

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XI (XLIII) MARZEC — KWIECIEŃ 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

ARTYKUŁY

MARIAN PALUSZKIEWICZ: Metodyka pytań	125
P. M. ERDNIJEW: O metodach nauczania zapewniających szybsze i gruntowniejsze przyswajanie materiału	143

PRZED POŁ WIEKIEM

(Wspomnienia, opracowania, dokumenty chwili)

WŁADYSŁAW OZGA: Walka o postępowy program rozwoju oświaty na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r.	159
MARIAN FALSKI: Pięćdziesięciolecie szkolnictwa	175

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ MALINOWSKI: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Rumunii	198
TADEUSZ WIŁOCH: Wychowanie obywatelskie za granicą	210

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER TARCZYŃSKI: Próba rozwiązania problemu integracji treści i metody w nauczaniu początkowym	215
AŁOJZY MATUSZCZYK: Opóźnienia szkolne uczniów klas III szkół podstawowych	221
BOGUMIŁA NOWICKA: Poznańscy nauczyciele szukają nowych form pracy w szkole	226

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

TEOFIL SOSNOWSKI: Biblioteka Kształcenia Zawodowego	230
ALEKSANDER KAMIŃSKI: Ryszard Wroczyński — Wychowanie poza szkołą .	234
KAZIMIERZ DENEK i IGNACY KUŹNIAK: Władysław Zaczyński — Praca badawcza nauczyciela	236
ZYGUNT WIATROWSKI: Tadeusz Malinowski — Nauczyciel i społeczeństwo	241

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . .	244
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	247
RYSZARD RADWIŁOWICZ: O uczeniu „moralnych procedur”	250

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW: Konferencje oświatowe UNESCO w r. 1968	253
--	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y**

MARIAN PALUSZKIEWICZ

METODYKA PYTAŃ

Pytanie, obok dyskusji, pokazu, eksperymentu i wykładu, należy do głównych form przekazywania uczniowi wiedzy i kształcenia jego sprawności myślowej. Ongiś posługiwał się nim Sokrates jako głównym sposobem doprowadzania uczniów do nowych prawd. Dydaktyka XIX w. uważała metodę pytaniową, czyli erotematyczną za właściwą drogę kształcenia sprawności myślowej ucznia; pytania miały ujawnić bogactwo jego wiedzy. Wierzono też, że nauczyciel przez pytanie ukierunkowuje jego myślenie, a cały system pytań miał go zaprawiać do samodzielnej pracy umysłowej. To przecenianie metody erotematycznej znalazło wyraz nie tylko w ustnym toku lekcyjnym, ale także w podręcznikach w postaci dodanych do tekstów pytań, a nawet w specjalnych publikacjach metodycznych, że wymienimy dla przykładu Stanisława Adamczewskiego „Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej”, Lwów 1922.

Z początkiem naszego stulecia dostrzeżono niedostateczność metody erotematycznej: to nauczyciel dobiera pytania, uczeń zatem jest bierny, wyczekuje na następny bodziec; uczniowie pracują tylko nad pojedynczą, cząstkową odpowiedzią, nie ogarniając całego procesu zmierzającego do nie znanego im celu; odpowiedzi są nieraz tylko z przypadku poprawne; pytania są tak formułowane, że można z nich wysnuć odpowiedź. Nawet w wypadkach, gdy od pytanego wymaga się samodzielnej odpowiedzi, a więc wykonania jakiejś operacji myślowej, zajęcia wyborczej postawy wobec różnych możliwości odpowiedzi, nawet wtedy krytycy stawiają zarzut, że pytający narzuca pytanemu kierunek myślenia i prowadzi jego rozumowanie po swojej linii koncepcyjnej, że zatem samodzielność pyta-

nego jest ograniczona. Nowa pedagogika zaś podkreśla postulat rozwijania samodzielności w procesie kształcenia i w związku z tym podważa mniej lub bardziej zdecydowanie przydatność dydaktyczną metody erotematycznej, którą Aebli nazywa majeutyczną¹.

Jednakże nie znaleziono skutecznych sposobów, które by w obcowaniu dydaktycznym zastąpiły pytanie, toteż utrzymuje się ono w nauczaniu na wszystkich stopniach, od przedszkolnego do uniwersyteckiego. Jest nadal chętnie stosowaną formą stylistyczną w tematach wypracowań; wśród 96 tematów w klasach licealnych kilku szkół poznańskich w latach 1964—1965 znalazłem 32 w formie zdań pytających zapoczątkowanych zaimkami, przysłówkami i partykułą: co, czego, w czym, na czym, który, jakie, dzięki jakim, jak, dlaczego, o ile, czy. Umiejętność stawiania pytań jest też cenną pomocą przy analizie syntaktycznej zdań pojedynczych i złożonych, przy czym możliwość konfrontacji pytania i odpowiedzi stanowi o szczególnej wartości dydaktycznej podobnych ćwiczeń². Co więcej, możemy w ostatnim czasie mówić o „renesansie” pytania ze względu na to, że w nowych metodach dydaktycznych znajduje często zastosowanie. Zarówno metoda nauczania problemowego i programowanego, jak i zastosowanie maszyn w nauczaniu i sprawdzaniu wiadomości wymagają — obok innych form komunikacji — pytań. Ich sformułowanie, ich merytoryczna treść i kolejność stawiają redaktorom wysokie wymagania³. Układanie różnych ankiet, np. o zainteresowaniach kulturowych młodzieży, kwestionariuszy i dorywczych sprawdzianów wiadomości również wymaga umiejętności redagowania pytań⁴.

Zajmiemy się w dalszym ciągu treścią i formą pytań w nauczaniu w szkole podstawowej i średniej. Mogą to być pytania odpowiadające sytuacji psychologicznej, tzn. wynikające z niewiedzy i podyktowane chęcią zdobycia wiadomości. Takie jest pierwsze pytanie nauczyciela na lekcji: Kto jest nieobecny? Ale już następne pytanie na ogół nie jest podyktowane niewiedzą, lecz ma na celu pobudzenie aktywności myślowej uczniów: Co było na dziś zadane? Co przygotowaliście w domu? Nie sądziśmy bowiem, by nauczyciel rozpoczynając lekcję nie miał znać ogniw, które je łączy z poprzednią. Jego ostatnie pytanie jest więc w istocie pozorne, jest mistyfikacją, nauczyciel jakby udawał, że czegoś nie wie;

¹ Kazimierz Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959 s. 327. Hans Aebli: *Dydaktyka psychologiczna*. Wyd. 2, Warszawa 1959 s. 123. Hugo Gaudig: *Didaktische Präudien*. 3 Aufl., Leipzig 1929 s. 13. Wilhelm Schlechtweg: *Die Frage im arbeitsbetonten Unterricht*. Osterwieck 1929 s. 67 i 121. I. Ogorodnikow i P. Szimbirow: *Pedagogika*. Warszawa 1953 s. 160. Leonard H. Clark, Irving S. Starr: *Secondary School Teaching Methods*. New York 1959 s. 113.

² Klara Dąbrowska: *Zagadnienie aktywizacji w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1964 s. 57.

³ Edda Flesznerowa: *Z psychologicznej problematyki nauczania programowanego*. *Psychologia Wychowawcza* t. 8 r. 1965 nr 5 s. 461 do 489.

⁴ Zygmunt Paleski: *Zarys wybranych metod psychologicznych*. Materiały do nauczania psychologii. Seria 3 t. 1, Warszawa 1965 s. 114.

Ajdukiewicz nazywa takie pytania „postawionymi nie na serio, tylko pomyslanymi”⁵. Podobnie stosując w procesie dydaktycznym metodę tzw. pogadanki, czyli rozmowy z uczniami, nauczyciel zna oczywiście wszystkie niewiadome, o które pyta uczniów⁶. Można by więc mówić o jakimś nieporozumieniu i zamianie ról: ten, kto ma uczyć, zatem niewątpliwie ma potrzebne do tej funkcji wiadomości, pyta o nie tych, którzy dopiero chcą się uczyć. Dla ucznia jednak ten subiektywny stan nauczyciela, tj. rzekoma niewiedza lub wiedza, jest obojętny; uznaje on wagę każdego pytania; autorytet nauczyciela lub przełożonego tłumi tu krytyczne spojrzenie na pobudki pytania. Przyjmuje je jako wezwanie do odpowiedzi, nie kwestionując jego sensowności, do czego miałby prawo, skoro pytający i tak zna treść oczekiwanej odpowiedzi.

To podporządkowanie się autorytetowi pytającego najpełniej zaznacza się podczas egzaminu. Uwaga kandydata jest wtedy maksymalnie napięta, jego wola sprostania wymaganiom egzaminatora najpełniejsza, cały przebieg egzaminu staje się prawdziwym wielkim przeżyciem, którego napięcie znajduje zazwyczaj wyraz w procesach fizjologicznych, jak drżeniu rąk, uczuciu suchości gardła, przyspieszeniu tętna, wypiekach na twarzy, wzmożonym poceniu się itp.⁷. Nie ma wątpliwości, że kandydat w tym stanie wszystkie pytania egzaminatora traktuje serio, jako bodźce mające wyzwolić odpowiednie wiadomości i sądy. Nikomu z delikwentów nie przyjdzie chyba do głowy refleksja, po co ten starszy pan pyta o rzeczy, które sam najlepiej zna. Pytanie egzaminacyjne jest więc dla ucznia nader poważnym, realnym faktem.

Jest nim w szkole każde inne pytanie: sprawdzające, gdy nauczyciel chce się przekonać, czy uczniowie opanowali nowe wiadomości, w jakim stopniu przyswoili je sobie i włączyli do zasobów swego intelektualnego arsenału. Pomysłne odpowiedzi w tej dziedzinie są warunkiem podjęcia dalszego ciągu procesu dydaktycznego, tj. poznawania nowego materiału. Pytaniami sprawdzamy też wykonanie samodzielnych zadań klasowych i przede wszystkim zadań domowych; spełniają więc funkcję kontrolną. Wreszcie najczęściej posługujemy się pytaniami, pracując nad nowym materiałem, i ukierunkowujemy uwagę uczniów podczas obserwacji przedmiotów i zjawisk; kierujemy procesem asocjacji wyobrażeń i pojęć; prowadzimy ciąg intelektualny do pożądaných wniosków; czuwamy nad poprawnością ciągu intelektualny do pożądaných wniosków; czuwamy nad poprawnością formy językowej wypowiedzi uczniowskich itd. Pytanie jest najcodzienniejszym orężem nauczyciela i z tego względu zasługuje na to, by się nim zająć pod względem jego funkcjonalności, zbadać, jakim warunkom winno odpowiadać, jakich uchybień unikać. Krytyczna czujność w tych sprawach jest warunkiem postępu w drodze ku doskonałości. Nara-

⁵ Kazimierz Ajdukiewicz: *Zdania pytajne. Język i poznanie t. 1*, Warszawa 1960 s. 285.

⁶ Wincenty Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1963 s. 138.

⁷ Stefan Baley: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1958 s. 391.

stające z czasem doświadczenie ułatwia to doskonalenie, ale początkujący nauczyciel musi mieć przed oczyma jakiś model doskonałości i musi na każdym kroku, zatem po każdej lekcji, konfrontować nowe doświadczenie z modelem. Powinien więc zdawać sobie sprawę z wagi zagadnienia, tzn. z roli pytania w nauczaniu; nie może się zamykać w poczuciu rzekomej swojej sprawności. Samozadowolenie prowadzi do rutyny, skostnienia i zastarzałych nawyków, które raz zakorzenione ciężą nieodwracalnie na całej pracy nauczycielskiej. Dlatego Welton radzi po każdej lekcji zastanowić się, czy pytania były dobrze zredagowane, czy pobudzały ucznia do myślenia, czy zawierały problemy do rozwiązania, czy były jasne⁸. Krytyczny przegląd ułatwi w przyszłości uniknięcie błędów. Umiejętność pytania jest też związana z osobistą kulturą mowy, a ta znów jest odbiciem wewnętrznej dyscypliny, ładu myśli, świadomego wysiłku. Cała osobowość nauczyciela znajduje wyraz w sposobie pytania: jasność myśli, kolejność rozumowania, umiejętność wczucia się w psychikę pytanego, ścisłość i poprawność wyrażań, życzliwość wyrażająca się w melodii głosu, postawa fizyczna, gesty i mimika — wszystko to mówi o pytającym. Kandydaci do stanu nauczycielskiego winni sobie zdawać sprawę z tych powiązań i od samego początku praktyki pedagogicznej pracować nad ulepszaniem metody pytań. W ocenach lekcji próbnych najczęściej występuje krytyczna uwaga o trudnościach kandydata przy formułowaniu pytań.

A właśnie ta umiejętność jest jednym z głównych sprawdzianów wartości nauczyciela. Nawet Gaudig, który tyle ma zastrzeżeń do metody erotematycznej, mówi o „sztuce pytania”, która jest niezbędnym składnikiem sztuki nauczania⁹. Amerykański pedagog Colvin opanowanie umiejętności pytania uważa wręcz za konieczny warunek nauczania, a Clark twierdzi, że nauczyciel, który sobie poprzednio obmyślił pytania, osiągnie lepsze wyniki¹⁰. Umstattd radzi początkującemu nauczycielowi zapisać główne pytania potrzebne w toku lekcji¹¹.

Pod względem formy językowej zdanie pytajne zbudowane jest według ogólnego schematu zdań: zawiera podmiot i orzeczenie, do których mogą być dodane określenia, a jego cechą specyficzną jest wyraz pytający, partykuła lub zaimek; Milewski nazywa go substytutem, który postuluje żądaną odpowiedź¹². Partykuła pytajna „czy” rozpoczyna tzw. pytanie rozstrzygające (alternatywne), na które możliwe są tylko dwie odpowiedzi o treści nawzajem sprzecznej (Czy słońce świeci? Tak, słońce świeci. — Nie, słońce nie świeci). Zaimki i przysłówki pytajne rozpoczynają tzw. pytania dopełnienia, np.: Kto odkrył Amerykę? Jak świecą się lampy?¹³ Ale żą-

⁸ James Welton, *Principles and methods of teaching*, 3 ed., London 1924 s. 91.

⁹ Hugo Gaudig: *Didaktische Katzerieien*, 6 Aufl., Leipzig 1925 s. 1.

¹⁰ S. S. Colvin: *An introduction to High School Teaching*. New York 1917 s. 310.

Leonard H. Clark: o.c. s. 115.

¹¹ J. G. Umstattd: *Secondary school teaching*. Boston 1944 s. 279.

¹² Tadeusz Milewski: *Stanowisko składni w obrębie językoznawstwa*. Biuletyn PTJ z. 11, Kraków 1952 s. 89.

¹³ Ajdukiewicz: o.c. s. 281.

dana od ucznia odpowiedź może też być postulowana przez zdanie rozkazujące w różnych ujęciach stylistycznych: z trybem rozkazującym (Opowiedz treść czytanki), z bezokolicznikiem (Opowiedzieć treść czytanki), z formą grzecznościową (Proszę opowiedzieć...), przez zdanie złożone (Powiedz mi, jaka jest treść czytanki). Każde pytanie nauczyciela pojmując uczeń jako rozkaz dla siebie (Zrobiłeś zadanie? — Powiedz mi, czy zrobiłeś zadanie). Gdy więc mówimy o metodyce pytań, mamy na myśli nie tylko zdania pytajne, ale także inne formy językowe, umożliwiające dydaktyczny kontakt nauczyciela z uczniem. Nie można też poprzestać na analizie samego pytania, ale trzeba ocenić wartość wywołanej przez nie odpowiedzi.

Warunki, jakim winno odpowiadać pytanie, dzielię na trzy grupy: w pierwszej omówię fizyczną postawę nauczyciela i uczniów oraz warunki głosowe; w drugiej zajmę się funkcją pytania i wynikającymi z niej postulatami; w trzeciej rozpatrzę warunki poprawnego ujęcia językowego i najczęstsze pod tym względem uchybienia. Przykłady pochodzą przeważnie z notatek autora poczynionych podczas hospitowanych lekcji w szkołach podstawowych i średnich.

I. Warunki fizyczne

1. Nauczyciel winien stać przed klasą i patrzeć w oczy słuchaczy. Zatem nie wyglądać oknem ani nie kierować wzroku w sufit, na ścianę, ani nie spuszczać go w podłogę. Odwrócenie wzroku od rozmówcy jest wyrazem lekceważenia, czasem nudy, czasem poczucia niepewności, a takich uczuć nie może być w dydaktycznym obcowaniu. Patrzenie w oczy sprzyja wzajemnemu kontaktowi, umożliwia nauczycielowi kontrolę nad uwagą i skupieniem uczniów, zmusza ich do udziału w pracy myślowej; obserwowanie twarzy słuchaczy pozwala poznać ich zainteresowanie i zrozumienie pytań¹⁴. Nauczyciel podlega oczywiście powszechnym prawom zmęczenia i zależnie od jego stopnia może usiąść na krześle przy swoim stoliku. Ale młody nauczyciel, prowadzący pierwszą lekcję w danym dniu, stawiający uczniom pytania w postawie siedzącej — to obraz wygodnictwa nie świadczący o zapale. Stanowczo przestrzec trzeba przed stawianiem pytań z tyłu klasy, zza pleców uczniów. Żalony wtedy widok zakłopotania wezwanego ucznia, który nie wie, w jaką stronę się obrócić. Nie powinien też nauczyciel stawiać pytań ani słuchać odpowiedzi uczniów zwrócony do nich plecami.

2. Dykcja nauczyciela winna być staranna, artykulacja narządów mowy, zwłaszcza szczęki dolnej i warg — dynamiczna, głos donośny, ale nie krzykliwy. Podczas mówienia należy oszczędzać wiązadła głosowe, natomiast w całej pełni wyzyskać ruchliwość szczęki, języka i warg. „Nie krtań, lecz dusza ma wołać” — upomina Drach¹⁵. Umstätt radzi modulować siłę głosu i tempo pytania w zależności od jego treści i sprawności

¹⁴ Nelson L. Bossing: Teaching in secondary schools. 3 ed., Boston 1952 s. 144.

¹⁵ Erich Drach: Sprecherziehung. Frankfurt 1943 s. 80.

pytanego ucznia, np. drobne potknięcie indywidualne sprostować głosem cichym, łagodnym, natomiast błąd typowy, powszechnie występujący, omówić głośno z udziałem całej klasy. Na początku lekcji tempo pytania jest zazwyczaj szybsze, energiczniejsze, natomiast pytania problemowe należy wypowiadać wolniej i zostawić więcej czasu na przygotowanie odpowiedzi. Słabszych uczniów zachęcić do odpowiedzi cieplejszym tonem pytania. Zanim więc nauczyciel zacznie wymawiać pytanie, winien sobie te wszystkie okoliczności uświadomić: jaki cel pytania? do kogo będzie skierowane? Nie ma jednego schematu pytań, lecz trzeba się posługiwać bogatym rejestrem różnych ich form¹⁶.

Pobudzająco na postawę słuchaczy działa melodia mowy. Monotonny, na jednej linii intonacyjnej prowadzony głos unicestwia zainteresowanie i wprowadza nudę. W naturze pytania tkwi pewne napięcie psychiczne, pewne podniecenie, którego wyrazem są akcent, intonacja i pauzy. Nauczyciel rezygnujący z tych środków głosowych umniejsza siłę swego dydaktycznego oddziaływania. W sposobie wypowiedzenia nawet błahego pytania winien słuchacz wyczuć osobiste zaangażowanie pytającego, to pobudza także zapytanego do skupienia uwagi.

3. Pytanie należy skierować do całej klasy, aby zmusić wszystkich do zastanowienia i sformułowania odpowiedzi i w ten sposób stworzyć przesłanki do wymiany zdań¹⁷. Po pytaniu trzeba dać pauzę do namysłu, jej długość zależeć będzie od stopnia trudności i od poziomu klasy. Potem dopiero wymienić nazwisko ucznia wezwanego do odpowiedzi. Wskazywanie ucznia ręką ogranicza kontakt i wprowadza szkodliwy zamęt, gdy w linii kierunkowej siedzi więcej uczniów, i nie wiadomo, który z nich ma odpowiadać. Klasa ruchliwa, którą trzeba trzymać w ryzach ostrej dyscypliny, korzysta z takiej sposobności, by przez podrywanie się, oglądanie, pytanie: „Kto? Ja?”, wskazywanie na sąsiadów wprowadzić nauczyciela w zakłopotanie. Prowadzący po raz pierwszy lekcję w danej klasie, nauczyciel lub praktykant, winien sobie poprzednio sporządzić imienną listę uczniów według usadowienia w ławkach, oswoić się z nazwiskami przez wielokrotne ich odczytanie i korzystać z niej w rozmowie z uczniami.

Nie należy stosować kiwnięcia głową lub pałeczką dla wezwania do odpowiedzi. Oto przykłady niewłaściwego pytania:

N(auczyciel). Dwoma zdaniem, Kaczmarek, co wiesz o encyklopedii?
N. Może ty (kiwnięcie głową) zbierzesz razem.

Nie ograniczać się do pytania jednego ucznia lub wybranych uczniów, gdyż wówczas maleje zainteresowanie klasy. Do odpowiedzi wzywać tych, którzy się zgłaszają, oraz innych, nie zgłaszających się. Szczególniej należy pamiętać o uczniach słabszych i nieśmiałych, gdy podnosząc rękę lub nawet pod wpływem emocji unosząc się nad ławką, gorliwie zgłaszają gotowość odpowiedzi. Warunkiem dydaktycznej skuteczności metody py-

¹⁶ Umstattd: o.c. s. 275—276.

¹⁷ Język polski. Wskazówki metodyczne, Warszawa 1923 s. 83.

taniowej jest wciągnięcie wszystkich uczniów do pracy myślowej; ciąg pytań nie może się zamienić w dialog nauczyciela z jednym uczniem. Pytania winny być o zróżnicowanej skali trudności, tak by odpowiadały poziomowi przodujących i mniej zdolnych uczniów. Nauczyciel winien więc zachować czujną i elastyczną postawę: nie wymuszać od uczniów słabszych odpowiedzi na trudne pytania, aby nie narażać większości uczniów na bezczynność; z drugiej strony nie może się ograniczyć do pytania tylko dobrych uczniów, lecz stosunkowo łatwe pytania kierować do słabszych, a stopniując skalę trudności zaprawiać ich do odpowiedzi na coraz trudniejsze pytania.

Uwaga Jeleńskiej, aby do odpowiedzi wzywać tylko tych, którzy się zgłaszają podnosząc rękę, odnosi się do klas niższych. Starsza młodzież jest powściągliwsza w podnoszeniu rąk i ich niepodniesienie nie musi być znakiem niewiedzy¹⁸.

Kierując pytanie do jednego ucznia i słuchając jego odpowiedzi, nauczyciel musi wzrokiem ogarniać całą klasę, by nie dopuścić do nieuwagi lub postronnych zajęć. Winien kontrolować postawę wszystkich uczniów w klasie, ich prawidłowy sposób siedzenia; winien mieć świadomość czasu, aby nie zboczyć od preliminarza minutowego wyznaczonego na poszczególne ogniwa lekcji. Winien pamiętać o nakazach higieny i w stosownej chwili nakazać przewietrzenie klasy. Psychiczne napięcie nauczyciela jest więc w tym procesie maksymalne, zaangażowanie jego świadomości i woli — prawie zupełne.

4. Podczas odpowiedzi uczeń winien patrzeć nauczycielowi w oczy i stać wyprostowany, chyba że nauczyciel mu pozwoli odpowiadać w pozycji siedzącej; winien mówić głośno i wyraźnie, by wszyscy w klasie rozumieli treść wypowiedzi. Nagminną wadą hospitowanych lekcji było to, że nauczyciel nie wymagał głośnej i wyraźnej wypowiedzi, tak że w tylnych rzędach klasy nie można było uchwycić jej treści; wskutek tego wielu uczniów, zwłaszcza siedzący z dala, wyłączało się z procesu dydaktycznego. Ucznia obowiązuje oczywiście poprawność językowa.

II. Treść pytania

1. Pytanie winno pobudzać do myślenia. Współczesne życie żąda od człowieka nie tylko wiedzy, lecz w większej mierze sprawności myślowej, tego, co Suchodolski nazywa „naukową kulturą umysłu”¹⁹. Clarac za najważniejsze zadanie nauczania uważa wdrożenie do myślenia i rozbudzenie głodu wiedzy, aby uczeń nie poprzestawał na zdobytym zasobie wiadomości, ale by odczuwał stale potrzebę dalszego uczenia się i rozwoju intelektualnego²⁰. Prawdziwą wartość kształcącą mają więc pytania zmuszające do zastanowienia, do porównywania, do wartościowania, do poszuki-

¹⁸ Ludwika Jeleńska: Szkoła kształcąca. Poznań 1945 s. 32.

¹⁹ Bogdan Suchodolski, Charakter opinii uniwersytetu o wykształceniu średnim. *Życie Szkoły Wyższej* 1963 nr 4 s. 17.

²⁰ Pierre Clarac: *L'enseignement du français*. Paris 1963 s. 20 i 138.

wania, do zajęcia osobistego stanowiska²¹. Są to pytania-zagadnienia podobne do tych, wobec których człowiek tylokrotnie staje w życiu i które musi rozwiązać sam na podstawie osobistego rozeznania i w poczuciu wewnętrznej odpowiedzialności. Kotarbiński tak charakteryzuje istotę zagadnienia: „W sensie wewnętrznym stawia sobie zagadnienie ktoś, kto postanawia dociec, czy jest tak a tak lub jak jest w danej dziedzinie”²². Sośnicki przestrzega przed zbytnim rozdrabnianiem pytań, które nadmierne i nieraz niepotrzebnie ułatwia uczniowi pracę, wyreżając go w wysiłku, a z drugiej strony zaciera w świadomości główny cel rozumowania i osłabia zainteresowanie zagadnieniem. Natomiast poleca pytania o charakterze syntetycznym wymagające od ucznia samodzielnej pracy i dłuższej odpowiedzi²³. Im większe wymagania stawia zagadnienie, im większe napięcie woli, tym większa radość z jego rozwiązania. Stopień trudności winien oczywiście odpowiadać możliwościom ucznia, aby nie wywoływać zniechęcenia i rezygnacji.

Podkreślając wielką wartość kształcącą pytań-zagadnień nie można zaniedbać pytań reprodukujących, tzn. zmierzających do przypomnienia nazwisk, dat, miejscowości, tytułów i innych realiów, o których uczeń mógł się poprzednio dowiedzieć z lektury i nauki szkolnej (factual, memory or recall question). Te wiadomości są oczywiście potrzebne, nie można ich lekceważyć, one bowiem są m. in. tworzywem umożliwiającym samodzielną twórczość myślową. Uczeń płaczący tytuły utworów i nazwiska autorów, wieki i prądy kulturowe, narodowości i miejscowości nie może być uznany za odpowiednio wykształconego. Zasób jego wiadomości badamy przez pytania, służą one zatem przy egzaminowaniu, przy powtarzaniu i utrwalaniu materiału, przy prostowaniu błędów. Zazwyczaj pytanie i odpowiedź reprodukująca odznaczają się zwięzłością sformułowania i wartością toku. Ale świadczą one tylko o jednej sprawności umysłowej, mianowicie o pamięci, i ewentualnie o jednej postawie ucznia, tj. o jego pilności. Natomiast do samodzielnego myślenia pobudzają pytania-zagadnienia i do nich należy przywiązywać główną wagę (thought or problem question). Umstattd widzi między pytaniem reprodukującym a zagadnieniem taką różnicę, jaka jest między posiadaniem wiadomości a umiejętnością posługiwania się nimi²⁴.

2. Pytania winny być jasne, zrozumiałe, jednoznaczne. Dobrze postawione pytanie to pierwszy krok do dobrej odpowiedzi. Sokrates nie wstydzi się przyznać wobec Lachesa: „To moja wina, ty nie odpowiadasz należycie, bo ja nie zadałem pytania, jak trzeba”²⁵. W metodzie erotematycznej

²¹ Okoń: o.c. s. 141. Juliusz Kijas: Egzamin wstępny na wyższe uczelnie z literatury polskiej. *Zycie Szkoły Wyższej* 1965 nr 5 s. 56. Ogorodnikow: o.c. s. 161. Czesław Szybka: *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966 s. 130 i n.

²² Tadeusz Kotarbiński: *Elementy teorii poznania*. Wrocław 1961 s. 257.

²³ Sośnicki: o.c. s. 324.

²⁴ Umstattd: o.c. s. 275.

²⁵ Platon: *Laches*. Warszawa 1937 s. 44.

mamy do czynienia z dwiema wartościami: pytaniem i odpowiedzią. Dla pytającego związek między nimi jest zawsze jasny, gdyż zna obie wartości. W innym położeniu jest pytany, bo zna tylko jedną wartość, a drugą ma znaleźć przy pomocy elementów zawartych w pytaniu. Pytający niech więc się wczuje w położenie pytanego i jakby eliminując znaną sobie odpowiedź niech sprawdzi, czy przy pomocy elementów pytania może dojść do postulowanej odpowiedzi. Oto kilka przykładów z hospitowanych lekcji:

W kl. IX mają być omówione zabytki języka staropolskiego. Nauczyciel charakteryzuje dominującą rolę kościoła i pyta:

Czy umiecie mi powiedzieć, kto chodził do kościoła?

U. (brak odpowiedzi. Odpowiedź mogłaby brzmieć: Wierzący; albo: Blisko mieszkający; albo: Pobożni...).

N. Czy wszyscy wówczas chodzili do kościoła? Czy tylko ludzie bogaci, czy wszyscy?

Dalej mowa o tym, że biedniejsi ludzie nie znali łaciny, a kościół chcąc ich przyciągnąć wprowadził do nabożeństw język polski. Pytanie należało sformułować: Czy wszyscy wierni rozumieli znaczenie łacińskich modłów i pieśni?

W kl. IX omawiano bajki Krasickiego, w szczególności wiersz „Wstęp do bajek”. N. stawia pytanie: Czym się poeta posługuje? Odpowiedź może brzmieć: Krótką formą; albo: Jasnym językiem. Tymczasem N. pragnie odpowiedzi: Ironią. Należało więc zapytać: Jakim tonem mówi poeta? Po przeczytaniu bajki „Lew i zwierzęta” N. pyta: Jaki to utwór? U. (brak odpowiedzi). N. pragnął odpowiedzi: Krótki; należało więc zapytać: Jakie są rozmiary tej bajki?

W kl. X na lekcji o II części „Dziadów”: N. Dzieci nie dostają się do nieba, co tu przebija? U. (brak odpowiedzi). Na tejże lekcji: N. Mówiliśmy, że co tam jest? U. (brak odpowiedzi). N. Monolog. Zabołotniew opowiada, jak młoda nauczycielka omówiła w kl. VI wyrażenia imiesłowowe i podyktowała zdanie: „Na wielkiej piaszczystej plaży, oddzielającej morze od gór, wygrzewali się na słońcu kąpiący się ludzie”. Potem zapytała: Ludzie — jaki to wyraz? U. Rzeczownik. N. Ale w tym przykładzie jaki? U. Podmiot. N. A w stosunku do „Kąpiący się” jaki to wyraz? N. pragnęła odpowiedzi: Wyraz określany, ale na ogólnikowe pytanie uczniowie nie potrafili dać wymaganej odpowiedzi²⁶.

3. Przedmiotem pytania mogą być tylko takie wiadomości, które uczniowie przyswoili sobie w ciągu poprzedniej nauki, oraz takie wnioski i uogólnienia, które mogą wysnuć ze znanych sobie przesłanek. Niesłusznie więc pytał nauczyciel w kl. IX przy omawianiu „Bogurodzicy”, jak objaśnić wyraz „zwolena”. Uczniowie wysilali się na domysły: Matko — zwolenniczka... Matko — błogosławiona... Na pytanie nauczyciela o znaczenie wyrazu

²⁶ M. I. Zabołotniew: O niektórych logicznych oszibkach w postanowkie woprosow. *Russkij Jazyk w Szkole* 1961 nr 5 s. 93—97.

„Bożyce” padła odpowiedź ucznia: Dzieci boże... Nauczyciel powinien był wytłumaczyć budowę słowotwórczą wyrazu boż-yc, następnie znaczenie formantu -ic, -yc (starość-ic, podkomorz-yc, księż-yc) i wywieść z tego znaczenie bożyc — syn Boga. Podobnie nie miało sensu pytać, co znaczy „jąż”, boć uczniowie kl. IX nie wiedzą, że stp. jenże, jaże, jeże — zaimek względny — to dzisiejsze który, -a, -e.

4. Nie pytać o kilka rzeczy naraz. Trzeba pamiętać, że pytany musi nie tylko ująć treść pytania, ale równocześnie w swoich ośrodkach mnesticznych wywołać potrzebne wyobrażenia i pojęcia, skojarzyć je i znaleźć dla nich słowny wyraz. Jego uwaga może więc skutecznie objąć jedno zagadnienie, natomiast zgubi się w labiryncie pytań. Oto przykłady pytań przeładowanych:

N. Gdzie i kiedy rozgrywa się akcja „Romantyczności” i jakie osoby biorą w niej udział?

W kl. VII N. Powiedz mi, czy Polska była pod zaborami, a jeżeli była, pod jakimi?

W kl. VIII omawiano czytanekę Brandysa „Listonosz”. N. Może mi ktoś scharakteryzuje główne postacie w tej czytance? U. (brak odpowiedzi). Należało kolejno zapytać: Jakie są główne postacie? Proszę scharakteryzować pierwszą postać. Potem drugą itd.

Biliński²⁷ przytacza taki przykład zawilego pytania: Jakie nasuwają się nam domysły w chwili zjawienia się uzbrojonego Litawora, gdy widzimy jego pomyłkę w przypasaniu miecza, jego milczenie, i skoro wiemy, że Grażyna знаła się na rzemiośle wojennym i że za żadną cenę nie chciała dopuścić do hańby połączenia się z Krzyżakami?

Bossing za przeładowane uważa pytanie: Proszę nazwać i umiejscowić trawienne soki ciała i objaśnić szczegółowo działanie jednego z nich²⁸.

5. Nie stawiać następnego pytania, zanim nie otrzymamy odpowiedzi na pierwsze. Przyzwyczajanie uczniów do tego, że nie potrzebują obmyśliwać odpowiedzi na każde postawione im pytanie, byłoby równoznaczne z osłabieniem funkcji dydaktycznej pytania w ogóle, pozbawiłoby je wpływu pobudzającego do myślenia. Pytania winny się z sobą łączyć logiczną więzią, chyba że stosownym zwrotem zapowiemy zmianę zagadnienia. Obowiązek logicznej więzi szczególnie występuje przy nauczaniu programowanym.

6. Nauczyciel winien zachować elastyczną postawę w pytaniu. Może się okazać, że starannie przemyślane pytania nie znajdują oddźwięku w klasie i trzeba je będzie zmodyfikować, uzupełnić dodatkowymi. Trzeba mieć ścisły kontakt z klasą, umieć się wczuć w położenie uczniów i umieć ich prowadzić za własnym tokiem myślenia, przyjmując oczywiście z uznaniem każdy objaw samodzielnego ich myślenia. Nie robić zarzutu uczniowi, jeśli nie odpowie tak, jak pragnie tego nauczyciel. Jeżeli tylko treść

²⁷ Jan Biliński: Nauczanie języka polskiego. Poznań 1929 s. 30.

²⁸ Nelson L. Bossing: o.c. s. 331. i n.

odpowiedzi jest trafna, należy ją przyjąć i ocenić pozytywnie. Godna zapamiętania jest rada, by nauczyciel indywidualizował pytania, tzn., by układając je liczył się ze zdolnościami i zainteresowaniami danego ucznia.

7. Pytania stawiać w spokojnym, życzliwym tonie. Czasem zachęcić uczniów zapewnieniem, że pytanie nie jest takie trudne i chyba dadzą sobie radę. Czasem zaostrzyć uwagę odpowiadającego komentującym pytaniem: „Czyżby? Czy istotnie? Przyjrzyjmy się dokładnie”, lub przypomnieniem: „A jak brzmiało nasze pytanie? Jak je należy rozumieć?” Powściągliwych i nieśmiały zachęcić gestem lub przyjaznym słowem, zbyt pochopnych pohamować krytyczną refleksją²⁹.

8. Nie jest łatwo doradzić, jak reagować na błędy odpowiadającego ucznia. Jedno jest pewne: błąd winien być poprawiony; w świadomości uczniów nie powinno się utrwalić fałszywe wyobrażenie, błędna wiadomość, niepoprawne wyrażenie. Ale korygujące pytanie i łączące się z nim nieraz obszerne wywody na temat popełnionego błędu przerywają odpowiadającemu tok myśli. Bezwarunkowo nie należy tego czynić podczas pytania egzaminacyjnego. Lepiej więc dopiero po ukończeniu wypowiedzi naprowadzić ucznia pomocniczymi pytaniami do uznania błędu lub wezwać pozostałych uczniów, aby zgłosili uwagi lub sprostowali błędy rzeczowe i językowe w wypowiedzi kolegi. Ponieważ pamięć jest zawodna, można spostrzeżone błędy zanotować na kartce, by je po ukończeniu wypowiedzi omówić. Przerwać należy wypowiedź, jeżeli nie wiąże się zupełnie z postawionym zagadnieniem.

III. Forma językowa

1. Nauczyciela obowiązuje staranna, poprawna forma językowa w redagowaniu pytań. Właśnie jego przykład wywiera taki ważny wpływ na postępowanie i nawyki dzieci. Bez echa przejdzie lekcja o kulturze mowy, jeśli nauczyciel nie okaże jej szacunku przez dbałość o kształt językowy swych wypowiedzi i pytań. Błędy popełniane przez nauczyciela dzieci sobie zaraz przyswajają, jak o tym świadczy fragment lekcji w kl. III. Omawiając czytankę pt. „Fryga” N. pisze na tablicy: „Dzieci pewnego razu znalazły zmarzniętą wiewiórkę” i pyta dalej: I co oni zrobili z tą wiewiórką? U. Oni ją zabrali... N. pisze na tablicy: „Zabrali ją do domu i karmili...” Niedbalstwo i wynikający z niego zły przykład nauczyciela powoduje błędne nawyki językowe dzieci. Potoczne, ale niestaranne jest rozpoczynanie pytań od spójnika wynikowego: więc, a więc..., od partykuły: no..., używanie wtretów: prawda, nieprawda, właśnie... Jakóbiec wspomina o wadowickim nauczycielu matematyki, który prawie za każdym słowem wstawiał idiotyczne „tego” bez związku z treścią, np.: „Coś tego, kochanku, przerobiłeś? To tego, kochanku, tego nic nie rozumiesz”³⁰.

²⁹ Ernst Otto: *Allgemeine Unterrichtslehre*. Berlin 1933 s. 260. Kazimierz Sośnicki: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1963 s. 95.

³⁰ Jan Jakóbiec: *Szkolna droga syna chłopskiego*. W zbiorze „Galicyskie wspomnienia szkolne”, Kraków 1955 s. 428.

Należy ograniczyć użycie zaimków nieokreślonych, np.: Czy ktoś może przyniósł jakieś pomoce naukowe? (— Czy przyniósł kto pomoce?). Więc może ktoś ma teraz jakieś pytania? Nie stawiać pod znakiem zapytania żądanej czynności, np.: Może mi który przeczyta ten wiersz? (— Kto przeczyta wiersz?) Czy teraz któraś potrafi krótko zebrać cechy wewnętrzne Hamleta? Taka formuła sugeruje, jakoby nauczyciel zgadzał się z możliwością, że może nie być ochotników do tych prac.

Wystrzegać się pleonazmów w rodzaju „w ówczesnych czasach, w ówczesnym czasie” (— w tych czasach.).

Unikać wyrazów obcego pochodzenia, jeżeli mamy równoznaczne rodzime, np. Jakim językiem operował kościół? Nie podwając określić w pytaniu, np.: Gdzie tutaj mamy wyraz niezależny w tym zdaniu?

Dbać o ścisłe słownictwo, unikać banalnych ogólników. Np. nauczyciel omawia środki stylistyczne w wierszu Konopnickiej „Świecą gwiazdy”: A teraz poszukajmy innych rzeczy, które służą do upiększenia stylu. W kl. XI: Czy macie w komedii Zapolskiej do czynienia z czymś takim? (tzn. z walką o byt).

Stosować zgodnie z funkcją znaczeniową kategorię gramatyczną czasu, zatem czas terażniejszy zamiast często spotykanego czasu przyszłego, np.: Co będziemy rozumieli przez orzeczenie? (— Co rozumiemy...) Jaki w tym zdaniu będzie podmiot? (— Wskaż podmiot. Co jest podmiotem?) Jaka to będzie spółgłoska b? Proszę zwrócić uwagę na stylistyczną funkcję czasu przyszłego, który w odniesieniu do aktualnego zjawiska może wyrażać niepewność, np. na widok jakiejś oddalonej postaci: To będzie Stefan — czas przyszły wyraża przypuszczenie i brak pewności.

Rozpowszechniły się w mowie szkolnej dziwaczne formy strony biernej w rodzaju: mam napisane, mam przeczytane... N. w kl. II pyta: Czy wszystkie postacie w czytance rozmawiają? Które rozmawiają? a o których jest tylko wspomniane? (— Napisałem, przeczytałem, przeczytałem, ...o których jest tylko wzmianka?) Ta biernikowa konstrukcja imiesłowowa może dać pochoć do błędów gramatycznych, jak świadczy przykład pytania N. w kl. X: Ty masz „Nędzników” opracowane?, a kilka minut później: Kto jeszcze ma „Nędzników” opracowanych?

Nauczyciele winni sobie przyswoić poprawne formy gramatyczne na oznaczenie czasu: Dziś jest pierwszy kwietnia. Oto młody nauczyciel pyta w klasie II: Którego dziś mamy? U. Dziesiątego. W ten sposób utrwała się nowa forma gramatyczna niepoprawna wobec obowiązującej normy, skoro powszechnie mówi się: Mamy pierwszy dzień, mamy drugi rok, mamy dwudziesty wiek (a nie: pierwszego, drugiego, dwudziestego). Widać też brak pewności w opanowaniu złożonych struktur zdaniowych, zwłaszcza z wtrąconym zdaniem podrzędnym, co zaznacza się w powtarzaniu pierwszych wyrazów zdania nadrzędnego. W kl. IV N. omawiając czytankę pyta: Czy ta świeca, którą miał dziadek, czy ona była dobrą? (— Dziadek miał świecę. Czy była dobra? Albo: Czy świeca dziadka była dobrą?)

Dzieci mają skłonność powtarzania pewnych wyrazów nawet w zdaniach pojedynczych, np. w kl. III: Krysi brat on wziął w rękę... ten kaganek to on się palił malutkim płomieniem. Nauczyciel nie prostował tych niepoprawnych nawyków.

Pamiętać o poprawnym szyku zaimków pytających, np.: Na dzisiaj mieliście co zrobić? (— Co mieliście na dzisiaj zrobić?) Mieliliście napisać jaką pracę? Na podstawie treści tego wiersza jaki moglibyśmy wyciągnąć wniosek? To pierwsze zdanie na co wskazuje? Ta książka jaką funkcję miała spełnić? Pojawska ³¹ podaje nast. dwa przykłady niewłaściwie sformułowanych pytań: „Wiersz, który przeczytaliście przed chwilą, mówi wam o czym? (— O czym mówi wam wiersz, który przeczytaliście... O czym wam mówi ten wiersz?). A ten Jacek Soplica odgrywał rolę jaką? (— Jaką rolę odgrywał Jacek Soplica?) Ta dedykacja o czym nam mówi, gdy chodzi o rolę sztuki? (— Co mówi ta dedykacja o roli sztuki?)

Unikać dłuższn frazeologicznych w rodzaju: Gdy chodzi o sferę życia obyczajowego, czy i to było objęte przez reformy w wieku oświecenia? (— Czy reforma obejmowała też życie obyczajowe?) Możemy powiedzieć, że ten utwór jest przepełniony czym? — (—Czym jest przepełniony ten utwór?) Zabołotniew podaje przykład pytania, które sugeruje powtórzenie w odpowiedzi rzeczownika: Co nazywamy zdaniem pojedynczym? Odpowiedź: Zdaniem pojedynczym nazywamy takie zdanie... Lepiej zapytać: Jakie zdanie nazywamy prostym? Odpowiedź: Prostym nazywamy takie zdanie... ³²

2. Co do pytań alternatywnych, rozpoczynających się od partykuły „czy”, na które odpowiedź może brzmieć tak lub nie, to metodycy są im na ogół niechętni. Biliński jest im przeciwny ³³. Szczerba uważa je za mało rozwijające i mechanizujące myślenie ³⁴. Okoń również nie uważa za kształcące pytań wymagających tylko odpowiedzi potwierdzającej lub przeczącej w rodzaju: Czy deszcz powstaje ze skroplenia pary wodnej? ³⁵ Bossing także ich nie pochwała ³⁶.

Natomiast Ajdukiewicz nazywając je pytaniami rozstrzygnięcia uważa je za właściwie postawione ³⁷. Komorowski jako przykład pytania alternatywnego podaje takie, które zawiera do wyboru dwie odpowiedzi, ale tylko jedna z nich jest prawdziwa: „Czy Szekspir był dramaturgiem, czy powieściopisarzem?” ³⁸. Osobiście nie odrzucam pytań alternatywnych

³¹ Karolina Pojawska: Ćwiczenia w mówieniu i pisanu w klasach V—VII. Wyd. 2, Warszawa 1958 s. 11. Kazimierz Sośnicki: Poradnik dydaktyczny. s. 94.

³² Zabołotniew: o.c. s. 96.

³³ Biliński: o.c. s. 33. Podobnie Sośnicki, Poradnik dydaktyczny s. 93.

³⁴ Teofil Szczerba: Nauczanie podstaw gramatyki języka polskiego. Warszawa 1934 s. 81.

³⁵ Okoń: o.c. s. 103.

³⁶ Bossing: o.c. s. 331.

³⁷ Ajdukiewicz: o.c. s. 281. Podobnie Tadeusz Kotarbiński: Kurs logiki dla prawników. Warszawa 1960 s. 155.

³⁸ Bohdan Komorowski: W sprawie metod matematycznych. Nowa Szkoła 1966 nr 1 s. 34.

w procesie dydaktycznym; stosuję je w praktyce, ale żądam uzasadnienia każdej odpowiedzi, zatem twierdzącej lub przeczącej. W ten sposób zapobiegam temu, by odpowiedź mogła być tylko wynikiem pomysłnego przypadku. Podobnie wypowiada się Czekańska³⁹. W związku z wprowadzeniem algorytmów do procesu nauczania wzrosło znaczenie pytań alternatywnych; odpowiedź na pytanie daje kolejno tzw. bit, a cały łańcuch bitów prowadzi do wyniku podjętej operacji myślowej⁴⁰. Wydaje się też, że pytania alternatywne zaczynające się od partykuły „czy” są szczególnie często stosowane w pewnych przedmiotach nauczania, jak o tym świadczą protokoły lekcyjne z matematyki przytoczone w książce Bardeckiego i Chabiora⁴¹.

Pytaniami alternatywnymi często prostujemy błędne wypowiedzi uczniów. Np. omawiając litewskie motywy początkowej twórczości Słowackiego, uczeń łączy je z jego rzekomo litewskim pochodzeniem; wówczas N. Czy Słowacki urodził się na Litwie? U. Nie, urodził się w Krzemieńcu na Podolu.

Poza tym forma alternatywna uzasadniona jest tylko w odniesieniu do takich zagadnień, w których mieszczą się wyraźne argumenty lub mniej ważne okoliczności uzasadniające obie odpowiedzi, tj. twierdzącą i przeczącą. Zapytany ma właśnie zastanowić się nad wszystkimi danymi, ocenić ich wagę i wydać globalny sąd, pozytywny lub negatywny; odpowiedź może też brzmieć kompromisowo, że te okoliczności przemawiają za, a te — przeciw. Nie należy więc w formę pytań alternatywnych ubierać bezspornych pewników, których prawdziwości nikt nie będzie kwestionował. Uczniowie kl. IX omówili twórczość Kochanowskiego i na pewno stwierdzali w każdym utworze jego nowy, humanistyczny stosunek do życia. Zatem nie ma sensu pytająca formuła tematu wypracowania: „Czy »Fraszki« i »Pieśni« Kochanowskiego świadczą o renesansowej i humanistycznej postawie autora?”, boć nikomu nie przyjdzie do głowy zaprzeczyć temu pytaniu. Dlatego Geyer gani brzmienie tematu: „Czy Schiller jest poetą patriotycznym?”, które zakłada możliwość negatywnej odpowiedzi, i proponuje brzmienie: „Jak oddziałuje Schiller na nasze uczucia patriotyczne”⁴².

3. Nie mają wartości kształcącej ani sprawdzającej tzw. pytania sugerujące, które przez celowo dobraną budowę, przy pomocy intonacji i mimiki nasuwają żadaną odpowiedź, np. Czy Waszyngton nie został pierwszym prezydentem Stanów Zjednoczonych? Czy Kazimierz Wielki nie założył akademii w Krakowie? Czy te trójkąty nie są równe?⁴³ Pytań sugerujących należy unikać.

³⁹ Maria Czekańska: Zarys metodyki geografii. Warszawa 1959 s. 71.

⁴⁰ Komorowski: o.c. s. 33.

⁴¹ J. Bardecki, E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1963 s. 309, 313, 352—355.

⁴² Paul Geyer: Der deutsche Aufsatz. München 1906 s. 39.

⁴³ Sergiusz Neapolitański: Zarys dydaktyki matematyki. Warszawa 1958 s. 89.

4. Od czasu do czasu można wzmóc zainteresowanie i zaostrzyć uwagę uczniów zapowiedzią, że pytanie będzie z rzędu trudnych, a odpowiedź wymaga szczególnej ostrożności. Np. scharakteryzowawszy na lekcjach gramatyki morfologiczne i syntaktyczne funkcje końcówek w różnych przypadkach w odmianie rzeczowników rodzaju męskiego, zapytamy: Co jest cechą morfologiczną mianownika liczby pojedynczej tej odmiany? Oczekujemy odpowiedzi: Brak końcówek. Innym razem porównujemy parami spółgłoski pod względem artykulacji, wymieniając ich cechy wspólne i różniące; zapytamy na koniec: Czy są dwie spółgłoski o samych tylko cechach wspólnych? Oczekiwana odpowiedź: Nie, to musiałaby być ta sama spółgłoska. Ajdukiewicz przytacza pytanie z fałszywym założeniem: Kto był synem Kopernika? Odpowiedź znosi pozytywne założenie pytania: Kopernik nie miał syna⁴⁴.

5. Wadliwe są pytania kadłubowe w rodzaju: Pani w „Liliach” pobiegła do...? i wskazanie palcem ucznia, który ma odpowiedzieć: Do lasu. Wadliwe jest podpowiadanie głoskowe lub zgłoskowe odpowiedzi, np.: Pani pobiegła do l... la... (do lasu). Nawroczyński nazywa ten sposób „heurezą sylabową”⁴⁵.

6. Nie są właściwymi pytaniami zdania pytajne, na które pytający sam daje odpowiedź; zbliżają się w swoim charakterze do pytań retorycznych i oczywiście nie należą do heurezy. Przestrzega przed nimi Sośnicki⁴⁶. Oto na lekcji rysunku nauczyciel poucza o cieniowaniu płaszczyzn w ujęciu perspektywicznym. W wykład wplata ciągle pytania retoryczne:... I to powoduje co? Rozproszenie światła... Nie zrobię tak, tylko co? Zrobię tak... To jest linia prosta, ale ona jest jaka? Jest taka ząbkowana... Czasem na któreś pytanie odpowiedział uczeń, np. N. Ołówek co? W miarę rysowania ściera się, zatem trzeba co? U. Ołówek trzeba naostrzyć. Zabołotniew podaje przykład, że nauczyciel bezpośrednio w drugim pytaniu sam daje odpowiedź na pierwsze; oto w kl. VII przy omawianiu zdania złożonego uczeń napisał: „Ani strach nas nie wstrzymywał, ani trudności nie zrażały”. Nauczyciel zapytał: Jakie to zdanie? Z ilu prostych się składa? Drugie pytanie sugeruje, że mamy tu zdanie złożone.

7. Liczni nauczyciele, zwłaszcza w szkole podstawowej, wymagają od uczniów odpowiedzi pełnymi zdaniami, uzasadniając ten wymóg potrzebą wdrożenia uczniów do budowania pełnych zdań; ma to zatem być sposób kształcenia sprawności w mówieniu.

Gdy jednak uczniowie zdaniotwórczą sprawność już opanują, nie należy tego żądania nadal podtrzymywać, bo jest ono niezgodne z psychologią żywej mowy, która przecież posługuje się często równoważnikami. Biliński uważa, że czasem wystarczy w odpowiedzi jeden wyraz⁴⁷. Podobnie

⁴⁴ Ajdukiewicz: o.c. s. 283.

⁴⁵ Bogdan Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wyd. 7, Wrocław 1948 s. 264.

⁴⁶ Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. S. 326.

⁴⁷ Biliński: o.c. s. 40.

Pojawska: „Uczeń odpowiada jednym słowem lub równoważnikiem zdania zawsze wtedy, jeśli taka forma jest naturalną odpowiedzią na zadane mu pytanie”⁴⁸. Również Sośnicki nazywa „nienaturalną formalistyką” żądanie, aby nauczyciel pytania zawsze wyrażał w całych zdaniach, a nigdy nie skracał ich do samej partykuły pytającej, lub aby uczeń zawsze odpowiadał całymi zdaniami⁴⁹. Tę opinię podziela także Jeleńska: „Gdy pytanie ma charakter zagadnienia oraz w żywej rozmowie — nie wymagać w odpowiedzi powtórzenia całego zdania”.

8. Trzeba hamować skłonność uczniów do mechanicznego powtarzania pytania w odpowiedzi, np. N. W jakim świetle przedstawił Mickiewicz zaścianek dobrzyński? U. Zaścianek dobrzyński przedstawił Mickiewicz w świetle dodatnim. N. Co oznaczały te znaki pisarskie? U. Te znaki pisarskie oznaczały poszczególne wyrazy. Ten nawyk prowadzi do echolalii⁵⁰. Natomiast nakłaniać uczniów, by odpowiedzi układali możliwie samodzielnie, własnymi słowami, w zdaniu o nowej strukturze, nie sugerując się brzmieniem pytania⁵¹. Trudno zgodzić się z opinią Sośnickiego, który wymógł, aby uczeń nie używał w odpowiedzi wyrazów i zwrotów zawartych w pytaniu, nazywa „nienaturalną formalistyką”. Natomiast M. N. Kozina podkreśla, że dla kształcenia sprawności językowej należy właśnie wymagać odpowiedzi samodzielnie zredagowanej⁵².

O bezmyślności nawyku powtarzania w odpowiedzi struktury i frazeologii pytania świadczą częste fakty, że odpowiadający ogranicza się do powtórzenia tych właśnie elementów pytania, oczywiście bez intonacji pytającej, i urywa odpowiedź. Np. egzaminator pyta: „Co to jest akcja?” Student: „A więc akcja to jest po prostu...” i wypowiedź się urywa. Można by tu zastosować rozszerzone spostrzeżenie Horacjuszowe: Dicendi bene sapere est initium et fons. Wpierw musi być jasne pojęcie, wyobrażenie, wiedza, by odpowiedź mogła być dobrą. Kto mechanicznie powtarza elementy cudzego pytania, daje dowód własnej bierności intelektualnej.

Oto zaczerpnięte z konspektu lekcyjnego przykłady odpowiedzi, które wyraźnie powtarzają schemat konstrukcyjny i słownictwo pytań, oraz odpowiedzi samodzielnie sformułowanych: N. Jakie krainy geograficzne możemy wyróżnić na Śląsku? U. Możemy wyróżnić Wyżynę Śląską i Nizinę Śląską. N. Gdzie znajdują się zagłębia węglowe na Śląsku? U. Zagłębia węglowe znajdują się na Górnym Śląsku i w Sudetach. N. Jakie znaczenie mają te zagłębia? U. Dzięki kopalniom węgla na Śląsku Górnym jak i na Dolnym powstał przemysł. N. Czy węgiel służy tylko do palenia? U. Z węgla robimy koks. Ja słyszałem, że benzyna też jest z węgla⁵³.

⁴⁸ Pojawska: o.c. s. 12.

⁴⁹ Sośnicki: *Dydaktyka ogólna* s. 323. Podobnie Ogorodnikow: o. c. s. 167 i Sigismund Rauch: *Deutsche Spracherziehung in der Schule*. München 1923 s. 37.

⁵⁰ Drach: o.c. s. 120.

⁵¹ Z. Mysłakowski: *Zasady nauczania i ich charakter*. *Nowa Szkoła* 1953 nr 6.

⁵² M. N. Kozina: *Grammatika ili stil?* *Russkij Jazyk w Szkole* 1962 nr 4 s. 51.

⁵³ Tadeusz Solarczyk; *Przykłady wykorzystania map konturowych na lekcjach geografii w kl. VI*. *Geografia w Szkole* 1961 nr 2.

9. Nauczyciel nie powinien mechanicznie powtarzać odpowiedzi ucznia ani jej części; to jest dydaktycznie niepotrzebny nawyk świadczący o bezmyślności; nie kontrolowany może przejść w manierę. W kl. VII omawia się „Redutę Orzona”; uczeń stwierdza, że Mickiewicz był przejęty opowieścią Garczyńskiego o szturmie na Warszawę. N. Był przejęty, tak? N. Czego dowiedzieliście się o carze? U. Poznajemy samowolę i potęgę cara. N. Samowolę cara... no, proszę, zapisz... N. Zaimki odnoszą się do czego? U. Do rzeczowników. N. Do rzeczowników, tak? W kl. III nauczyciel rozpoczyna lekcję pytaniem: Co mieliście zrobić w tym ćwiczeniu? U. W tym ćwiczeniu mieliśmy uzupełnić wyrazy. N. Uzupełnić wyrazy. Przeozytaj. U. (czyta). N. Jak napisałeś grzyby? U. Ja napisałem przez er zet. N. Przez er zet... Co robisz wieczorem? Idziesz zaraz spać? U. Ja czytam książkę. N. Czytasz książkę... itd. Takie mechaniczne powtarzanie odpowiedzi uczniów zauważa się często u początkujących nauczycieli. Interpelowani po lekcji o ten nawyk wypierali się go, nie zdawali sobie sprawy z niego. Zborowski i Czeakańska przestrzegają przed nim⁵⁴.

Powtórzenie odpowiedzi ucznia jest uzasadnione, gdy wymaga tego potrzeba dydaktyczna, np. gdy chcemy podkreślić wagę jakiejś wiadomości lub gdy prostujemy poprzednią błędną odpowiedź.

*

Wyrwykowe, marginesowe pytania kierujemy do uczniów, którzy zezewnętrzną postawą zdradzają brak skupienia; mają one na celu zmusić ich do uwagi.

Ubolewania godne są i na najostrzejsze potępienie zasługują takie wypadki, gdy wskutek nieumiejętnego pytania lub wskutek niewiedzy nauczyciela dobra odpowiedź ucznia zostanie odrzucona, a poprawna wiadomość zostanie zastąpiona błędną. W kl. IX uczeń trafnie powiedział, że Dante napisał poemat „Boską komedię”; na to N. Skąd wiesz, że to poemat? U. Był pisany wierszem. N. Czy każdy wiersz jest poematem? U. Dante napisał utwór „Boską komedię”. Tak więc pod wpływem nieumiejętnego pytania nauczyciela uczeń wyrzekł się poprawnego ścisłego określenia gatunku literackiego „poemat” na rzecz ogólnikowego, zatem nieadekwatnego określenia „utwór”. W kl. III uczeń poprawnie powiedział: „Dwudziesty pierwszy marca”, a nauczyciel poprawił go na „dwudziesty pierwszy marzec”. Uczeń kl. VII napisał w wypracowaniu: „Żaden szlachcic nic nie robił sam i nic nie pisał, bo miał do swoich usług sługę”. Nauczyciel, chcąc odwieść ucznia od pochopnego uogólnienia wady na całą szlachtę, napisał mu pytanie: „Każdy szlachcic nic nie robił?” Tak więc poprawny zaimek „żaden” przy orzeczeniu przeczącym zastąpiony został błędnym zaimkiem „każdy”. Zabołotniew zarzuca właśnie młodym nau-

⁵⁴ Jan Zborowski: Nauczanie i uczenie się. *Życie Szkoły* 1957 nr 5. Czeakańska: o. c. s. 76.

czycielom, że popełniają błędy rzeczowe i niweczą wyniki dydaktyczne; np. w kl. V nauczycielka zapytała: „Kiedy miękki znak zmiękcza spółgłoskę?” Miękki znak oczywiście nie zmiękcza, tylko jest znakiem miękkości poprzedzającej spółgłoski⁵⁵.

*

Umiejętność stawiania pytań jest warunkiem skuteczności pracy nauczycielskiej. W metodycznym przygotowaniu kandydata nie można jej pominąć. Kandydat do stanu nauczycielskiego winien nie tylko poznać warunki poprawnego pytania, ale winien je także weryfikować we własnej praktyce dydaktycznej podczas lekcji próbnych. Ważna jest bowiem jego osobista umiejętność stawiania pytań i ważny jest przykład dla uczniów, którzy się mają również zaprawiać do stawiania pytań. Nowoczesna dydaktyka podważyła znaczenie metody erotematycznej, natomiast usilnie zaleca formy pracy wyzwalające czynną postawę uczniów⁵⁶. Do nich należą dyskusja i stawianie pytań przez uczniów; obu tych umiejętności trzeba nauczyć. Jedną drogą do tego celu jest przykład nauczyciela, drugą — świadome jego oddziaływanie na nawyki uczniów. Szczególnie ważnym zadaniem jest stworzenie atmosfery zachęcającej do wymiany poglądów i do zgłaszania pytań. Uczniowie powinni być przekonani, że w wypadku wątpliwości lub niezawinionej niewiedzy ich pytania będą życzliwie rozważone. Apodyktyczność i dogmatyzm oczywiście tej atmosferze nie sprzyjają.

Choćbyśmy więc za przesadny, zatem niesłuszny uznali pogląd Diesterwega, jakoby metoda erotematyczna była najlepsza, nie wolno nie doceniać dydaktycznej roli pytania i zapominać o niej w kształceniu kandydatów do stanu nauczycielskiego.

⁵⁵ Zabołotniew: o. c. s. 94.

⁵⁶ Kazimierz Sośnicki: Zadanie, pytanie, problem. *Nowa Szkoła* 1963 nr 5.

O METODACH NAUCZANIA ZAPEWNIAJĄCYCH SZYBSZE I GRUNTOWNIEJSZE PRZYSWAJANIE MATERIAŁU

„Tak u jednostki, jak i w społeczeństwie wszechstronność rozwoju, spożycie i cała działalność zależą od oszczędnej gospodarki czasem. Cała ekonomika sprowadza się koniec końców do ekonomiki czasu”.

K. Marks

Archwum Marksa i Engelsa t. IV. Wyd. Partyjne
CK WKP(b) 1935, s. 171.

Jedną z charakterystycznych cech współczesnej nauki jest dążenie do integracji w rozwiązywaniu podstawowych problemów teoretycznych i praktycznych. Ta tendencja metodologiczna nabiera szczególnego znaczenia przy poszukiwaniu środków racjonalizacji przyswajania informacji naukowej i doskonalenia metod nauczania.

Życie zmusza nas do poszukiwania takich sposobów nauczania, by uczniowie mogli opanować znacznie większy zakres wiedzy niż dotychczas i — w dodatku — w znacznie krótszym czasie.

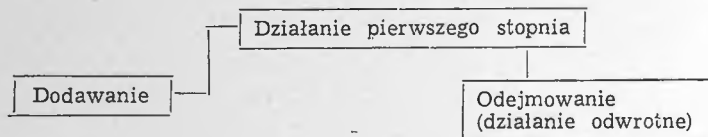
Naturalna i prawidłowa reakcja współczesnej pedagogiki na te dialektycznie sprzeczne wymogi epoki (więcej wiedzy w krótszym czasie) wyraża się w poszukiwaniu różnych dróg syntezy, scalania nabywanych wiadomości, sposobów koncentrycznego podawania i opanowywania naukowych informacji.

Świadczy o tym ożywiona wymiana zdań w prasie na temat możliwości łączenia dwóch pokrewnych przedmiotów w nauczaniu; proponowano np. materializm dialektyczny i materializm historyczny wyklądać łącznie jako filozofię marksistowsko-leninowską; połączyć kurs pedagogiki z historią pedagogiki; matematykę elementarną z metodyką nauczania matematyki; w niektórych instytutach pedagogicznych wprowadzono eksperymentalnie kurs fizyki zamiast dotychczasowych dwóch przedmiotów: fizyki ogólnej i fizyki teoretycznej.

Obok tego — niewątpliwie słusznego — kierunku łączenia pokrewnych dyscyplin naukowych istnieje drugi niemniej ważny środek przyspieszania i doskonalenia procesu nauczania, polegający na zwiększaniu jednostki dydaktycznej, na zmianie struktury elementarnej porcji wiedzy wewnątrz przedmiotu nauczania.

Badania ostatnich lat wykazują, że ten sposób nabiera niemal uniwersalnego charakteru: w każdym przedmiocie nauczania, prawie na każdej lekcji można osiągnąć znaczną oszczędność czasu (dochodzącą do 15—20%) i zarazem znaczną poprawę jakości wiedzy ucznia — przez zastosowanie

nowego sposobu nauczania. Taka racjonalizacja bynajmniej nie sprowadza się do zwyczajnego „ściśnięcia” materiału bez zmian w kolejności tematów i rozdziałów. Przeciwnie — chodzi o gruntowną przebudowę struktury ćwiczenia, tej elementarnej jednostki dydaktycznej. Ćwiczenie powinno zawierać więcej informacji, obejmując jednocześnie podobne lub przeciwstawne elementy wiedzy. W tym wypadku dziecko uczy się nie tyle np. dodawania lub odejmowania jako takiego, ile uczy się rozumieć istniejące między nimi powiązania, stosunki, zdobywa pojęcie wyższego rzędu (w danym wypadku pojęcie „działania pierwszego stopnia”).



Takie możliwie wczesne uogólnienia, koncentracje wiadomości znajdują zastosowanie nie tylko w matematyce. Możemy powołać się na badania K. Moskalenki (równoczesne opracowanie w klasach młodszych części zdania), L. Bałaszowej (powiązane ze sobą pojęcia gramatyczne); dodajmy, że na wyższych uczelniach zaczęto z powodzeniem traktować łącznie takie tematy, które w tradycyjnym układzie należały do różnych działów: drgania mechaniczne i elektromagnetyczne, pola grawitacyjne i elektromagnetyczne itp. (I. P. Fiedorow: „O kursie fizyki w wyższej uczelni”. *Wiestnik Wyższej Szkoły* 1968 nr 4).

We wszystkich tych przypadkach spotykamy się ze zjawiskiem skoncentrowania informacji w czasie, tzn. ze zwiększeniem zakresu treści każdego słowa, każdej litery, każdej elementarnej informacji.

Przytoczmy jeden niewielki przykład. W podręcznikach gramatyki proponuje się zazwyczaj ćwiczenia polegające na jednostronnej zamianie czynnej formy czasownika na formę bierną.

Otóż okazało się, że bardziej pożyteczne są ćwiczenia dwustronne, polegające na zamianie formy pierwszej na formę drugą i na odwrot — formy drugiej na pierwszą.

Takie podwójne ćwiczenia wskazują uczniom dodatkowe, logiczne i gramatyczne, sposoby wyrażania myśli.

Na tych przykładach stwierdzamy prawidłowość dydaktyczną: całość zawiera więcej informacji niż suma informacji mieszczących się w poszczególnych częściach tej całości. Tradycyjna dydaktyka analityczna była nastawiona głównie na elementy wiedzy, podczas gdy należałoby uwzględnić także efekty wzajemnej informacji między poszczególnymi częściami całości, dodatkową informację całościową — informację wyższego rzędu.

Nadszedł czas, kiedy w teorii nauczania można mówić o nowym zjawisku pedagogicznym, o „efekcie jednoczesności”. Tu powstaje główny

problem: dlaczego system rozszerzania dydaktycznych jednostek poznawczych okazuje się bardziej korzystny i ekonomiczny w porównaniu z systemem tradycyjnym? Dydaktyka sama nie daje na to odpowiedzi; trzeba jej szukać we współczesnych poglądach naukowych na proces myślenia.

Jak wiadomo, proces myślenia polega na funkcjonowaniu wysoce złożonych łańcuchów odruchów warunkowych, związków czasowych. Już w I klasie, gdy dzieci zapamiętują kolejne litery alfabetu albo szereg liczb pierwszej dziesiątki, powstają pierwsze łańcuchy skojarzeń. Rzeczywiście, gdy mówimy *a*, natychmiast skłonni jesteśmy powiedzieć *b*... Mózg posiada specjalne mechanizmy, dzięki którym tworzy jakby samorzutnie, mechanicznie z poszczególnych elementów — jednostki nowej jakości (połączenia: *ab*, *ba*).

Na długiej drodze prób i błędów metodyka nauczania początkowego przeszła od tradycyjnej nauki czytania do dzisiejszych sposobów. Poznawszy dwie litery *a* i *m* dziecko natychmiast tworzy połączenia *am* i *ma* i nawet słowo *mama*. A przecież nie tak dawno dziadek Kaszyrin pouczał wnuka: Naucz się najpierw wszystkich liter, a potem będziesz czytał¹. Jakże niedoskonała i niezmiernie trudna dla dzieci była taka metoda. A przecież ta „metoda” była na swój sposób „logiczna”: najpierw uczeń poznawał elementy (dźwięki — litery), dopiero potem zgłoski i słowa; trudności przewyżczano kolejno, stopniowo; myśl przechodziła od łatwego do trudnego, od prostego do bardziej złożonego itd.

Jakże często jeszcze w naszych czasach takie formalno-logiczne podejście ciąży kępująco na praktyce szkolnej!

Narzuca się analogia: współczesny system nauczania matematyki niestety przypomina swoimi istotnymi cechami abecadłową metodę dziadka Kaszyrina. A właśnie w matematyce tkwią olbrzymie możliwości zwiększania podstawowych jednostek poznawczych oraz tym samym szybszego i gruntowniejszego opanowywania materiału przez uczniów.

Weźmy dwie reguły:

a) $a + b = b + a$

b) $a \cdot b = b \cdot a$

Zazwyczaj każda z tych reguł pojawia się oddzielnie. Inna sprawa, gdy zestawimy je, stwierdzimy podobieństwo, analogię.

Pomocna będzie w tym wypadku specjalna forma zapisu, podkreślająca wspólne cechy obu reguł w podwójnym zdaniu.

Suma		składniki
Iloczyn	nie zmieni się, jeżeli przestawimy	czynniki

Dlaczego takie umyślne „utrudnienie”, „podwajanie” reguł, twierdzeń ułatwia opanowanie wiedzy, a nie utrudnia, jak podpowiada „zdrowy rozum”?

¹ Aluzja do powieści autobiograficznej Gorkiego: Dzieciństwo. (Przyp. tłumacza).

Spróbujmy spojrzeć na to zjawisko ze stanowiska cybernetyki. Cybernetyka w swoisty sposób podchodzi do analizy procesu nauczania. Jeden z interesujących wniosków teorii informacji głosi, że zwykle powtarzanie tej samej informacji nie może być efektywnym środkiem zwiększenia niezawodności przekazania informacji, bardziej efektywne jest łączenie poszczególnych elementów informacji w dość długie szeregi symboli, ponieważ ilość błędów maleje dzięki wykorzystaniu związków pomiędzy symbolami. W ten sposób powiększenie „dozy informacji” przez połączenie w jedną całość logicznie powiązanych ze sobą elementów wiedzy staje się w pewnej mierze przekazywaniem informacji niejako całymi grupami zdań, a więc dłuższymi szeregami słów, liter, symboli. Zgodnie z wymienioną prawidłowością cybernetyki musi to spowodować zwiększenie niezawodności informacji, tzn. zmniejszenie „szumu”, zmniejszenie ilości błędów, a więc trwalsze przyswojenie materiału.

Przypuśćmy, że omawiamy twierdzenie: Jeżeli czworokąt jest wpisany w koło, to sumy jego przeciwstawnych kątów są równe. Trzeba natychmiast, nie odkładając sprawy na tydzień, jak to się obecnie robi, sformułować — jako uzupełnienie — twierdzenie odwrotne: Jeżeli w czworokącie sumy przeciwstawnych kątów są równe, to czworokąt jest wpisany w koło.

Dlaczego trzeba oba twierdzenia, ukazujące biegunowo przeciwstawne części tego samego sądu, czynić przedmiotem jednoczesnej analizy? Dlatego — odpowiada cybernetyka — że drugie twierdzenie składa się z tych samych celów, elementarnych bodźców, co pierwsze. Żeby poprawnie sformułować twierdzenie odwrotne, trzeba umieć przeprowadzić logiczne przekształcenie polegające na przestawieniu niektórych słów i zmianie ich form gramatycznych. Pierwsze twierdzenie daje materiał do zaprogramowania odwrotnego; oba powinny zjawić się w świadomości ucznia jako dwa człony pewnej złożonej informacji (poprzedzający i następujący); podobnie krańcowo różne części jednej całości powinny występować w myśleniu tak nieodparcie, jak bieguny północny i południowy...

Fizjolog radziecki akademik P. K. Anochin, uczeń Pawłowa, wysunął następującą tezę: działalność mózgu ludzkiego przebiega tym efektywniej, im lepiej wykorzystuje wyprzedzające odzwierciedlenie rzeczywistości, tego fenomenu, który rozwinął się w wyniku ewolucji całego świata organicznego. Tak, dajmy na to, dzieci opanowują tabliczkę mnożenia, gdy jeden przykład ($2 \cdot 6 = 12$) wprowadza w ruch mechanizm wywołujący automatycznie dalsze jego następstwa ($6 \cdot 2 = 12$; $12 : 2 = 6$; $12 : 6 = 2$; a także $20 \cdot 6 = 120$; $6 \cdot 20 = 120$ itp.).

Zjawisko przewidywania dalszych operacji pod względem struktury psychologicznej przypomina znany fakt odgadywania całego słowa na podstawie pierwszych paru liter (zazwyczaj czytamy tylko początek słowa, uzupełniając resztę podświadomie poprzez „mechanizm wyprzedzania zdarzeń”).

Psychologowie współcześni rozróżniają pamięć operatywną i pamięć

trwałą. Pamięć operatywna odznacza się tym, że nowa informacja zawarta w tym, co widzimy i słyszymy, trwa w podświadomości 30—40 minut; w tej fazie najkorzystniej przebiegają procesy przekształcania informacji, uogólnienia. Wynika z tego, że na jednej lekcji można stosować takie dwa przeciwstawne i wzajemnie ze sobą związane zadania i ćwiczenia, z których każde wymaga maksimum 15—20 minut.

Ale większość ćwiczeń z języka rosyjskiego i matematyki zmieści się w znacznie krótszym czasie.

Trzeba liczyć się z tym faktem przy rozpatrywaniu roli, miejsca i sposobów stosowania omawianej metody w nauczaniu poszczególnych przedmiotów.

Trzeba podkreślić jeszcze jedno: istnieją poważne podstawy do twierdzenia, że system rozszerzania zakresu poznawczego jednostki dydaktycznej dlatego jest bardziej ekonomiczny pod względem czasu, że oba układy sygnałowe, niższe i wyższe piętra przekształcania informacji, są równomiernie obciążone.

Powiedzmy, uczeń rozwiązuje przykłady: $5 \cdot 7 = 35$; $7 \cdot 5 = 35$; $35 : 7 = 5$; $35 : 5 = 7$; niech zaraz — nie za pół roku — przystąpi opierając się na tym uogólnieniu do dalszych przykładów w granicach tysiąca: $50 \cdot 7 = 350$ itd.

Po co tak „śpieszyć się” z uogólnieniem, czy warto forsować przejście od $5 \cdot 7 = 35$ do $50 \cdot 7 = 350$?

Poza wszystkim innym powstaje tu następujące ciekawe zjawisko. Opanowując regułę (algorytm) tego przejścia, uczeń nie tylko posługuje się szyfrem słów, wyższym szyfrem (pięć — pięćdziesiąt, trzydzieści — trzysta), ale jeszcze wcześniej — zanim opanuje związki słowne — chwytą automatycznie formalną stronę przekształcenia: wystarczy „dodać” zero w każdej części równania, żeby przejść do sfery tysiąca ($50 \cdot 7 = 350$ albo $5 \cdot 70 = 350$).

Odkładając na później to przejście, ucząc najpierw działań w granicach 100, a potem w granicach 1000 (różne rozdziały programu) mimo woli wytwarzamy najpierw na jednym wyższym poziomie jednostronne związki słowne, które się z czasem nieodwracalnie usztywniają. W dalszym ciągu z opóźnieniem trzeba takie izolowane związki przekształcać, co prowadzi do dodatkowej straty czasu szkolnego i wysiłków nerwowo-psychicznych.

W ostatnim radzieckim projekcie programu matematyki poczyniono pewne zmiany w kierunku zbliżenia w czasie zagadnień powiązanych ze sobą, trzeba jednak z żalem stwierdzić, że pozostały odizolowane takie działy, jak działania w granicach 100 i 1000 (II klasa), równania kwadratowe i nierówności kwadratowe (VIII klasa) i in.

W ostatnich latach życia Pawłow pracował nad „odruchem czasu”. Wskazywał na to, że czas jest atrybutem wszystkich procesów świata, że przy właściwej organizacji bodźców staje się potężnym czynnikiem prze-

biegu procesów psychofizjologicznych. Uwzględnienie czynnika czasu w dydaktyce to dziedzina leżąca odłogiem.

W ścisłym związku z omawianą sprawą znajduje się problem struktury i jakości ćwiczeń szkolnych. W obecnym systemie dydaktycznym stosuje się o wiele za mało ćwiczeń samodzielnych syntetycznych, które tym się różnią od zwykłych „gotowych” zadań, że wymagają „przymusowej” samokontroli, wielu nieraz cykli obliczeń, poprawek, namysłów.

Weźmy prosty przykład: $?:? + 12 = 20$. Z jakim zainteresowaniem uczeń będzie dobierał liczby, żeby uzyskać różne możliwe rozwiązania! Nie ma porównania z bezmyślnym obliczeniem przez kogoś wymyślnych „słupków”, które zawsze mają tylko jedno rozwiązanie. Wprowadzenie takich zdeformowanych zadań otwiera przed uczniem możliwości różnych prób, analogii, wymagających w każdym wypadku sprawdzenia.

Wiadomo, że wszelka działalność nerwowa (w tej liczbie także psychiczna działalność) funkcjonuje na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Trzeba rozróżnić w dydaktyce sprzężenia zwrotne różnego rodzaju: w jednym wypadku chodzi o sprzężenie zwrotne między nauczającym i uczącym się, w innym — o sprzężenie zwrotne powstające w głowie samego ucznia w zależności od charakteru i logiki zadań (ćwiczeń).

Przy obecnej strukturze programu (mianowicie, przy odizolowaniu w czasie wzajemnie ze sobą powiązanych działań i operacji) powstawanie sprzężenia zwrotnego drugiego rodzaju jest utrudnione albo niedopuszczalnie opóźnione; tymczasem jednoczesne opracowywanie takich działów sprzyja cykliczności procesów i samokontroli (jak np. sprawdzanie dodawania za pomocą odejmowania i odwrotnie), a przy tym sądzić należy, że niemała część tych procesów przebiega znowu w podświadomości, co odciąża sferę świadomości.

Wyniki wieloletnich badań eksperymentalnych świadczą o słuszności tego systemu, gdy już od pierwszej klasy kształtuje się cykliczne związki myśli ($A - B - A$) i inaczej mówiąc, korzystne wyniki osiąga się łącząc na tej samej lekcji operacje i przekształcenia obustronnie odwracalne (np. mnożenie i dzielenie; twierdzenia proste i odwrotne, także zadania, funkcje; mnożenie wielomianów i rozkładanie na czynniki, skracanie ułamków; równania liniowe i nierówności liniowe itp.). Stwierdzono, że korzystne jest drukowanie w dwóch sąsiednich kolumnach podobnych lub przeciwstawnych reguł, twierdzeń; wykreślanie prostej i odwrotnej funkcji na tym samym rysunku itp.

Akademik P. K. Anochin jakże słusznie powiada, że zdolność uogólnionego myślenia stanowi główne narzędzie współczesnego człowieka w przyswajaniu sobie bodaj części informacji naukowej, która w naszych dynamicznych czasach narasta jak lawina (P. K. Anochin: „Wierzę w talent”. *Komsomolska Prawda* 8. V. 1966).

Zwiększenie poznawczej jednostki dydaktycznej właśnie łączy w sobie zarówno cel, jak i środek prowadzący do sprostania tej potrzeby czasu.

Pod kierunkiem autora tego artykułu w latach 1959 — 1967 prowadzono eksperymentalne nauczanie arytmetyki i algebry w klasach I — VIII według programów i podręczników opracowanych na następujących zasadach metodycznych: a) jednoczesnego opracowywania pojęć wzajemnie ze sobą powiązanych; b) szerokiego stosowania samodzielnej pracy uczniów (układanie równań, nierówności, zadań itd.); c) stosowania ćwiczeń zdeformowanych (z opuszczeniem niektórych elementów).

Główny wynik naszych badań można wyrazić w ten sposób: co najmniej połowa powodzenia lub niepowodzenia dydaktycznego zależy od tego, co jak i w związku z czym, co po czym albo jednocześnie z czym podajemy uczniom.

Zauważmy, że podane tu wskazówki metodyczne są w pewnym stopniu zgodne z wytycznymi ostatniego projektu nowych programów matematyki dla szkoły początkowej i średniej². W projekcie programu matematyki dla klas starszych podkreślono celowość utrwalania jednych operacji — innymi odwrotnymi, np. przewidziano łączenie rozkładania wielomianów na czynniki z mnożeniem wielomianów i skracaniem ułamków i in.

Ale właściwe „hodowanie na jednym pnium” kilku naraz owoców, kształtowanie wielostronnych powiązań, łańcuchów i gałęzi skojarzeń zamiast związków izolowanych jeszcze nie weszło w praktykę dydaktyczną mas nauczycielskich.

W dalszym ciągu krótko wyjaśnimy poprzez analizę prostych przykładów niektóre metodyczne właściwości nowego systemu nauczania w zastosowaniu do różnych działów kursu matematyki szkolnej.

Jedną z takich dydaktycznych nowości jest pojęcie „zadania odwrotnego”. Pojęcie to pojawia się już w programie klasy pierwszej. Związki wzajemnie odwracalne są właściwością całej matematyki; dotyczą one w równej mierze arytmetyki, algebry i geometrii. W starszych klasach młodzież spotka się z pojęciami odwrotności liczby, liczby przeciwnej funkcji odwrotnej, twierdzenia odwrotnego i przeciwnego. Sądzimy, że w programie klas starszych należałoby specjalnie podkreślić celowość ćwiczeń polegających na przekształcaniu zadań na odwrotne i na rozwiązywanie w ten sposób całych rodzin wzajemnie ze sobą powiązanych zadań, mających wspólne dane liczbowe lub inne wspólne elementy strukturalne. Niestety, ten postulat nie został dotąd uwzględniony.

Zestawienie zadań prostych i odwrotnych okazuje się celowe od samego początku nauczania, od pierwszych lekcji arytmetyki. Dla przykładu przytoczymy tu sposób opracowania grupy zadań na powiększenie lub zmniejszenie liczby o kilka jedności i na porównywanie różnostronne liczb.

Rozwiązujemy zadanie na powiększenie liczby o kilka jedności. „Książ-

² Zasada łącznego opracowywania działań i operacji podobnych lub odwrotnych wchodzi w ostatnich latach w praktykę szkół na Węgrzech, w NRD i w Rumunii (*Narodnoje Obrazowanije* 1965 nr 10, 1966 nr 9).

ka kosztuje 10 kop., a brulion jest o 4 kop. droższy? Ile kosztuje brulion?"
 Nauczyciel: Co jest droższe: książka czy brulion? O ile droższe? Za co trzeba więcej zapłacić: za książkę czy za brulion? O ile kop. więcej?
 Książka kosztuje 10 kop. Jak się dowiedzieć, ile kosztuje brulion?
 Uczeń: Do 10 kopiejek dodać 4 kop. — wypadnie 14 kop. Brulion kosztuje 14 kop.

N. A teraz ułożymy inne zadanie, odwrotne. Tamto pierwsze nazwiemy prostym. Tam powiedziano, że książka kosztuje 10 kop. A w odwrotnym zadaniu wiadoma będzie nie cena książki, ale cena... czego?

U. W odwrotnym zadaniu wiadoma będzie cena brulionu — 14 kop.

N. W prostym zadaniu używaliśmy słowa „droższy”. A jakiego słowa użyjemy w odwrotnym zadaniu?

U. W odwrotnym zadaniu zastosujemy słowo „taniej, tańszy”.

N. Tam mówiliśmy: Brulion jest droższy od książki o 4 kop. A teraz co powiemy o książce?

U. Książka jest tańsza od brulionu o 4 kop.

N. W prostym zadaniu obliczaliśmy, ile kosztuje brulion. (Zapiszmy tę liczbę w ramce). W odwrotnym zadaniu co będziemy obliczać?

U. Ile kosztuje książka? (W trakcie tej rozmowy na tablicy zapisujemy dwa rzędy liczb — zadanie proste i odwrotne — umieszczając liczby poszukiwane w ramce). Uczniowie na podstawie zapisanych formuł odczytują samodzielnie warunki zadania odwrotnego.

N. A teraz czytamy warunki odwrotnego zadania, krótko zapisane po prawej stronie. Powiedzcie, co znaczy ta liczba (pokazuje 14 kop.).

U. Brulion kosztuje 14 kop.

N. Wskazuje następną liczbę

U. Książka jest tańsza o 4 kop. Ile kosztuje książka?

Potem inny uczeń powtarza szczegółowo warunki zadania. Odwrotne zadanie trzeba tak rozwiązać: $14 - 4 = 10$ (kop.)

Odpowiedź: książka kosztuje 10 kop.

Warunki zadań i rozwiązanie zapisuje się w dwóch kolumnach

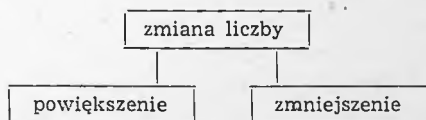
Powiększenie liczby o kilka jedności	Zmniejszenie liczby o kilka jedności
Zadanie proste	Zadanie odwrotne
Schemat zadania	Schemat zadania
10 kop., 4 kop. (14 kop.)	(10 kop.) 4 kop., 14 kop.
Rozwiązanie	Rozwiązanie
$10 + 4 = 14$ (kop.)	$14 - 4 = 10$ (kop.)
Odp. Brulion kosztuje 14 kop.	Odp. Książka kosztuje 10 kop.

Po rozwiązaniu obu zadań porównajmy znów warunki zadań i procesy ich rozwiązywania z pomocą pytań, które wymagają zawsze dwóch odpowiedzi.

1. Z warunków prostego zadania wiadomo, że książka kosztuje 10 kop., a w odwrotnym zadaniu co wiadomo? (Brulion kosztuje 14 kop.)
2. W prostym zadaniu powiedziano: Brulion jest droższy... Kto dopowie? A co powiedziano w odwrotnym zadaniu? (Książka jest tańsza o 4 kop.)
3. Jakie było pytanie w prostym zadaniu? A w odwrotnym? (Ile kosztuje książka? Ile kosztuje brulion?)
4. Jak rozwiązaliśmy proste zadanie? A jak odwrotne? ($10 + 4 = 14$) kop.; ($14 - 4 = 10$) kop.)
5. Jaka odpowiedź wypadła w prostym zadaniu? A w odwrotnym? (Brulion kosztuje 14 kop.; książka kosztuje 10 kop.)
6. Jakimi działaniami rozwiązaliśmy proste zadanie? Jakimi — odwrotne? (Proste — przez dodawanie; odwrotne — przez odejmowanie).
7. Dlaczego w prostym zadaniu dodawaliśmy, a w odwrotnym — odejmowaliśmy? (Dlatego że w prostym zadaniu powiedziano „droższy”, a w odwrotnym — „tańszy”).

Trzeba podkreślić, że dla rozwoju myślenia ucznia szczególnie cenne jest nie tyle rozwiązywanie zadań wzajemnie odwracalnych, traktowanych oddzielnie, ile ten właśnie końcowy etap porównywania zadań.

W wyniku takiej analizy porównawczej uczniowie poznają podwójne zadania na zmianę liczby w ogóle oraz podwójną realizację zadania (powiększenie, lub zmniejszenie).



Następną parę zadań rozwiązujemy w innej kolejności, a mianowicie najpierw dajemy zadanie na zmniejszenie liczby o kilka jednostki. „Siostra ma 16 lat. Brat jest młodszy od niej o 5 lat. Ile lat ma brat?”

Analogicznie do poprzedniego przypadku przekształcamy zadanie na odwrotne: „Siostra jest starsza od brata o 5 lat, Brat ma 11 lat. Ile lat ma siostra?”

Na tablicy i w zeszytach zapisujemy rozwiązania obu zadań w dwóch kolumnach:

zadanie proste	zadanie odwrotne
$16 - 5 = 11$ (lat)	$11 + 5 = 16$ (lat)

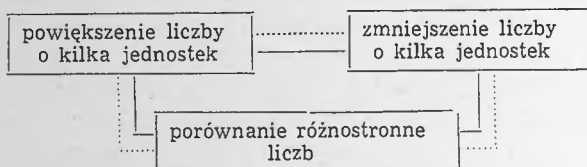
W dalszym ciągu rozwiązuje się naturalnie także poszczególne zadania na powiększenie lub na zmniejszenie liczby, bez przekształcania ich na odwrotne zadania.

W ten sposób przechodzimy od zwiększenia do zmniejszenia (dodawanie — odejmowanie) i zaraz potem odwrotnie — od zmniejszenia do powiększenia (odejmowanie — dodawanie).

Po opracowaniu tych dwóch rodzajów zadań (na ich podstawie!) dajemy zadania na porównania różnostronne.

Np. na podstawie pierwszej pary zadań można rozwiązywać zadanie: „Brulion kosztuje 14 kop., książka — 10 kop. O ile kop. brulion jest droższy od książki?” Rozwiązanie: $14 - 10 = 4$ (kop.).

Końcowym etapem opracowania tematu są ćwiczenia w cyklicznym przechodzeniu od jednego do drugiego. Z dwóch pozostałych najczęściej polega to na odmiennym sformułowaniu warunków zadania przy zachowaniu liczb i tematyki. Oto schemat tych przejść.



Omawiany sposób rozwiązywania trzech zadań na działania pierwszego stopnia przenosimy w całości na inne trzy zadania, np. na analogiczne zadania drugiego stopnia (mnożenie, dzielenie i porównanie ilorazowe). Przy rozwiązywaniu zadań testowych w klasach II — III pożyteczne jest również układanie zadań odwrotnych na 2 — 3 działania.

Np. następujące zadanie: „Pierwszego dnia przywieziono do magazynu 90 c. zboża, drugiego dnia — 3 razy więcej, a trzeciego dnia — o 40 c. mniej niż drugiego. Ile przywieziono trzeciego dnia?”

Rozwiązanie: 1) $90 \cdot 3 = 270$ (c.)
2) $270 - 40 = 230$ (c.)

Zgodnie z obowiązującym programem i podręcznikami nauczyciel po rozwiązaniu takiego zadania przechodzi do innego z inną tematyką i innymi liczbami. My natomiast postępujemy inaczej. Dzieci zapisują schemat rozwiązane zadania:

90 c, 3 razy, 40 c, 230 c. Odpowiedź w ramce.

W dalszym ciągu dzieci uczą się samodzielnie bez pomocy nauczyciela przekształcać schemat, tzn. „zamykają w ramkach” jedną z trzech liczb zawartych w warunkach zadania uznając ją za niewiadomą.

90 c., 3 razy, 40 c., 230 c.

Podkreślmy następującą ważną sprawę: punktem wyjścia staje się symbol, schemat, którym kieruje się uczeń w swoim rozumowaniu.

Uczeń układa warunki naszego zadania. „Trzeciego dnia przywieziono do magazynu 230 c. zboża, drugiego dnia — o 40 c. więcej niż trzeciego dnia, a pierwszego dnia — 3 razy mniej niż drugiego. Ile zboża przywieziono pierwszego dnia?”

Rozwiązanie: 1) $230 + 40 = 270$ (c.)
2) $270 : 3 = 90$ (c.)

W takim systemie rozwiązywania całych grup, rodzin zadań szczególnie ważne są nie tyle procesy rozwiązywania zadań wzajemnie odwracalnych, ile uzupełniające ich przemyślenie, nieunikniony powrót z innej strony do poprzedniego zadania, dla porównania warunków zadania prostego i odwrotnego, doszukiwania się różnicy tam, gdzie na pierwszy rzut oka wszystko wydaje się inne (inne dane, inne działania itd.).

Dzieci zapisują rozwiązania zadań wzajemnie odwracalnych w dwóch kolumnach.

Zadanie proste	Zadanie odwrotne
1. $90 \cdot 3 = 270$ (c.)	1. $230 + 40 = 270$ (c.)
2. $270 - 40 = 230$ (c.)	2. $270 : 3 = 90$ (c.)

Czy to jest potrzebne? Czy nie wszystko jedno, jak zapisujemy rozwiązania? Okazuje się, że taka symetria w układzie działań, wykresów, formuł itp. umiejętnie stosowana staje się sama przez się (bez wyjaśnień ze strony nauczyciela!) źródłem pobudzenia myśli, początkiem powstających mimo woli i korzystnych skojarzeń; np. ile działań mamy w prostym zadaniu, tyleż — w odwrotnym; jeżeli w prostym zadaniu było działanie drugiego stopnia (mnożenie $90 \cdot 3 = 270$), to w odwrotnym odpowiada mu również działanie drugiego stopnia ($270 : 3 = 90$), a nigdy nie może być dodawania ani odejmowania itd.

Powstaje pytanie: gdzie tkwi przyczyna tak znakomitego efektu metody przeciwstawiania? Godna uwagi jest rzecz następująca: przy tym systemie uczeń mimo woli chwytą przejście od „90 jest 3 razy mniej niż 270” — do „270 jest 3 razy więcej niż 90” itd., a także to, że jeśli w prostym zadaniu liczbę 270 znaleźliśmy przez mnożenie jako iloczyn ($90 \cdot 3 = 270$), to w odwrotnym zadaniu przez dodawanie jako sumę ($240 + 30 = 270$) itd.

Psychologiczne znaczenie tego rodzaju rozwiązywania nie izolowanych zadań, tylko całej grupy zadań, polega na tym, że uczeń chwytą nie tyle różnice między pojęciami, ile przejścia przechodzące jednego na drugie (dodawanie — odejmowanie, mnożenie — dzielenie); znamienny jest fakt, że w tym zjawisku (przejściowych etapów rozumowania) Lenin widział rzecz najcenniejszą dla rozwoju myślenia, widział warunek dialektycznego poznania.

Wiedza przyswajana wielkimi porcjami tworzy kruchą, nietrwałą strukturę w umyśle dziecka, ponieważ posiada mało „punktów stycznych”, sprzężonych ze sobą elementów całości.

Natomiast ujawnienie nowych stycznych punktów poznawczych przez przeciwstawienie na poziomie elementarnym „porcji” wiedzy, przekształcenie na tej samej lekcji jednej myśli w sprzężoną z nią myśl drugą, dwustronny ruch myśli, okazał się tym balsamem, który może uleczyć liczne odwieczne braki w kulturze logicznego myślenia i uczenia się.

Rozpatrzmy kilka przykładów. W praktyce rozwiązywanie równań ogranicza się zwykle do różnych gotowych równań lub układów równań. Okazało się, że pożyteczne jest łączenie tych ćwiczeń z samodzielnym układa-

niem analogicznych równań przez uczniów. Np. przy opracowywaniu równań kwadratowych od samego początku (jeszcze przed podaniem wzorów Viete'a) można dawać zadania na układanie równań. Ułożyć równanie kwadratowe o pierwiastkach $x_1 = 2$; $x_2 = -3$

Najpierw układamy 2 równania liniowe z danymi pierwiastkami: $x - 1 = 0$, $x + 3 = 0$. Pomnożywszy lewe i prawe części równań, otrzymujemy równanie kwadratowe: $x^2 + x - 6 = 0$.

Rozwiązując to równanie według schematu otrzymujemy z góry przewidziane pierwiastki $x_{1,2} = \frac{1}{2} \mp \frac{5}{2}$ itd.

Dobrze jest pokazać uczniom, jak można ułożyć równanie wychodząc z tożsamości $3^2 + 6 \cdot 3 = 27$

$$3^2 + 6 \cdot 3 - 27 = 0$$

$$x^2 + 6x - 27 = 0 \text{ itd.}$$

Można powiedzieć, że w tym wypadku zamyka się cykl informacji: przy takim układzie ćwiczeń uczeń dowiaduje się nie tylko, jak rozwiązać gotowe równanie przez przekształcenie go w liczebną tożsamość, ale też, jak równanie powstaje z tożsamości przez przekształcenie, jakby „drugi byt” tożsamości.

Rozwiązywanie różnych zadań algebraicznych ogranicza się zgodnie z tradycją do gotowych zadań ułożonych przez nauczycieli albo autora podręcznika (ale nie przez ucznia!) Tymczasem stwierdzono, że ćwiczenia w układaniu zadań prostych i odwrotnych są niezastąpionym środkiem nauczania. Np.: Ułożyć zadanie na podstawie liczebnej tożsamości:

$\frac{240}{30} + \frac{600}{50} = 20$ (Tożsamość T). Nauczyciel przeprowadza sam z uczniami różne porównania liczników ($240 = x$; $600 = 240 + 360$; $600 = x + 360$); w wyniku otrzymuje następujące równanie:

$$\frac{x}{30} + \frac{x+360}{50} = 20 \text{ (Równanie R)}$$

Wystarczy „ubrać” to ostatnie równanie w słowa i dobrać odpowiednie warunki zadania, np.: „Kupiono za pewną sumę jabłek po 30 kop. za 1 kg i gruszek po 50 kop. za 1 kg. Ogółem kupiono 20 kg jabłek i gruszek; za gruszki zapłacono o 3 ruble 60 kop. więcej niż za jabłka. Ile kosztowały jabłka?”

(Zadanie — Z)

Zadanie to prowadzi do równania I stopnia i może być rozwiązane w VI—VII klasach.

Można także porównywać mianowniki w tożsamości liczebnej

$$(50 = y; 30 = 50 - 20; 30 = y - 20)$$

$$\frac{240}{y-20} + \frac{600}{y} = 20$$

Oto odpowiednie zadanie: „Kupiono 20 kg jabłek i gruszek; jabłka — po 2 r. 40 k., a gruszki po 6 r. Kg jabłek kosztuje o 20 kop. mniej niż gruszek.

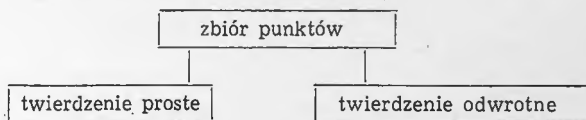
Ile kupiono jabłek, a ile gruszek?"

Rozwiązanie prowadzi do równania kwadratowego.

Właściwości i wzajemny związek dwóch sposobów nauczania algebry: analitycznego (rozwiązywania gotowych zadań) i syntetycznego (układania zadań), można wyrazić w ten sposób:

Jeśli przy rozwiązywaniu gotowych zadań powstają albo ujawniają się znane uczniowi związki „słowo — symbol”, to przy układaniu zadań w przedmiotowych wyżej wypadkach powstają związki o odwrotnej strukturze „symbol — słowo”; przy łączeniu obu rodzajów ćwiczeń powstają cykliczne związki o trzech członach „słowo — symbol — słowo” albo „symbol — słowo — symbol”. Z tego wynika, że powstawanie wzajemnie odwracalnych lub cyklicznych związków jest w tym wypadku główną psychologiczną przyczyną wysokiej efektywności ćwiczeń w układaniu zadań.

Rozszerzanie i pogłębianie dydaktycznych jednostek poznawczych jest też możliwe do skutecznego stosowania w nauczaniu geometrii. Tradycyjnie — treścią nauczania teorii geometrycznej są twierdzenia. I tu znów dydaktyka ignoruje specyfikę psychologiczną. Dla myślącego umysłu wydaje się ważna nie tyle troska o przyswojenie twierdzeń samych w sobie, ile o logiczne związki między nimi; inaczej mówiąc — trzeba jak najwcześniej zatroszczyć się o odpowiednie jednostki logiczne, mianowicie o pojęcie „zbioru punktów” (miejsce geometryczne punktów).



Dobrze jest opracowywać twierdzenia parami, zestawiając proste z odwrotnym, proste z przeciwnym, warunki niezbędne z wystarczającymi.

Np. temat „Proste równoległe” w klasie VI poznaje się obecnie w takiej kolejności:

1. Określenie prostych równoległych
2. Kąty między dwiema równoległymi i ich sieczną
3. Cechy równoległości prostych
4. Pewnik równoległości
5. Właściwości prostych równoległych

W wyniku takiej struktury tematu uczniowie nawet najbardziej doświadczonego nauczyciela pozostaną w niewiedzy co do tego, jakie twierdzenia danego działu są ze sobą związane, które z nich są odwracalne — nie poznają rzeczy najcenniejszej dla rozwoju matematycznego myślenia (wzajemnych związków między twierdzeniami).

Nauczanie eksperymentalne dowiodło oczywistej wyższości innego ugrupowania tematów, a mianowicie: na pierwszej lekcji dzieci zaznajamiają się

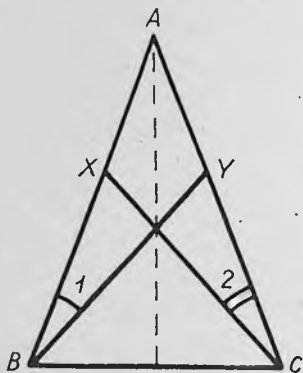
z określeniem prostych równoległych i pewnikiem równoległości. Potem twierdzenia poznaje się parami złożonymi z właściwości prostych równoległych (proste twierdzenie) i odpowiedniej cechy równoległości (odwrotne twierdzenie).

Oba twierdzenia formułuje się jednocześnie i zapisuje się obok siebie. Przeprowadziwszy dowód od razu przechodzi się do twierdzenia odwrotnego.

Jeżeli nie można na jednej lekcji przeprowadzić obu dowodów, to na pierwszej lekcji przynajmniej formułuje się oba twierdzenia, a ich złożenia zapisuje się w dwóch kolumnach w symbolach.

Na zakończenie powiemy znowu kilka słów o zadaniach odwrotnych. Układanie i rozwiązywanie odwrotnego zadania to dostępny środek aktywizacji geometrycznego myślenia uczniów, wciąż jeszcze niestety nie dość doceniany przez nauczycieli.

Istotę tej metody ukażemy na przykładzie prostego zadania na dowodzenie. Warunki zadania są uwidocznione na rysunku.



Zał. $AB = AC$

$$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$$

$$\text{Teza } BY = CX$$

Dowód

1. Rozpatrzmy trójkąty ABY i ACX . Są one równe (II cecha równości trójkątów); mają wspólny kąt A , prócz tego z założenia $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$; również z założenia $AB = AC$, do których przylegają te kąty.

2. W różnych trójkątach naprzeciwko równych kątów leżą równe boki ($AY = AX$).

3. Jeżeli od równych odcinków ($AB = AC$) odejmiemy równe odcinki ($AY = AX$), to powstaną nam również równe odcinki ($BX = CY$).

O ile w tradycyjnym systemie nauczania na ogół nie wraca się już do raz dowiedzionego twierdzenia lub rozwiązanego zadania, to omawiany system właśnie polega na takim „powrocie”; dodatkową informację uzyskuje się z tego samego rysunku, z tego samego zadania. W tym też celu układa się i rozwiązuje zadania odwrotne. Przy każdym powrocie do rozwiązowanego zadania czerpie się z niego wciąż nową treść.

I tak odbywa się następująca rozmowa nauczyciela z uczniami.

N. Podaj warunki rozwiązanej zadania. Co było dane w warunkach zadania?

U. $AB = AC$; $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$.

N. Czego trzeba było dowieść?

U. $BY = CX$.

N. Teraz ułóżcie zadanie odwrotne. W tym celu jeden z warunków założenia przenosimy na miejsce tezy, tj. tego, czego dowiedliśmy w prostym zadaniu.

Na tablicy i w zeszytach zapisuje się w symbolach warunki zadania prostego i odwrotnego.

Warunki: Proste zadanie

Pierwsze zadanie odwrotne

$$AB = AC$$

$$AB = AC$$

$$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$$

$$BY = CX$$

Wniosek

$$BY = CX$$

$$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$$

Wynika z tego, że korzystne jest zaczynanie przekształcania od formalnego etapu — przedstawiania symboli, zamiany jednych znaków drugimi. Ten wstępny etap jest bardzo ważny, bo uczniowie poznają schemat, sposób przekształcania, w oderwaniu od treści twierdzeń. Dalej rozumowanie opiera się na podstawie zapisanych schematów.

N. W odwrotnym twierdzeniu też wiadomo, że $AB = AC$.

Ale teraz zamiast równych kątów ($\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$), jak było w prostym zadaniu, mamy równe odcinki BY i CX . Czego dowiedliśmy w prostym zadaniu? W prostym zadaniu dowiedliśmy, że $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$. W procesie rozwiązywania odwrotnego zadania systematycznie odtwarza się rozumowanie, zastosowane w zadaniu prostym. Na tej drodze uczniowie znajdują (przeważnie podświadomie) sposób rozwiązania odwrotnego zadania.

Oto rozwiązanie zadania odwrotnego: 1. Jeżeli od równych wielkości ($AB = AC$) odejmiemy równe wielkości ($BY = CX$), to w różnicy otrzymamy równe wielkości ($AY = AX$) 2. W równych trójkątach (ABX i ACY) naprzeciw równych boków ($AY = AX$) leżą równe kąty ($\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$).

Najcenniejszym momentem poznawczym tego systemu nauczania jest ujawnienie elementów podobieństwa i różnicy między obu zadaniami (zarówno w warunkach, jak i w procesie rozwiązywania, w przebiegu rozumowania). Tak np. dzieci przy pomocy nauczyciela stwierdzają, że jeśli w prostym twierdzeniu wykorzystano II cechę równości trójkątów, to w odwrotnym — I cechę. Tego rodzaju analizę porównawczą można rozwijać dalej.

Najważniejsze jest to, że elementy rysunku występują w różnych związkach, w różnych rozważaniach, w różnej roli.

Inaczej w zadaniu prostym, inaczej w odwrotnym.

Ze stanowiska psychologii ważna jest ta okoliczność, że pogłębienie wiedzy, przyswojenie nowej informacji odbywa się przez przewidywanie wyjaśnień nauczyciela; jest to jakby samorzutny rozwój wiedzy ucznia, ponieważ rozumowanie przeprowadzone przy rozwiązywaniu prostego zadania ułatwia rozwiązanie zadania odwrotnego.

Do wymienionego zadania prostego można ułożyć też drugie zadanie odwrotne.

$$\begin{array}{l} \text{Proste zadanie} \\ \text{Zał. } AB = AC \\ \sphericalangle 1 = \sphericalangle 2 \\ \hline \text{Dowieść, że } BY = CX \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{Drugie zadanie odwrotne} \\ \text{Zał. } BY = CY \\ \sphericalangle 1 = \sphericalangle 2 \\ \hline \text{Dowieść, że } AB = AC \end{array}$$

Rozwiązanie takich grup zadań na jednym rysunku wzbogaca myśl ucznia w taki sposób, jaki jest nieosiągalny w tradycyjnym systemie „przeskakiwania” od jednego zadania do drugiego, gdy każde zadanie opiera się na zupełnie nowym rysunku, a pod względem logicznym ma niewiele wspólnego z poprzednim.

Zakończenie

Przedstawiliśmy w tym artykule istotę nowego systemu metodycznego poprzez analizę konkretnych przykładów z arytmetyki, algebry i geometrii. Dla nauczyciela-praktyka ważne jest zastosowanie tego systemu przede wszystkim w doborze ćwiczeń. Należy dodać, że przeniesienie tej idei metodycznej na inne tematy i działy, na trudniejsze przypadki, jest całkowicie możliwe dla nauczyciela, który się tym doświadczeniem zainteresuje.

PRZEDPÓŁWIEKIE M.

(WSPOMNIENIA, OPACOWANIA, DOKUMENTY CHWILI)

WŁADYSŁAW OZGA

WALKA O POSTĘPOWY PROGRAM ROZWOJU OŚWIATY NA SEJMIE NAUCZYCIELSKIM W 1919 R.

Tło historyczne

Jubileuszowe obchody w ubiegłym roku 50-lecia odzyskania niepodległości Polski przyczyniły się do ugruntowania w naszym społeczeństwie przekonania o ogromnym znaczeniu tego doniosłego faktu historycznego w dziejach narodu polskiego.

Utworzenie niepodległego państwa polskiego położyło kres polityce wy-naradawiania (germanizacji, rusyfikacji), utrwaliło w narodzie polskim wiarę we własne siły, stworzyło warunki do integracji gospodarczej i społeczno-politycznej rozdartych przez zabory ziem polskich. Tylko w warunkach niepodległości mógł powstać jednolity polski system oświatowy, który — mimo jego wielkich braków i wad, związanych z faktem, że w niepodległym państwie polskim władzę zagarnęła burżuazja — stał się w poważnej mierze dzwignią rozwoju kultury narodowej.

Z narodzinami drugiej republiki jak najściślej związana była społeczna aktywizacja mas nauczycielskich, zwłaszcza wokół problemów edukacji narodowej, co znalazło m. in. wyraz w obradach pierwszego ogólnopolskiego wielkiego zjazdu nauczycielskiego zwołanego przed 50 laty (kwiecień 1919 r.) przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich. Zjazd ten przeszedł do historii oświaty polskiej jako tzw. Sejm Nauczycielski.

Odzyskanie po 123 latach niewoli niepodległego bytu państwowego stało się przełomowym zwrotem w dotychczasowej historii narodu i państwa polskiego, było urzeczywistnieniem pragnień i dążeń wielu pokoleń patriotów i bojowników o wolność. Niepodległość oznaczała — jak to słusznie stwierdził Władysław Gomułka w referacie sprawozdawczym na V Zjeździe Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej — podniesienie na wyższy szczebel rewolucyjnej walki klasy robotniczej i mas ludowych. Polski ruch robotniczy stanął mianowicie w obliczu walki o władzę we własnym państwie przeciw rodzimym klasom posiadającym, co sprzyjało zespoleniu w świadomości mas pracujących walki społeczno-wyzwoleńczej z rosnącym poczuciem odpowiedzialności za własny kraj i własne państwo.

Dla nauczycielstwa polskiego niepodległość oznaczała przyjęcie odpowiedzialności za edukację narodową. Właśnie obrady Sejmu Nauczycielskiego były tego dobitnym wyrazem.

W swym dążeniu do niepodległości, w swej walce wyzwoleniczej miał naród polski niezawodnego sprzymierzeńca w międzynarodowym rewolucyjnym ruchu robotniczym. Przywódcy i teoretycy tego ruchu byli najbardziej żarliwymi rzecznikami niepodległości Polski, widząc w niewoli narodowej Polaków główną przeszkodę w walce proletariatu polskiego o wyzwolenie społeczne. Fryderyk Engels pisał np. w przedmowie do wydania polskiego „Manifestu komunistycznego” w 1892 r.:

„Odrodzenie niepodległej, silnej Polski jest sprawą, która obchodzi nie tylko Polaków, lecz i nas wszystkich... Dla zgodnego współdziałania europejskich narodów niepodległość Polski jest koniecznością. Może ona być wywalczona tylko przez młody proletariat polski i w jego rękach jest całkowicie bezpieczna”¹.

Nic też dziwnego, że hasło odbudowy polskiej państwowości znalazło się zaraz w początkowym okresie rewolucji w Rosji w orędziu Piotrogrodzkiej Rady Delegatów Robotniczych i Żołnierskich z marca 1917 r., a po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej dekret Rady Komisarzy Ludowych z sierpnia 1918 r. ogłosił unieważnienie układów rozbiorowych, które zawarła Katarzyna II z Prusami i Austrią. Tak więc walka narodu polskiego o niepodległy byt państwowy doprowadzona została do zwycięskiego końca w 1918 r. przede wszystkim dzięki temu, że Wielka Rewolucja Październikowa w Rosji doprowadziła do upadku imperium carskie, a pobudzając ruchy rewolucyjne w Niemczech i Austrii, przyczyniła się do obalenia monarchii Hohenzollernów i Habsburgów. Mimo fałszywego oświetlenia przez reakcyjną propagandę tego doniosłego dla narodu wydarzenia dziejowego — świadomość, że odzyskanie niepodległości zawdzięcza naród polski zwycięstwu Rewolucji Październikowej, nie pozostawała bez wpływu na postawę ideowo-patriotyczną postępowych sił społecznych w Polsce u progu drugiej Rzeczypospolitej, przyczyniając się do powstania uczuć sympatii wśród szerokich kręgów społeczeństwa do pierwszego państwa socjalistycznego na świecie i do radykalizacji polskich mas pracujących. Świadomość roli, jaką odegrała Rewolucja Październikowa w sprawie odzyskania niepodległości Polski, oddziaływała także na postawę zaangażowania poważnej części nauczycielstwa polskiego w walce o postępowe reformy społeczne, a w szczególności o postępowe i demokratyczne oblicze szkoły polskiej, co znalazło swój wyraz m. in. na Sejmie Nauczycielskim.

Niepodległa Polska ukształtowała się jako państwo kapitalistyczne. Złożył się na to zarówno wewnętrzny, jak i międzynarodowy układ sił klasowych. Siły społeczne i polityczne, opowiadające się za ustrojem kapitali-

¹ K. Marks i Fr. Engels: Manifest komunistyczny. Książka i Wiedza, Warszawa 1949 r., str. 21.

stycznym, istniejącym na ziemiach polskich pod zaborami, zdołały zagarnąć władzę w kraju w momencie tworzenia się państwowości polskiej. Dążenia rewolucyjnych ugrupowań klasy robotniczej SDKPiL i PPS-Lewicy, a następnie powstałej z ich połączenia w 1918 r. Komunistycznej Partii Robotniczej Polski, zmierzające do wprowadzenia w Polsce ustroju socjalistycznego, nie doprowadziły do obalenia kapitalizmu mimo znacznego ożywienia pod wpływem Rewolucji Październikowej aktywności politycznej mas ludowych i wzrostu nastrojów rewolucyjnych, czego wyrazem było powołanie w wielu miastach i osiedlach Rad Delegatów Robotniczych, Rad Delegatów Folwarcznych, Rad Chłopskich i Rad Robotniczo-Chłopskich. Powołany do życia w Lublinie w dniu 7 listopada 1918 r. Tymczasowy Rząd Ludowy Republiki Polskiej pod przewodnictwem Ignacego Daszyńskiego, przywódcy Polskiej Partii Socjal-Demokratycznej Galicji i Śląska Cieszyńskiego, a po jego likwidacji rząd tzw. „ludowy” powołany w Warszawie w dniu 18 listopada 1918 r. pod przewodnictwem Jędrzeja Moraczewskiego, również członka PPSD Galicji i Śląska Cieszyńskiego — stały na stanowisku ustroju liberalno-demokratycznego. Zresztą żywot ich był krótki.

Do głosu doszły siły wsteczne, a powołane do życia rządy obszarniczo-burżuazyjne, wspierane przez państwa zachodnie, rozprawiły się w sposób bezwzględny z rewolucyjnym ruchem klasy robotniczej i mas ludowych, wychodząc z reakcyjną koncepcją państwa polskiego na podobieństwo dawnej Rzeczypospolitej szlacheckiej. Przy czym początkowe zamierzenia reprezentowane m. in. w łonie tzw. Tymczasowej Rady Stanu, utworzonej w 1916 r. (a więc jeszcze przed wybuchem rewolucji w Rosji) u boku kajzerowskich Niemiec, przesądzały monarchiczną formę ustroju (przyszłe państwo polskie nazywano już wówczas „Królestwem Polskim”)². W obliczu rewolucyjnych nastrojów mas pracujących i demokratycznej postawy politycznej poważnej części postępowej inteligencji polskiej — koncepcje te w 1918 r. nie miały już żadnych szans realizacji. Rozumiała to dobrze burżuazja polska i dlatego też, jak twierdzą niektórzy historycy, tworzące się burżuazyjne państwo polskie w obawie przed oddziaływaniem na masy pracujące przenikających z Rosji do kraju hasel rewolucji proletariackiej musiało przybrać „barwę ochronną”. Tezę o „barwie ochronnej” potwierdza bez żadnych ogródek człowiek bliski Józefowi Piłsudskiemu gen. Jacyna, który pisze w swych pamiętnikach, iż naczelnik państwa (J. Piłsudski) ... „uważał za zbawienie dla kraju zaszczerpić społeczeństwu socjalizm, aby ratować się od zarazy komunistycznej, tak jak w okresie epidemii wstrzykuje się szczepionkę ochronną, która na razie wywołuje podniesienie temperatury i bóle — ale ratuje organizm od zarazy”³.

² W 1917 r. powołano jako organ władzy „Radę Regencyjną” złożoną z 3 regentów (kardynał A. Kakowski, książę Z. Lubomirski i konserwatywny ziemianin J. Ostrowski).

³ Zob. Henryk Jabłoński: W 50 rocznicę odbudowy państwowości polskiej. *Nowe Drogi*, 1968 r. nr 11, str. 14.

Zwycięstwo prawicowych koncepcji społeczno-politycznych w Polsce na przełomie lat 1918 i 1919 ułatwione było m. in. faktem, że w okresie niewoli narodowej wszystkie postępowe siły społeczne na czoło wysuwały sprawę walki o niepodległy byt państwowy. Było to słuszne i zgodne z interesem narodu, ale idea walki o niepodległość, jak zwraca na to uwagę prof. Henryk Jabłoński, stwarzała także warunki do tzw. „solidaryzmu narodowego” będącego pod przemożnym wpływem klas posiadających.

„Solidaryzm” ten hamował w ówczesnych warunkach rozwój świadomości klasowej mas ludowych, utrudniał samookreślenie klasowe proletariatu, stępiał ostrze walki klasowej. Im większy był ucisk narodowy i trudniejsze warunki dla rozwoju oświaty i narodowej kultury, jak np. w Wielkopolsce, tym bardziej dominował wśród społeczeństwa konserwatywny „solidaryzm narodowy”⁴.

W atmosferze owego „solidaryzmu” kształtowała się postawa społeczno-ideowa — skądinąd postępowego i związanego z masami ludowymi nauczycielstwa polskiego. Stosunkowo niewielka część polskich nauczycieli związana była u progu drugiej niepodległości z rewolucyjnym ruchem robotniczym.

Poważne odłamy nauczycielstwa popierały w owych burzliwych czasach — z dużym emocjonalnym zaangażowaniem — kierunek polityczny reprezentowany przez tak zwany Rząd Lubelski Ignacego Daszyńskiego oraz przez rząd „ludowy” Jędrzeja Moraczewskiego. W tych pierwszych po odzyskaniu niepodległości rządach polskich zasiadali obok reprezentantów PPS i PPSD także przedstawiciele Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie” oraz Polskiego Stronnictwa Ludowego „Piast”, które miały poważny wpływ na masy nauczycielskie. Rządy te, choć z nazwy „ludowe”, hołdowały konserwatywnemu „solidaryzmowi narodowemu”, w imię którego pod presją sił prawicowych przeciwstawiały się wszelkimi sposobami rewolucji socjalistycznej i podjęły próby zwalczania ruchu rewolucyjnego w kraju, a ruch komunistyczny zepchnęły do podziemia.

Ułatwiło to klasom posiadającym przechwycenie pełni władzy i unicestwienie lub sabotowanie wielu postępowych, demokratycznych reform przeprowadzonych u progu drugiej niepodległości.

Pozwoliłem sobie omówić w wielkim skrócie skomplikowaną sytuację społeczno-polityczną w pierwszym okresie tworzenia się państwowości polskiej po przeszło stuletniej niewoli. Uznałem to za konieczne, sytuacja ta bowiem znalazła odbicie w obradach pierwszego ogólnopolskiego zjazdu nauczycielskiego, zwanego Sejmem Nauczycielskim, obradującego 50 lat temu w Warszawie. Na zjeździe tym krzyżowały się diametralnie różne koncepcje oświatowe.

⁴ Tamże, str. 5.

Postępowe i wsteczne tendencje polityczne na Sejmie Nauczycielskim

Wokół Sejmu Nauczycielskiego powstało wiele mitów, legend. W świadomości przeciętnego działacza oświatowego był to zjazd postępowej części nauczycielstwa, a wszystko, co znalazło wyraz w obradach tego wielkiego zjazdu oświatowego, skłonni jesteśmy zaliczać do naszych najbardziej postępowych tradycji oświatowych.

Istotnie na Sejmie Nauczycielskim poważną rolę odegrała silna grupa nauczycieli i działaczy oświatowych postępowych, którzy, choć stali wówczas na platformie politycznej liberalno-demokratycznej, wysunęli jednak bardzo postępowy program rozwoju oświaty w Polsce. Przywódcami tej grupy byli: Stefania Sempołowska, Stanisław Kalinowski, Henryk Rowid. Współdziałali z nimi: Wł. Weychert-Szymanowska, Helena Orsza-Radlińska, Zygmunt Nowicki, Stanisław Nowak, Karol Klimek, Władysław Spasowski i in. Grupa postępowych nauczycieli reprezentowała na zjeździe przede wszystkim Zrzeszenie Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych w Warszawie, Związek Nauczycielstwa Polskiego w Galicji i Związek Zawodowy Nauczycieli Szkół Średnich w Warszawie.

Koncepcjom oświatowym wysuniętym przez postępowych nauczycieli i działaczy oświatowych przeciwstawiała się grupa nauczycieli o poglądach wstecznych. Należeli do niej przedstawiciele pravicowych organizacji nauczycielskich — słabych, jeśli idzie o ilość przynależnych do nich członków, ale popieranych przez kler i prawicę społeczną. Do organizacji, zrzeszeń i towarzystw nauczycielskich o pravicowej orientacji politycznej biorących udział w obradach Sejmu Nauczycielskiego należały: Związek Dzielnicowy Stowarzyszenia Nauczycieli Polaków w Poznaniu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie, Samopomoc Nauczycielek w Przemyślu, Stowarzyszenie Nauczycielek w Krakowie, Związek Nauczycielek we Lwowie, Związek Księży Prefektów w Warszawie (obejmujący środowiska Krakowa, Kielc, Lwowa i Tarnowa), Towarzystwo Szkolne Dzieci Marii w Warszawie i in. drobniejsze ugrupowania. Wymienione organizacje, po połączeniu się, utworzyły w 1921 r. klerykalno-prawicowe Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszecznych.

Obok powyższych dwóch grup — postępowej i pravicowej — w Sejmie Nauczycielskim uczestniczyła dość liczna grupa nauczycieli umiarkowanie postępowych, hołdująca konserwatywnej idei „solidaryzmu narodowego”, a więc w gruncie rzeczy idąca na rękę siłom prawicy. W zjeździe brali także udział delegaci szkół wyższych reprezentujący uniwersytety: Warszawski, Krakowski, Lwowski i Poznański, Politechnikę Warszawską, Politechnikę Lwowską, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych w Poznaniu, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, Zrzeszenie Asystentów Uniwersytetu i Politechniki we Lwowie i Warszawie. Dele-

gaci wywodzący się ze środowiska szkół wyższych dawali na ogół wyraz, w sposób mniej lub więcej zdecydowany, swoim sympatiom do prawicy społecznej. Uczestnikami zjazdu byli również reprezentanci takich organizacji, jak: Stowarzyszenie Ochroniarek st. m. Warszawy i okolicy, Towarzystwo Czytelni Ludowych w Poznaniu, Książnica Polska TNSW w Warszawie, Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego w Cieszynie, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Cieszynie, Sekcja Kursów dla Dorosłych w Warszawie, Składnica Pomocy Szkolnych w Warszawie i in.⁵

W obradach Sejmu Nauczycielskiego wzięło aktywny udział Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), występując z referatami na I plenarnym posiedzeniu i na posiedzeniach sekcji problemowych. Minister WRiOP Jan Łukasiewicz wygłosił w pierwszym dniu obrad obszernie, w części programowe, przemówienie powitalne. Należy tu wziąć pod uwagę, że obrady Sejmu Nauczycielskiego odbywały się w kilka miesięcy po ustąpieniu rządu J. Moraczewskiego, w okresie sprawowania funkcji prezesa Rady Ministrów przez Ignacego Paderewskiego, związanego politycznie z prawicą. Wraz z rządem Moraczewskiego ustąpił pierwszy Minister WRiOP — socjalista Ksawery Prauss, znany jako zwolennik postępowych reform oświatowych. Zmiany powyższe w rządzie ośmielały czynniki wsteczne do przeciwstawiania się demokratycznym koncepcjom oświatowym wysuwanych na Sejmie Nauczycielskim.

Jak widzimy, oblicze społeczno-ideowe uczestników Sejmu Nauczycielskiego nie było jednolite, a sytuacja polityczna skomplikowana, utrudniająca uchwalenie postępowego, demokratycznego programu rozwoju oświaty w Polsce.

Program taki nie powstał — rzecz jasna — w czasie obrad Sejmu Nauczycielskiego. Powstał już wcześniej. Wstępne, choć jeszcze nieśmiałe koncepcje ustrojowe szkolnictwa rodziły się już w latach wojny. W miarę rysowania się realnych perspektyw niepodległego bytu państwowego budziła się coraz żywsza dyskusja w różnych środowiskach nauczycielskich nad koncepcją przyszłego ustroju szkolnictwa polskiego.

W latach 1917—1918 odbyły się m.in. trzy międzydzielnicowe konferencje nauczycielskie (pierwsza w sierpniu 1917 r. w Krakowie, druga również w Krakowie — w styczniu 1918 r., trzecia w Piotrkowie w sierpniu 1918 r.) poświęcone „ustaleniu zasad wychowania narodowego i systemu szkolnictwa polskiego”. Powstały nowe koncepcje budowy oświaty w Polsce, które pod wpływem haseł rewolucji rosyjskiej nabierały coraz bardziej charakteru demokratycznego.

Po objęciu funkcji ministra WRiOP w rządzie J. Moraczewskiego przez Ksawerego Praussa ogłosił on w grudniu 1919 r. program oświatowy popierany przez Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych i ga-

⁵ Zob. wydawnictwo: O szkołę polską (opr. Wład. Kopczewski). Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920 r. str. 15—17.

licyjski Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Program ten uwzględniał postulaty wyżej wspomnianych konferencji nauczycielskich w Krakowie i w Piotrkowie. Zgodny był także z Deklaracją ZPNSP z dn. 13 października 1918 r., w której m. in. czytamy: „Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych zgodnie z ideałami demokratycznymi żąda jednej powszechnej szkoły elementarnej dla wszystkich dzieci bez różnicy płci, wyznania, stanu i pochodzenia, której szkoła średnia będzie tylko nadbudową”.

Jakie były główne zasady programu oświatowego Ksawerego Praussa?

Program ten przewidywał:

- wprowadzenie 7-letniego obowiązkowego szkolnego;
- oparcie obowiązkowej szkoły 7-letniej na zasadzie jednolitości i powszechności (miała być przeznaczona dla „wszystkich sfer społecznych”);
- wprowadzenie bezpłatności nauczania szkoły powszechnej;
- oparcie szkół średnich na podbudowie programowej szkoły powszechnej, co miało zapewnić drożność kształcenia („pomiędzy szkołami powszechnymi, najniższymi nawet zorganizowanymi, a szkołami wyższymi musi być zachowana ciągłość programu, aby zdolniejsze dzieci najszerzych warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwością przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych”);
- utworzenie 5-letniego gimnazjum opartego na podbudowie siedmiu klas szkoły powszechnej („wydzielenie niższych klas ze szkół średnich ogólnokształcących i połączenie ich ze szkołą powszechną”);
- ustanowienie świeckiego nadzoru nad szkołami i świeckiej administracji szkolnej („administracja szkolna i nadzór nad szkołą ma należeć wyłącznie do władz świeckich”).

Szkoła zgodnie z programem Praussa miała wychowywać nowe pokolenie Polaków przepojonych duchem obywatelskim, wyrabiać zdolność krytycznego myślenia i wdrażać do samodzielności, uczyć metody pracy, zaznajamiać młodzież z najważniejszymi zagadnieniami życia bieżącego narodu, czemu służyć miała w szerokim zakresie wprowadzana do programu szkół nauka o Polsce współczesnej. Program Praussa przewidywał wreszcie, że szkoła nie powinna wywierać „przymusu wyznaniowego”, a dzieci mają pobierać naukę swej religii, o ile rodzice nie zażądają zwolnienia od niej. Sformułowania te zbieżne były z tendencją kół postępowych do stopniowej realizacji zasady świeckości nauczania.

Nie musimy uzasadniać, że postępowy program oświatowy Ksawerego Praussa nie odpowiadał prawicy społecznej. W skrytości ducha opowiadała się ona za reakcyjną polityką oświatową konserwatystów galicyjskich (tzw. stańczyków), których przywódca Paweł Popiel w ten sposób prezentował swoje poglądy na obowiązkowość i powszechność nauczania: „Nikt nie ma prawa zmuszać lud do oświaty. Przymus szkolny to potworność! Nauka nie powinna być bezpłatna i obowiązkowa. Oświata, która ustawami zmusza

człowieka do kształcenia się, prowadzi do socjalizmu”⁶. Tak, to prawda, nauka dla dzieci mas pracujących na pewno przyspiesza wzrost świadomości klasowej proletariatu miejskiego i pracującego chłopstwa. Tylko że po pierwszej wojnie światowej straszak socjalizmu przestał być argumentem przeciw rozwojowi oświaty. Czasy się zmieniły.

W sąsiadującej z Polską Rosji zwycięstwo odniósł socjalizm. Na gruzach dawnego imperium carskiego powstało pierwsze państwo socjalistyczne, które podjęło wysiłki, by kraj, w którym, jak pisał Lenin, masy ludowe „ograbiono z nauki, światła i wiedzy” uczynić oświeconym. Wobec narastania w masach ludowych w Polsce nastrojów rewolucyjnych nie można już było tak otwarcie, jak to czynił przed trzydziestu laty Paweł Popiel, przeciwstawiać się prawu ludu do oświaty. Niemniej postępowy program oświatowy Praussa spotkał się ze sprzeciwem sił reakcyjnych i obskurantycznych.

Na sejmie Nauczycielskim nauczyciele postępowi, reprezentujący przede wszystkim Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych (z b. Kongresówki) i Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (z b. Galicji), choć nie mieli zdecydowanej przewagi, odznaczali się jednak wielkim dynamizmem i bojowością w przeciwstawianiu się wstecznym tendencjom oświatowym. Im należy zawdzięczać, że na Sejmie Nauczycielskim zapadły uchwały wytyczające demokratyczny program budowy i rozwoju oświaty w Polsce, program, który w swych podstawowych założeniach zgodny był z koncepcjami oświatowymi postępowych sił społecznych w Polsce, z dążeniami postępowej części nauczycielstwa polskiego. Uchwały te miały historyczne znaczenie dla ukształtowania się polskiego systemu edukacji narodowej w okresie drugiej Rzeczypospolitej.

Przebieg obrad Sejmu Nauczycielskiego

Pierwszy ogólnopolski zjazd nauczycielski, zwany Sejmem Nauczycielskim, odbył się w Warszawie w dniach 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. W zjeździe tym brało udział 802 delegatów reprezentujących wszystkie były trzy zabory Polski. W obradach zjazdu uczestniczyła liczna reprezentacja Ministerstwa WRiOP z ministrem J. Łukasiewiczem na czele, prezydent miasta st. Warszawy, członkowie Sejmowej Komisji Oświaty i przedstawiciele różnych organizacji społecznych.

Czynnikami prawicowe i rządowe pragnęły, aby obrady zjazdu przebiegały w duchu „solidaryzmu narodowego”. Zjazd rozpoczął się uroczystym nabożeństwem w kościele Św. Krzyża na Krakowskim Przedmieściu. Wymownym akcentem na zjeździe był fakt, że dwa podstawowe referaty na pierwszym plenarnym posiedzeniu wygłosił w imieniu Ministerstwa

⁶ Zob. Światłomir (S. Zaleski): *Ciemnota Galicji w świetle cyfr i faktów*. Lwów 1904 r. str. 49.

WRiOP ksiądz Jan Gralewski, pierwszy: „O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego,” drugi: „Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu”. Uroczyste nabożeństwo zjazdowe i ksiądz w charakterze głównego referenta były jakby odpowiedzią (nie-dwuznaczną) na świeckie tendencje programu oświatowego poprzedniego ministra WRiOP Ksawerego Praussa. Wymowę swoją miał również fakt, że w zjeździe nie uczestniczyli, nawet w charakterze gości, przedstawiciele partii politycznych, mimo że tematyka zjazdu dotyczyła kierunku polityki oświatowej państwa odrodzonego po przeszło 100-letniej niewoli, a więc była na wskroś polityczna.

Przemówienie powitalne ministra J. Łukasiewicza wygłoszone w imieniu Rządu oraz w imieniu Ministerstwa WRiOP nacechowane było ogólnikowością, ugodowością, nieśmiałością programową i tendencjami solidarystycznymi „Cel nasz — mówił minister — jest jeden, wspólny zarówno władzy, jak i nauczycielstwa — idziemy więc razem i pracować powinnyśmy razem w zgodzie i w łączności”⁷. Minister Łukasiewicz usprawiedliwiał rząd, że nie ma określonego planu działania na przyszłość. „Nie można bowiem — mówił w sposób dziwnie zagadkowy i zawołowany — w tej chwili z takim planem występować, gdy państwa powstają i giną, gdy Europa jeszcze jest w stanie zamętu, gdy tutaj w kraju ośrodki sił społecznych i politycznych jeszcze się nie skryształizowały, gdy nie można jeszcze przewidzieć ani obliczyć ich intensywności i kierunku działania, gdy nie można jeszcze przewidzieć, jakie siły zewnętrzne na państwo nasze będą wpływały w przyszłości. W tym stanie rzeczy — mówił dalej minister Łukasiewicz — kierować trzeba nawet młodego tworzącego się państwa polskiego w sposób jak najostrożniejszy..., by nie natknąć się na jaką przeszkodę, by nie ugrzęznąć na mieliźnie”⁸.

Ponieważ w referatach ministerialnych wygłoszonych na zjeździe znalazły się pewne elementy programu oświatowego Ksawerego Praussa, przeto minister Łukasiewicz zastrzegł się „...projekty ustawodawcze, o których panowie tutaj radzić będziecie w komisjach, to nie są projekty ustawodawcze rządowe, są to tylko zamierzenia Ministerstwa, które w przyszłości przez jakiś rząd będą może jako program rządu uznane”⁹. Minister Łukasiewicz nie zajął stanowiska nawet w sprawie siedmioletniej szkoły powszechnej (zwalczała ją prawica), mimo że na 2 miesiące przed zjazdem wydany został dekret o 7-letnim obowiązku szkolnym, przygotowany jeszcze przez min. Praussa.

Referat ks. Jana Gralewskiego „O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego” był pełen ogólników i frazesów i nie mógł stanowić podstawy do konstruktywnej dyskusji na zjeździe. Nie było w tym referacie nic

⁷ Zob. wydawnictwo: O szkołę Polską (oprac. Wład. Kopczewski). Księżnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów-Warszawa 1920 r. str. 21.

⁸ Tamże, str. 20.

⁹ Tamże, str. 20.

z ducha pięknej rozprawy J. Wł. Dawida „O duszy nauczycielstwa” wydanej w 1912 r. Ani jednym słowem nie nawiązał ks. Gralewski do Komisji Edukacji Narodowej — tej pierwszej w Europie świeckiej państwowej naczelnej władzy oświatowej. Nie nawiązał też do „Powinności nauczycielala” ks. Grzegorza Piramowicza — sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, który chciał nauczyciela uczynić przewodnikiem i obrońcą ludu, rzecznikiem jego spraw wobec dworu i plebana. Nie nawiązał również ks. Gralewski do prac Komisji Edukacji Narodowej nad zrębami nowego systemu szkolnego w Polsce przedrozbiorowej i w drugim swoim referacie na temat ustroju szkolnictwa.

Wielce wymowne z punktu widzenia politycznego było to przemilczenie przez ks. Gralewskiego wspaniałych i postępowych tradycji KEN, których kontynuatorem z natury rzeczy powinno być Ministerstwo WRiOP, jako instytucja stanowiąca przedłużenie, po przeszło wiekowej przerwie spowodowanej niewolą, działalności najwyższej świeckiej magistratury oświatowej w Polsce.

Projekt ustroju szkolnego zreferowany w imieniu Ministerstwa WRiOP przez ks. Gralewskiego w drugim jego referacie przewidywał:

- szkołę powszechną obejmującą 7 lat nauczania,
- gimnazjum 5-letnie oparte na kl. VII szkoły powszechnej,
- szkoły zawodowe trzech stopni: niższe, średnie i wyższe.

Projekt powyższy, choć zawierał ważne elementy programu oświatowego Ksawerego Praussa, stanowił w stosunku do niego regres. Zakładał np., że „do czasu zorganizowania pełnych, 7-letnich szkół powszechnych we wszystkich miejscowościach utrzymywane są i tworzone będą szkoły powszechne 4-letnie, z obowiązkową nauką uzupełniającą 3-letnią, lub szkoły powszechne 5-letnie z obowiązkową nauką uzupełniającą 2-letnią”¹⁰. Na czym miała polegać ta tzw. „nauka uzupełniająca”, tego projekt ministerialny nie precyzował. Bardzo niejasno przedstawiała się szczegółowa struktura szkolnictwa prezentowana w tezach referatu ks. Gralewskiego w sposób następujący: „Cały system powyższy cechuje pewna jednolitość. Indywidualizacja zaczyna się na pewnym stopniu. Przy trzech zasadniczych stopniach jest 5 momentów rozgałęzienia przy około 30 gałęziach: szkoła powszechna, podstawowa, średnia — a więc gimnazjum, szkoła średnia zawodowa, — i wyższa — więc szkoły wyższe zawodowe, akademie, uniwersytety itd. Po 3 latach szkoły powszechnej jest pierwsze rozgałęzienie — przejście do wyżej zorganizowanego szkolnictwa powszechnego względnie wydziałowego. Po 6 latach następuje albo 7 rok w szkole powszechnej albo 4 typy szkoły średniej, razem więc 5 rozgałęzień. Po 7 latach ukończenie szkoły powszechnej, przejście do życia, około 7 typów mniej więcej szkół zawodowych, po 10 latach ukończenia tych typów szkół zawodowych średnich lub przejście do szkoły zawodowej wyższej, ukoń-

¹⁰ Tamże, str....

czenia 4 typów szkół średnich, seminariów nauczycielskich, przejście do szkoły wyższej”¹¹.

Trzeci i ostatni na posiedzeniu plenarnym zjazdu był referat pt.: „Zarys ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego” wygłoszony przez Władysława Radwana — naczelnika wydziału w Ministerstwie WRIOP. Projekt ministerialny w powyższej dziedzinie zakładał:

— że władza państwowa w sprawach wychowania publicznego w ramach obowiązujących ustaw należy do Ministra Oświecenia Publicznego i podwładnych mu organów;

— że w Ministerstwie Oświecenia Publicznego istnieć będzie Rada Wychowania powołana do udzielania opinii o projektach ustaw i zarządzeń normatywnej natury oraz do ogniskowania inicjatywy społecznej w sprawach wychowawczych;

— że państwo dzieli się na okręgi szkolne, obejmujące pewną liczbę całych powiatów lub całych województw;

— że okręgi dzielą się na powiaty szkolne, powiaty zaś na gminy szkolne.

Na czele szkolnictwa w okręgu stać miał dyrektor okręgu szkolnego i komisja szkolna okręgowa. Kierowanie szkolnictwem powszechnym, niższymi szkołami zawodowymi, wychowaniem przedszkolnym i oświatą pozaszkolną na terenie powiatu należeć miało według projektu do inspektora szkolnego powiatowego i rady szkolnej powiatowej.

W gminach miały powstać tzw. „Dozory szkolne”, a przy każdej szkole powszechnej tzw. „Opieki szkolne”.

Powyzsze 3 referaty na posiedzeniu plenarnym zjazdu stanowiły podstawę do dyskusji na posiedzeniach jedenastu sekcji, którą poprzedzały koreferaty (ewentualnie referaty) opracowane przez delegatów — przedstawicieli głównych organizacji nauczycielskich, uczestniczących w obradach. Na posiedzeniach sekcji i podsekcji wygłoszono ogółem 51 referatów i koreferatów. Istotne znaczenie dla uchwał Sejmu Nauczycielskiego miały w szczególności koreferaty: Stefani Sempołowskiej („O ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego”), Henryka Rowida (wygłosił dwa referaty, pierwszy — „Szkoła powszechna”, drugi — „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych”), Bolesława Kielskiego („Projekt programu szkoły średniej ogólnokształcącej”), Jana Grabowskiego („Organizacja szkolnictwa zawodowego”) i Stanisława Weinera („Główne zasady do projektu ustawy o stosunkach prawnych nauczycieli i ustawy o placach”).

Na posiedzeniu Sekcji Ustroju Szkolnictwa, w obradach której brała udział największa liczba delegatów, koreferat wygłosiła Stefania Sempołowska. Temat jej koreferatu dotyczył ustroju władz szkolnych i samorządu terytorialnego. Sempołowska krytykując tezy referatu Wł. Radwana,

¹¹ Tamże, str....

wy ogłoszonego na posiedzeniu plenarnym, zajęła także stanowisko w węzłowych sprawach polityki oświatowej. W szczególności przeciwstawiła się tendencjom zmierzającym do poddania szkoły pod wpływ kościoła i biurokracji. „Łączenie spraw Kościoła ze sprawami szkoły — instytucji, której cele, zadania, kompetencje są dziś zupełnie różne — jest przeżytkiem i może zaciążyć na samodzielności szkolnictwa. Toteż nauczycielstwo musi żądać oddzielenia spraw wyznań religijnych od ministerium oświecenia. Z drugiej strony nie można ograniczać się tylko do »oświecania«, czynnik wychowawczy musi być uwzględniony wyraźnie, toteż należy żądać przeobrażenia Ministerstwa WRiOP w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego po oddzieleniu odeń spraw wyznań religijnych”¹².

W dalszym ciągu swojego koreferatu Sempołowska stwierdza, że biurokracyzm i dążenia centralistyczne przejawiają się w zasadniczych rysach ministerialnego projektu organizacji szkolnej, której punktem wyjścia jest osoba ministra, gdy stojąca obok niego Rada Wychowania — ciało fachowe — ma charakter tylko opiniodawczy. „Ponieważ osoba ministra — mówiła Sempołowska — jest wykładnikiem pewnych ustosunkowań politycznych, należałoby więc co do kierunku pedagogicznego przyznać Radzie Wychowania kompetencję i najwyższe prawo rozstrzygania spraw; ministra zaś traktować nie jako »władzę«, lecz jako wykonawcę uchwał sejmowych w dziedzinie wychowania i szkolnictwa oraz postanowień Rady Wychowania”¹³.

Krytycznie odniosła się także Sempołowska do ustroju samorządu szkolnego, mówiąc: „Projekt organizacji organów samorządu szkolnego nosi również charakter centralistyczny i niedemokratyczny. Punktem wyjścia są władze wyższe. Łącznikami między kołami różnych stopni są narzuceni z góry kołom niższym nominaci. Stosunek między organami samorządowymi różnych stopni oparty jest na idei »władzy«, rządzenia. Gminny dozór szkolny ma zwierzchnią władzę nad Opieką szkolną i narzuca jej głównego opiekuna; Rada powiatowa sprawuje zwierzchnią władzę nad Dozorami szkolnymi itd. Tymczasem organy stopni wyższych powinny koordynować, łączyć niejako pracę, a nie sprawować »zwierzchnią władzę«”¹⁴.

Z problemami ustrojowymi szkolnictwa związane były jak najściślej obrady Sekcji Szkoły Powszechnej. Na posiedzeniu tej sekcji wygłoszone zostały 2 referaty przedstawicieli Ministerstwa WRiOP (Zygmunta Gąsiorowskiego i Mariana Reitera) oraz dwa koreferaty (Henryka Rowida z Krakowa i Stanisława Łuczaka z Mogilna w Poznańskim).

W referacie Henryka Rowida wyeksponowana została m. in. zasada powszechności szkoły 7-letniej. Szkoła powszechna powinna objąć wszystkie dzieci bez różnicy pochodzenia i wyznania. „Publiczne szkoły po-

¹² Zob. Wydaw. „O szkołę polską” (oprac. Wł. Kopczewski), Księgarnia Polska, T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów-Warszawa, 1920 r. str. 47

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, str. 47-48.

wszechne nie mogą być — stwierdził z naciskiem Rowid — zakładami wyznaniowymi, dostępnymi jedynie dla dzieci jednego wyznania”.

Na zupełnie odmiennym stanowisku stanął Stanisław Łuczak, opowiadając się w sposób zdecydowany za szkołą wyznaniową. Szkoła powszechna jest przecież — powiedział — „dalszym ciągiem wychowania rodzicielskiego, a zatem może prawdziwie łączyć tylko dzieci i nauczycieli jednego wyznania, bo każde wyznanie ma swój światopogląd... należy bezwzględnie potępić wszelkie dążności separatywne ku tworzeniu szkół symultанных i bezwyznaniowych”. Koreferat swój zakończył Łuczak w imieniu delegatów z Poznańskiego słowami: „Żądać musimy dobitnie postawienia religijnego wychowania naszych dzieci na pierwszym miejscu. Jest to »conditio, sine qua non«! Tylko na takiej podstawie widzimy możność prędkiego i prawidłowego rozwoju oraz świetnej przyszłości kraju naszego. Nadzór nad nauką religii w szkole powszechnej słusznie się należy kapłanom miejscowym. Gdyby nasze żądanie miało nie znaleźć należytego zrozumienia, wtenczas stanowczo wymagać musimy na przebieg pewnego jeszcze okresu lat odrębnego traktowania sprawy szkolnictwa powszechnego w dzielnicy naszej, autonomii szkoły u nas”¹⁵.

Zarówno na posiedzeniu Sekcji Ustroju Szkolnictwa, jak i Sekcji Szkoły Powszechnej toczyła się ożywiona dyskusja, w której ścierały się ze sobą bardzo kontrowersyjne poglądy w sprawie przyszłego ustroju szkolnego w Polsce. Zwolennicy programu Ksawerego Praussa domagali się:

— realizacji powszechnego nauczania w pełnowartościowej wysoko zorganizowanej szkole 7-klasowej, w mieście i na wsi;

— oparcia szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych na podbudowie siedmiu klas szkoły powszechnej;

— organizacji szkół dla dzieci i młodzieży bez różnicy pochodzenia i wyznania (międzywyznaniowych);

— zmiany nazwy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na Ministrestwo Wychowania i Oświecenia Publicznego.

Delegaci pozostający pod wpływami klerykalno-prawicowymi żądali:

— szkoły wyznaniowej;

— 8-klasowego gimnazjum po czterech latach nauki w szkole powszechnej;

— organizowania szkół zawodowych na podbudowie głównie czterech klas szkoły powszechnej.

Najbardziej reakcyjne stanowisko w dyskusji nad ustrojem szkolnictwa zajął delegat Rady Szkolnej Krajowej w Krakowie — L. Kulczyński, który 7-letnią szkołą powszechną uznał za zbyt długą, „niepraktyczną”, niesłuszną jest bowiem rzeczą — jak mówił — narzucać olbrzymiej części

¹⁵ Cytaty z referatów Henryka Rowida i Stanisława Łuczaka zaczerpnięte zostały z Wydawn.: O szkołę polską (opr. Wł. Kopczewski), w którym referaty zostały opublikowane. Wyd. Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920r. str. 82-89.

ogółu wiedzę, w dalszym życiu niepotrzebną. W projekcie ministerialnym dostrzegł zbyt hojne obdzielenie wielu przedmiotów godzinami nauki, co uznał za argument przemawiający za skróceniem czasokresu nauki w szkole powszechnej. „Ze względu na zdolności naszego narodu — powiedziała wystarczyłaby szkoła czteroletnia”. Jak widzimy, pogrobowcy stańczyków galicyjskich dali znać o sobie i na Sejmie Nauczycielskim.

Z bardzo interesującym i na ogół postępowym programem wystąpiła Sekcja Szkolnictwa Zawodowego, domagając się szerokiego rozwoju szkół zawodowych, Sekcja ta przedstawiła projekt organizacji szkolnictwa, który przewidywał tworzenie:

- 1) szkół technicznych i szkół rzemiosł (szkoły dokształcające wieczorowe dla młodzieży pracującej lub terminującej — tzn. uczącej się zawodu w warsztatach rzemieślniczych, szkoły rzemieślnicze, szkoły techniczne, szkoły przemysłowe, szkoły majstrów),
- 2) szkół ogrodniczych i rolniczych,
- 3) szkół handlowych,
- 4) szkół gospodarczych.

Podbudową programową dla szkół zawodowych miała być w zasadzie 7-klasowa szkoła podstawowa.

Istotną rolę odegrała na Sejmie Nauczycielskim Sekcja Seminariorów Nauczycielskich. W imieniu Ministerstwa WRiOP referat na posiedzeniu tej sekcji wygłosił Władysław Radwan, koreferentami byli Henryk Rowid i Juliusz Saloni. Największą liczbę zwolenników pozyskał projekt kształcenia nauczycieli w 2-letnich studiach pedagogicznych o charakterze wyższej szkoły zawodowej, do których byłiby przyjmowani abiturienti szkoły średniej ogólnokształcącej (maturzyści).

Niektórzy dyskutanci opowiadali się za 5-letnimi lub 6-letnimi seminariami nauczycielskimi, opartymi na 7-klasowej szkole powszechnej. Najdalej idące wnioski zgłosiła Stefania Sempołowska, domagając się wysokiego cenzusu nauczycielskiego w szkolnictwie powszechnym, równorzędnego z tym, jaki mają nauczyciele szkół średnich, czyli pełnego wyższego wykształcenia dla nauczycieli wszystkich typów szkół.

Problem kształcenia nauczycieli szkół średnich rozpatrywała odrębna Sekcja. Postulowała ona, aby kandydaci na nauczycieli szkół średnich odbywali studia uniwersyteckie, a następnie w Instytucie Pedagogicznym (3 semestry), ściśle powiązanych z Uniwersytetem. Koncepcja Instytutu Pedagogicznego została poparta przez uczestników dyskusji, przy czym Władysław Spasowski domagał się rozszerzenia działalności Instytutu i na nauczycieli szkół powszechnych. Stał on na stanowisku, że kształcenie pedagogiczne nauczycieli uwzględniać powinno nie tylko przygotowanie w zakresie dydaktyki dwóch przedmiotów, lecz całej grupy nauk pokrewnych, postulując równocześnie położenie nacisku na praktyczne przygotowanie do zawodowej pracy nauczycielskiej. Spasowski podniósł również sprawę organizacji w łączności z Instytutem Pedagogicznym specjalnych kursów

dla nauczycieli czynnych celem pogłębiania ich przygotowania dydaktyczno-pedagogicznego. Żądał wreszcie, by Ministerstwo prócz wizytatorów ogólnych powoływało wizytatorów-instruktorów specjalistów w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów.

Uchwały Sejmu Nauczycielskiego

W czwartym dniu Pierwszego Ogólnopolskiego Wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego odbyło się ostatnie posiedzenie plenarne, na którym przewodnictwo objął Stanisław Nowak — prezes największej organizacji nauczycielskiej powstałej z połączenia Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Szkół Początkowych (z b. Kongresówki) i Związku Polskich Nauczycieli Ludowych (z b. Galicji).

Akt połączenia został dokonany właśnie w okresie Obrad Sejmu Nauczycielskiego w dniu 15 kwietnia 1919 r., a nowa organizacja nauczycielska przyjęła nazwę: Związek Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych (ZPNSP).

Na ostatnim posiedzeniu plenarnym w dniu 17 kwietnia 1919 r. Sejm Nauczycielski podjął uchwały w oparciu o wnioski poszczególnych sekcji zjazdowych.

W świetle tych uchwał szkoła powszechna powinna być jednolita i obowiązkowa i obejmować 7 lat nauki. Obowiązek szkolny powinien trwać od 7 do 14 roku życia.

Zjazd uchwalił, by średnie szkoły zawodowe opierać na pełnej 7-letniej szkole powszechnej.

Wniosek w sprawie oparcia szkoły średniej ogólnokształcącej na podbudowie programowej 7-letniej szkoly powszechnej nie został poddany pod głosowanie, gdyż Sekcja Szkoły Średniej wypowiedziała się za utrzymaniem 8-klasowego gimnazjum, opartego na IV kl. szkoły powszechnej. Przeciwno temu stanowisku Sekcji złożono na jej posiedzeniu votum separatum. Zjazd nie poparł jednak na ostatnim plenarnym posiedzeniu wniosku mniejszości, aby organizować 5-letnie gimnazjum w oparciu o pełną szkołę powszechną, pozostawiając sprawę jako nadal otwartą.

Mimo sprzeciwu poważnej części delegatów Zjazd uchwalił zmianę nazwy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego. Wniosek w tej sprawie, będący wyrazem tendencji laickich, uchwalony został wśród ogólnej wrzawy i protestów większością głosów przy 116 głosach sprzeciwu.

Zjazd uznał, że wszystkie szkoły zawodowe powinny podlegać Ministerstwu Oświaty. Innym ministerstwu powinien być zapewniony wpływ na kształcenie zawodowe młodzieży przez zapewnienie im stałej reprezentacji przy Ministerstwie Oświaty oraz przez pomoc finansową z ich strony na prowadzenie szkół zawodowych.

Interesujące stanowisko zajął Sejm Nauczycielski w sprawie zawodowego kształcenia dziewcząt. Zjazd uchwalił jednomyślnie, że dziewczęta winny być przyjmowane na równi z chłopcami do średnich szkół przemysłowych, jak budowlane, chemiczne, przemysłowo-artystyczne, rzemieślnicze itp.

Wybiegające w przyszłość i bardzo postępowe uchwały powziął Zjazd w sprawie kształcenia nauczycieli. Zjazd stanął mianowicie na stanowisku, że kształcenie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować pełną szkołę średnią ogólnokształcącą (matura) oraz studium pedagogiczne w co najmniej 2-letnim zakładzie kształcenia nauczycieli, o charakterze wyższej szkoły zawodowej. Przy czym Zjazd przyjął do wiadomości opinię Sekcji Seminariów Nauczycielskich nie przeznaczoną do przegłosowania, że nauczyciele szkół powszechnych winni posiadać wyższe wykształcenie równoznaczne z wykształceniem nauczycieli szkół średnich.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych Zjazd uchwalił jednomyślnie wniosek, aby nauczycieli tych kształcić na specjalnych kursach (studiach) przy wyższych szkołach przemysłowych (technicznych).

W sprawach dotyczących pragmatyki nauczycielskiej Zjazd uchwalił po gorącej dyskusji następujące tezy:

— stanowisko nauczycieli w społeczeństwie opierać się winno na nieskazitelnosci członków tego zawodu, na należyтым zabezpieczeniu materialnym i na zapewnieniu mu odpowiadającego jego przygotowaniu naukowemu właściwego miejsca w społeczeństwie w stosunku do innych funkcjonariuszów państwa;

— na stabilizacji w zawodzie nauczycielskim, która opierać się winna na trzech podstawach — na nieskazitelnosci, kwalifikacjach zawodowych i praktyce nauczycielskiej, np. dwuletniej;

— na nieprzenoszalności, polegającej na tym, że nauczyciel ustalony w zawodzie nie może być bez jego zgody przenoszony do innej miejscowości z wyjątkiem przypadków reorganizacji szkoły, orzeczenia komisji dyscyplinarnej w sprawie przeniesienia lub usunięcia z zawodu.

Stanowisko zajęte przez Sejm Nauczycielski w sprawach oświaty i wychowania było rezultatem walki krzyżujących się ze sobą tendencji postępowych i wstecznych. Podjęte przed 50 laty uchwały były w tamtych czasach bardzo postępowe, wybiegały w przeszłość. W toczącej się na Sejmie Nauczycielskim walce o demokratyczny system oświaty zwycięstwo odniosły postępowe grupy i organizacje nauczycielskie, związane z lewicą społeczną.

I choć pełna realizacja postulatów wysuniętych w dyskusji i zawartych w uchwałach tego wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego nie była możliwa w warunkach ustroju kapitalistycznego, to jednak obrady jego odbiły się głośnym echem wśród szerokich rzesz nauczycielskich i wywarły poważny wpływ na ukształtowanie się systemu oświatowego w Polsce okresu mię-

dzywojennego. Rządy burżuazyjne lekcewały i sabotowały postulaty nauczycielstwa polskiego zawarte w uchwałach Sejmu Nauczycielskiego, ale mimo to pod naciskiem mas pracujących zyskała sobie prawo obywatelstwa 7-klasowa szkoła podstawowa, co miało wielkie znaczenie dla rozwoju kulturalnego kraju i przyczyniło się do wzrostu świadomości społecznej i postawy patriotycznej narodu.

Uchwały Sejmu Nauczycielskiego zrealizowała w pełni dopiero Polska Ludowa.

Nauczycielstwo zrzeszone w ZNP włącza dziś dorobek tego pierwszego wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego, odbytego przed pół wiekiem, do swoich postępowych tradycji walki o rozwój i demokratyzację oświaty w Polsce.

MARIAN FALSKI

50-LECIE SZKOLNICTWA

Wspomnienie o 50-leciu szkolnictwa nie może dotyczyć jednego momentu, jakiejś np. uroczystej rocznicy, dotyczyć musi dłuższego okresu — w tym wypadku chyba lat wojny 1914—1918 i początków kształtowania się państwowości i granic Polski niepodległej z lat 1919—1922, przynajmniej po obrady tzw. Wielkiego Sejmu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 roku.

W tym pierwszym okresie powstają w zakresie szkolnictwa i oświaty główne koncepcje, burzące przeszłość zaborczą i zakładające wspólne dla trzech dotychczasowych zaborów fundamenty czy przynajmniej stawiające drogowskazy dla budowy polskiego systemu oświatowego. Jest to więc okres o charakterze koncepcyjnym w odróżnieniu od następnego, znacznie dłuższego okresu, który wypełnią w głównej mierze bardziej prozacyjne zmagania się o realizację tych koncepcji.

Nie byliśmy w chwili wybuchu wojny na tym odcinku kartą niezapisaną. Mieliśmy czynne od dłuższych lat ośrodki studiów teoretycznych tych zagadnień — zwłaszcza w Warszawie, we Lwowie i w Krakowie. Mieliśmy poważne praktyczne doświadczenie w administrowaniu szkolnictwem i praktyce szkolnej na terenie b. zaboru austriackiego, czyli tzw. Galicji, posiadającej znaczną autonomię krajową. Mieliśmy czynne organizacje nauczycielskie, co prawda obejmujące głównie nauczycielstwo szkół średnich i wyższych. Z dorobku tych więc ośrodków i instytucji korzystać

mogła i w znacznej mierze korzystała inicjatywa koncepcyjna odzyskującej niepodległość Polski.

Wybuch wojny latem 1914 roku staje się rychło sygnałem budzącym w coraz szerszych kręgach polskiej ludności nadzieje na polityczne wyzwolenie, a wraz z tym podejmowanie rozważań nad przyszłą organizacją życia w różnych dziedzinach, w szczególności w bardzo zaniedbanej, zwłaszcza w rosyjskim i pruskim zaborze, dziedzinie polskiej oświaty.

Powstają samorzutnie ośrodki takich rozważań w różnych punktach kraju czy nawet poza granicami.

Poważniejszym punktem staje się założone na terenie okupacji austriackiej Królestwa w początku roku 1915 przez Ksawerego Praussa „Centralne Biuro Szkolne” (z siedzibą w Piotrkowie), które miało nauczycielstwo tego terenu zjednoczyć i do nowych zadań przygotować, zamknięte jednak zostało przez władze okupacyjne za dostrzeżoną nielojalność już w końcu r. 1916.

Od pierwszej też chwili budzi się i szybko narasta ruch w istniejących organizacjach nauczycielskich i powstających nowych. Spośród istniejących organizacji, skupiających głównie nauczycieli szkół średnich i wyższych, wyodrębniają się zespoły nauczycieli szkół początkowych lub tworzą się nowe szybko rosnące i ogromnie teraz prężne organizacje nauczycieli szkół początkowych.

Nawiązywane są liczne kontakty pomiędzy nauczycielami z tego samego i ze wszystkich trzech zaborów, zwoływane są zjazdy delegatów organizacji nauczycielskich i oświatowych, częste i coraz liczniejsze od momentu rozluźnienia się niemieckiej i austriackiej okupacji na terenie Królestwa, czyli od r. 1917, powstaje nawet w Krakowie w r. 1917 specjalne Biuro Zjazdów o zadaniach koordynacyjnych. Rozrostowi organizacyjnemu nauczycielstwa towarzyszy też rozrost problematyki koncepcyjnej z zakresu szkolnictwa.

Jeśli zaś chodzi o władze szkolne, to nie tylko w b. zaborze pruskim, gdzie szkolnictwem wszechwładnie rządzą Niemcy, ale nawet w b. zaborze austriackim, gdzie Polacy mieli znaczną autonomię i szkolnictwem rządziła dość samodzielnie Rada Szkolna Krajowa, żadna nowa inicjatywa w zakresie organizacji szkolnictwa nie powstaje. Rada Szkolna była niezdolna wznieść się ponad poziom władzy II instancji ku jakimkolwiek ogólniejszym i nowym koncepcjom. Zaczątki własnej inicjatywy koncepcyjnej zarysowują się raczej wśród polskich władz szkolnych Królestwa — w miarę przekazywania im częściowej władzy przez okupantów — w Wydziale Oświecenia przy Centralnym Komitecie Obywatelskim, w Departamencie WRiOP przy Tymczasowej Radzie Stanu, wydającej w sierpniu 1917 „Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim”, w Ministerstwie WRiOP przy Radzie Regencyjnej Królestwa Polskiego i wreszcie w Ministerstwie WRiOP w Polsce niepodległej.

Zarówno z powodu wcześniejszego zorganizowania się, jak i z powodu

śmielszej postawy nauczycielstwo nasze wyprzedza swymi koncepcjami władze oświatowe, nie tylko zaczątkowe, zależne od okupantów i zaborców, ale i późniejsze, tworzone po uzyskaniu niepodległości.

Zachodzą od początku dość istotne różnice w postawie nauczycielstwa powszechnych szkół początkowych i w postawie nauczycielstwa szkół średnich i wyższych. O ile nauczycielstwo szkół początkowych przeznaczonych dla wszystkich dzieci było też w ogromnej większości reprezentantem interesów oświatowych ich ogółu, o tyle nauczycielstwo szkół średnich i wyższych w przeważającej swej części stało po stronie dzieci klas uprzywilejowanych, które głównie ze szkół tych korzystały i tylko mniejszość tego nauczycielstwa solidaryzowała się z postawą nauczycielstwa szkół początkowych, a później nawet organizacyjnie z nauczycielstwem tych szkół łączyła.

Natomiast do władz szkolnych powoływani byli na ogół nauczyciele lub działacze oświatowi o bardziej umiarkowanych poglądach, rekrutujący się głównie spośród nauczycielstwa szkół średnich, w znacznej części galicyjskich lub spośród galicyjskiej szkolnej administracji, bardziej wyrobieni w technice administracyjno-organizacyjnej, lecz o mniejszym polocie od wielu nauczycieli i działaczy oświatowych b. zaboru rosyjskiego.

Różnice zasadniczych postaw były głównym powodem tarć, jakie zarówno w początkach, jak i w całym 20-leciu zachodziły w obrębie nauczycielstwa, a zwłaszcza pomiędzy nauczycielstwem i władzami szkolnymi przy ustalaniu koncepcji i potem przy ich realizacji. Odgrywały tu co prawda dużą rolę trudności realne, może nie zawsze doceniane przez nauczycielstwo, które się piętrzyły przed władzami szkolnymi, hamując lub pacząc wiele zamierzeń.

Były to trudności olbrzymie. Już sam niski poziom organizacyjny i programowy szkolnictwa, odziedziczonego po zborcach, stał w początkach na przeszkodzie dla jakiegoś śmielszego startu. Około 90% szkół początkowych, tzw. ludowych, stanowiły szkoły o jednym zaledwie nauczycielu. Ogromny był brak pomieszczeń szkolnych, brak i niedostateczny poziom przygotowania nauczycieli. Na terenie b. zaboru pruskiego, gdzie nauczycielami byli Niemcy lub zniemczeni Polacy, odziedziczyliśmy nader nieliczne kadry nauczycielskie. Na terenie b. zaboru rosyjskiego tylko mała część dzieci objęta była jakimś nauczaniem początkowym, a sieć i poziom polskiego szkolnictwa średniego, głównie prywatnego, mało były zaawansowane. Nawet na terenie b. zaboru austriackiego, gdzie polskie szkolnictwo średnie i wyższe były poważniej rozwinięte, wykonanie obowiązku szkolnego w szkołach ludowych było niekompletne i nie stało na należytym poziomie.

Co gorsza, niezwykle ciężka była sytuacja ekonomiczna kraju wywalczającego niepodległość w stanie wielkiego wyniszczenia wojennego i nawet nie uzyskującego żadnych odszkodowań, odciętego naraz od dotychczasowych rynków w krajach zaborczych i nieprzychylnie traktowanego przez

kraje zachodnie, obawiające się i u nas głębszych przeobrażeń społeczno-politycznych. Jak mówił powołany na premiera, przybyły z Zachodu Ignacy Paderewski w oświadczeniu z lutego 1919 r.: „Krewkie, nieco przedwczesne oświadczenia niektórych członków, dotyczące przewrotnych reform w dziedzinie przemysłu, zatrwożyły kapitały zagraniczne”.

I nie tylko w początkach życia niepodległego staliśmy wobec zupełnego braku środków i katastrofalnej dewaluacji pieniądza, ale sytuacja nie wróżyła łatwej poprawy i w dalszej przyszłości, a po wielkich wysiłkach, podjętych dla stabilizacji waluty, weszliśmy wraz z wyżem szkolnym w okres kryzysu ekonomicznego w skali światowej.

Zawodziły też od początku nadzieje na poważniejsze pożyczki zagraniczne. M. in. ubiegaliśmy się, niedługo po ustabilizowaniu waluty, o wielką pożyczkę na budowę szkół, którą miało udzielić jakieś konsorcjum amerykańskie. W charakterze materiałów do tych pertraktacji Ministerstwo WRiOP wydało nawet dwie publikacje („Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 roku w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego” i „Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci”). Pertraktacje rozbiły się jednak z powodu zgłoszonego podobno przez konsorcjum żądania zastawu kolei państwowych, na co rząd polski nie mógł się zgodzić. Natomiast własne środki na inwestycje szkolne w ówczesnych naszych warunkach były tak skąpe, iż np. pożyczki i zasiłki dla gmin na budowę szkół, zapewnione ustawą o budowie publicznych szkół powszechnych z 17. II. 1922, były nieznacznie tylko realizowane i prawie przerwane po r. 1925, kiedy zaś w kilka lat później Sejm powziął uchwałę o przeznaczeniu na budowę szkół 20 milionów złotych, minister Skarbu mógł wyasygnować zaledwie jeden milion. Niemniej ubogie mieliśmy środki na codzienne utrzymanie szkół i sytuacje tutaj były nieraz nader kłopotliwe.

Doceniając jednak istnienie tych trudności, mieć musimy na uwadze, iż nie zawsze usprawiedliwiać one mogły opóźnienia lub odchylenia w realizacji postulatów stawianych władzom przez nauczycielstwo. W dużej mierze odgrywał w tych wypadkach rolę odmienny stosunek władz szkolnych, skarbowych lub ogólnoadministracyjnych do tych postulatów, który powodował, iż realizację wielu z nich, społecznie najzupełniej uzasadnionych, przewlekano lub skierowywano na boczne tory, raczej nadużywając powoływania się na trudności. Rolę każdego z tych czynników wydzielić nieraz można, śledząc dzieje poszczególnych problemów.

Ustrój szkolnictwa

Już w listopadzie 1914 roku, zaraz po odejściu wojsk rosyjskich, rozległa się z Warszawy głos nauczycielstwa polskiego w sprawie zasad przyszłego ustroju szkolnictwa. Występuje Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia

Nauczycielstwa Polskiego, specjalnie do tej sprawy powołana, z rewelacyjną i rewolucyjną koncepcją przekształcenia dotychczasowych szkół ludowych na szkołę powszechną 7-letnią, wspólną dla wszystkich dzieci, na której oparte byłyby dotychczasowe 7—8-letnie szkoły średnie ogólnokształcące (gimnazja), zredukowane tylko do 4 lub może nawet do 3 klas najstarszych, i do tegoż poziomu dostosowane szkoły średnie zawodowe.

„Różnica zasadnicza — czytamy w deklaracji Komisji — pomiędzy naszą szkołą powszechną a tak zwaną szkołą ludową w Europie polega na tym, że nasza szkoła jest podstawową szkołą publiczną, jest punktem wyjścia całego systemu szkolnictwa narodowego. Szkoły stopni wyższych są jej rozwinięciem, uzupełnieniem, nadbudową, gdy w Europie szkoła ludowa pozostaje w bardzo luźnym związku ze szkołami innych stopni, nie odpowiada im, nie jest związana z nimi ani programem naukowym, ani wyraźnym pokrewieństwem systemu”.

Tak rewolucyjne hasła, godzące w dotychczasową organizację szkół średnich, do których dostęp był odwiecznym przywilejem dzieci ludności lepiej sytuowanej, wypowiedziane w pierwszej chwili patriotycznego uniesienia, zaniepokoiły wkrótce i skłoniły do wycofywania się samych autorów tych haseł — członków Komisji, rekrutujących się spośród nauczycielstwa szkół średnich. Jednocześnie zaniepokoiły też i spowodowały szybko rosnącą opozycję przede wszystkim wśród szerszych gron nauczycielstwa szkół średnich i wyższych, wychowującego w tych szkołach młodzież społecznie uprzywilejowaną, a potem i wśród przedstawicieli resortu oświaty.

Opozycja motywowana była nie tyle trudnościami takiego przewrotu, co jego założeniami. Przyjęła więc charakter walki ideologicznej, w której obrońcami koncepcji, wypowiedzianej przez Komisję Pedagogiczną Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, staje się teraz nauczycielstwo szkół początkowych, zorganizowane w „Zrzeszeniu Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych” i nauczycielstwo w „Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich”, zrzeszającym lewicę tego nauczycielstwa, które w r. 1930 połączy się w jednej organizacji pod nazwą „Związku Nauczycielstwa Polskiego”.

Pierwszy przeciw nowej koncepcji ustroju szkolnego występuje w grudniu 1917 roku wybitny przedstawiciel wielkiej organizacji „Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych b. zaboru austriackiego” Tadeusz Łopuszański, zajmujący wówczas stanowisko naczelnego inspektora szkół na terenie okupacji austriackiej Królestwa, późniejszy dyrektor departamentu, wice-minister i minister WRIOP.

Przyjmując, iż „inną — jak mówił — powinna być nauka dzieci, które wprost ze szkoły idą do szewca lub krawca, a inną takich, które mają przed sobą lata dalszych studiów”, proponował Łopuszański wydzielenie ze szkół powszechnych już po III klasie dzieci „zdolnych” i przenoszenie ich do lepszych „szkół wydziałowych” (licznych w b. Galicji w miastach),

a potem po ukończeniu szkoły wydziałowej 3-letniej dokonywanie raz jeszcze selekcji „zdolnych”, którzy mogliby się ubiegać o dostęp do gimnazjów, w tym wypadku, jego zdaniem, 6-letnich ($3 + 3 + 6 = 12$ lat nauki do matury).

Widzimy w tym stanowisku dwie tendencje: 1) do wydzielenia — pod hasłem selekcji uzdolnień — pewnych grup uczniów szkół powszechnych przed ukończeniem tych szkół, traktowanych jako kandydatów do szkół średnich, 2) do przedłużania szkoły średniej (gimnazjum), która zamiast 4-letniej lub tylko 3-letniej, jak to proponowała Komisja Pedagogiczna, miałaby być np. według T. Łopuszańskiego 6-letnią.

Obie tendencje są elitarne, broniące przywilejów klasowych w szkolnictwie na niekorzyść ogółu uczniów. Szkoły powszechne, z których zabierałoby się uczniów przed ich ukończeniem, byłyby w górnych klasach zdekompletowane i pozbawione uczniów wyróżnianych przez szkołę jako najlepsi. Sama zaś selekcja, nie tylko na pierwszym niższym, ale nawet i na następnym poziomie byłaby w istocie nie tyle selekcją zdolnych, gdyż ustalenie zdolności wymagałoby innych i nie dość jeszcze znanych kryteriów niż stopnie szkolne, co selekcją dzieci rodzin lepiej sytuowanych, należących do tych środowisk społecznych, które i później w głównej mierze zapełniały szkołę średnią.

Przywilejem klasowym i naruszeniem jednolitości ustroju byłoby też zakładanie szkół pośrednich pomiędzy szkołą powszechną i średnią — owych „wydziałowych”, przeznaczonych dla niektórych tylko wybranych uczniów.

Następnie tendencja do przedłużania szkoły średniej ogólnokształcącej, widoczna już w koncepcji ustrojowej T. Łopuszańskiego, zmierzałaby też wskutek zwiększenia liczby lat nauki ku utrudnieniu korzystania z tych szkół dzieciom z rodzin gorzej sytuowanych, zwłaszcza iż pomoc stypendialna dla zdolnej, a niezamożnej młodzieży, nawet przewidziana konstytucją z r. 1921, realizowana była w istocie w bardzo skromnych rozmiarach. Poza tym przedłużanie lat nauki w szkole średniej zrodzić miało niedługo inną jeszcze tendencję — do rozbicia dłuższej w tym wypadku szkoły średniej na dwie odrębne, niższą i wyższą, co przy selekcji uczniów przy przejściu z niższej do wyższej byłoby też — zwłaszcza dla niezamożnych dzieci — utrudnieniem dostępu do szkół średnich wyższych, dających pełną maturę.

Na tzw. Sejmie Nauczycielskim, który odbył się w kwietniu 1919 r., na którym Ministerstwo WRiOP przedkładało swe projekty do przedyskutowania z nauczycielstwem, wysunięta została przez resort koncepcja ustroju, wzorowana całkowicie na projekcie T. Łopuszańskiego, referentem zaś tej koncepcji z ramienia Ministerstwa był ksiądz Jan Gralewski, główny inicjator i zdawało się entuzjasta wręcz odmiennej koncepcji, którą głosił przed paru laty w imieniu Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Delegaci nauczycielstwa i towarzystw oświato-

wych, zgromadzeni na tym zjeździe (w liczbie 802), przeciwstawili się selekcji nie tylko po klasie III szkoły powszechnej, ale też i proponowanej drugiej selekcji po klasie VI, nie godzili się też na wprowadzenie różnic programowych w szkołach powszechnych o różnej liczbie nauczycieli. W rezolucjach przyjętych jednogłośnie lub olbrzymią większością głosów zjazd ten uznaje, iż „szkoła powszechna ma być 7-letnia, jednolita”, iż „najniżej zorganizowaną może być szkoła o dwóch oddziałach i dwóch siłach nauczycielskich”, oświadcza się kategorycznie „przeciw tworzeniu szkół wydziałowych według projektu Ministerstwa”, wyraża ponadto „życzenie, żeby cała akcja przebudowy i budowy szkolnictwa polskiego dokonana była najdalej w ciągu 20 lat”. Natomiast jeśli chodzi o szkołę średnią ogólnokształcącą, zgodzono się na zjeździe na przedłużenie proponowanej w r. 1914 przez Komisję Pedagogiczną szkoły 4- czy nawet tylko 3-letniej na szkołę 5-letnią. Odtąd więc postulatem zasadniczym zrzeszonego nauczycielstwa szkół początkowych i postępowego odłamu nauczycielstwa szkół średnich staje się pełna, jednolita programowo, 7-letnia szkoła powszechna i oparta na niej 5-letnia szkoła średnia.

Dla realizacji tych postulatów usiłowało teraz nauczycielstwo przy zbieżności posunąć współdziałać z resortem, przy częstych zaś rozbieżnościach przeciwstawiać się zamierzeniom i krokom podejmowanym przez resort.

Wielką np. pomocą w pomyślnym przeprowadzeniu przez Ministerstwo WRiOP planowej realizacji powszechnego nauczania w Królestwie w latach 1922/23 — 1929/30 było spopularyzowanie tego projektu przez Zrzeszenie Nauczycielstwa w wielkiej manifestacji „Dnia Szkoły Powszechnej” 25 września 1921 na wiecach i zebraniach w różnych kątach kraju, a potem bezpośredni udział w sprawnym wykonaniu tego planu.

Bez należytego natomiast odgłosu i zrozumienia ze strony resortu pozostawało wielokrotnie powtarzane przez Zrzeszenie Nauczycielstwa żądanie podjęcia prac nad przebudową sieci szkół powszechnych, mogącą podnieść ich poziom organizacyjny i programowy i ułatwić stopniowe likwidowanie szkół najniżej zorganizowanych (o jednym czy nawet o jednym i o dwóch nauczycielach). Sprawa ta mogła być przecież zapoczątkowana nawet przy niewielkich środkach i w warunkach prowizorycznych, zwłaszcza iż teoretycznie przygotowana była w specjalnie opracowanej w Ministerstwie i wydanej potem w r. 1925 publikacji, poświęconej sieci szkolnictwa powszechnego.

Do próby radykalnej przebudowy sieci szkół powszechnych zdecydowało się Ministerstwo dopiero w r. 1928, podejmując tę przebudowę z powodu braku środków w jednym najpierw powiecie (włocławskim). W następnym roku dyrektor Żłobicki wydaje na zjeździe inspektorów w imieniu Ministerstwa zlecenia przystąpienia niezwłocznie w całym kraju do reformy sieci w celu upowszechnienia szkół wysoko zorganizowanych. Po paru

jednak miesiącach zostaje zwolniony ze stanowiska przez rząd sanacyjny, który się tym zagadnieniem już nie zajął.

Nauczycielstwo domagało się też, zwłaszcza w pierwszych latach, wielu innych posunięć ze strony resortu, które mogłyby przyspieszyć realizację nowej koncepcji ustrojowej, jak przede wszystkim ujednostajnienia programu wyższych klas szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjalnych, połączenia odrębnych w Ministerstwie WRiOP wydziałów tych szkół, przystąpienia do planowej likwidacji niższych klas gimnazjalnych. Zgłosiło w maju 1921 do Sejmu wnioski o stworzenie nadzwyczajnego funduszu szkolnego, a w styczniu 1922 interpelację w sprawie „skandalicznej zwłoki w budowie szkół” itp. Ponieważ wystąpienia w tych i wielu podobnych sprawach pozostawały bez echa, co było niezgodne z zapowiedziami Ministerstwa o porozumiewaniu się i współpracy z nauczycielstwem, zjazd delegatów z lipca 1922 domaga się od Ministerstwa WRiOP liczenia się z opinią nauczycielstwa, wyrażoną na Sejmie Nauczycielskim w r. 1919 i na wiecach w „Dniach Szkoły Powszechnej”. Lecz i te żądania wypowiedziane były nadaremnie.

Na terenie Ministerstwa rozpoczęły się wkrótce rozważania nad projektem ustawy o ustroju szkolnictwa, o którą dopominało się i nauczycielstwo, i Sejm RP. Projekt taki opracowany został przez min. St. Grabkiego w r. 1925, który już przewidywał podział szkoły średniej ogólnokształcącej, opartej na VII klasie szkoły powszechnej na dwie odrębne — 3-letnią jednolitą i opartą na niej 2-letnią, programowo zróżnicowaną, co prawda z przejściem do tej ostatniej bez formalnego egzaminu.

Następnie min. G. Dobrucki w swym projekcie z r. 1927 proponował szkołę średnią 5-letnią „w miarę istotnych potrzeb zróżnicowaną”, opartą na VII klasie szkoły powszechnej wysoko zorganizowanej albo też niepełną 3-letnią. Przedtem zaś premier K. Bartel, przedstawiając w grudniu 1926 na Komisji Oświatowej Sejmu różne koncepcje, dotyczące powiązania szkoły średniej ze szkołą powszechną, oświadczył: „...ja osobiście reprezentuję ten kierunek: cztery lata liceum i dwa lata gimnazjum”.

W tym czasie nauczycielstwo z początku ostrzej walczyło o koncepcję 7+5, powołało „Komisję obrony szkoły jednolitej”, zwoływało wiece ludności, wydawało specjalne publikacje, stopniowo jednak kierownictwo Zrzeszenia Nauczycielstwa ulegać zaczynało presji rządów sanacyjnych i wystąpienia swe łagodzić.

W tych warunkach przygotowana zostaje przez Ministerstwo WRiOP i uzyskuje moc prawną ustawa o ustroju szkolnictwa z roku 1932, zwana Jędrzejewiczowską, wzorowana w znacznej mierze na poprzednich projektach Ministerstwa.

Ustawa z r. 1932 utrzymuje tzw. „czapkę”, opiera bowiem szkoły średnich szczebli nie na VII, lecz na VI klasie szkoły powszechnej, przedłuża pełną szkołę średnią do lat 6, dzieląc ją zarówno w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i w zawodowym na 4-letnie „gimnazja” i na ogólnokształ-

jących gimnazjach oparte 2-letnie „licea” — ogólnokształcące lub zawodowe, dające pełną maturę, otwierającą wrota do szkół wyższych.

Co najgorsza, w ustawie tej przekreślono całkowicie domaganie się nauczycielstwa o wyrównanie programowe szkół powszechnych na poziomie szkoły wysoko zorganizowanej i rozbito jednolitość tego szkolnictwa przez podział organizacyjny szkół powszechnych na 3 stopnie, odpowiadające różnym poziomom programowym: na szkoły I stopnia o 1 i 2 nauczycielach, przerabiające w ciągu 7 lat program pierwszych klas czterech — z niewielką nadwyżką (klasa III — 2-letnia; klasa IV — 3-letnia), na szkoły II stopnia o 3 i 4 nauczycielach, przerabiające w ciągu 7 lat program pierwszych klas sześciu (klasa VI — dwuletnia) i wreszcie na szkoły III stopnia o 5 i więcej nauczycielach, przerabiające w ciągu 7 lat pełny program szkoły 7-letniej.

Czym było wówczas wydzielenie szkół powszechnych o 1 i 2 nauczycielach i zamknięcie praktycznie kształcenia ich uczniów w programie 4-letnim rozłożonym na lat 7, widać chociażby z tego, iż liczba uczniów wchodzących do klasy I tych szkół np. w r. 1937/38 wynosiła 42% ogółu uczniów klasy I, w stosunku zaś do ogółu uczniów klasy I szkół wiejskich przekraczała znacznie połowę. Decyzję na posunięcie tak krzywdzące ogromne masy dzieci ułatwić mogło rządowi sanacyjnemu wieloletnie hamowanie reformy sieci i szybszego tempa rozwoju szkolnictwa wysoko zorganizowanego, o co się tak bezskutecznie dopominało nauczycielstwo. A także bezkrytyczna, ślepa wówczas uległość kierownictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego, którego prezes St. Nowak na I zjeździe Związku we wrześniu 1932 mógł pod adresem min. Jędrzejewicza składać „szczerze i obywatelskie podziękowanie za odważną inicjatywę i treść ustawy, realizującej w znacznym stopniu nasze, a zarazem demokratyczne społeczne postulaty, których realizacja niewątpliwie stanie się cementem i spoiwością państwa”.

Były to frazesy niezgodne z postawą szerokich mas nauczycielskich, ostro zwalczane przez zorganizowany już odłam lewicy nauczycielskiej i prowadzące za lat kilka do zasadniczego przełomu w samym kierownictwie Związku, które po zdaniu sobie sprawy z przegranej usiłuje wrócić poniewczasie do dawnych postulatów „...stawiamy nadal te same — powie w imieniu Zarządu (choć niezupełnie ściśle) Z. Nowicki, inaugurując w maju 1939 IV Kongres Pedagogiczny Związku — jakie stawialiśmy na słynnym Sejmie Nauczycielskim w r. 1919, jakie głosiliśmy na wszystkich naszych poprzednich konferencjach i zjazdach delegatów lub na posiedzeniach Podstawowej Rady Oświecenia Publicznego i jakie — mam nadzieję — stawiać będziemy i nadal”.

Pomimo osłabienia walki w okresie nacisku rządów sanacyjnych ogólny wkład nauczycielstwa w obronę demokratycznego ukształtowania ustroju naszego szkolnictwa był w 20-leciu międzywojennym ogromnej miary, a niepowodzenia wielu żmudnych wysiłków wyrastały częstokroć nie tyle

z rzekomych trudności, co z odmiennych dążeń ówczesnej polityki rządowej. Że zaś pełna realizacja postulatów nauczycielskich nie była łatwa, widać chociażby z tego, że i dziś jeszcze wielu niedociągnięć nie przezwyciężyliśmy, czy to gdy chodzi o wysoki i wyrównany poziom szkolnictwa podstawowego, czy zwłaszcza o należyte rozszerzenie sieci szkolnictwa średniego. Przypomnijmy, iż już Deklaracja Zrzeszenia Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, zgłoszona na VI Kongresie Międzynarodowym profesorów szkół średnich, obradującym w Warszawie w sierpniu 1924 r. w punkcie 6 głosiła: „Szkoła średnia, mająca te same zadania ogólnowychowawcze, co i szkoła powszechna, winna być dzisiaj udostępniona jak najszerszym masom, w przyszłości zaś stać się winna tak samo obowiązkową dla wszystkich dzieci jak szkoła powszechna”. A przecież i dziś, po upływie 44 lat, dalecy jeszcze jesteśmy od realizacji tego postulatu i nie wiemy, w jakim stopniu zbliżyć się zdołamy do tego celu po niedługim upływie pełnego 50-lecia od tamtego momentu.

Kształcenie nauczycieli

Przeciw tradycyjnemu systemowi kształcenia nauczycieli szkół początkowych w tzw. seminariach nauczycielskich, opartych na ukończonej szkole początkowej lub na wydziałowej, wypowiedziało się u nas jeszcze w przededniu wojny, na Zjeździe z r. 1913, nauczycielstwo galicyjskich szkół ludowych, wysuwając w myśl propozycji H. Rowida koncepcję kształcenia nauczycieli tych szkół w zakładach przynajmniej 2-letnich, opartych na maturze pełnej szkoły ogólnokształcącej, zyskujących nazwę „pedagogów”.

Stanowisko to poparł I Zjazd Zrzeszenia Delegatów Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych, obradujący w Warszawie w grudniu 1917 roku. Wkrótce jednak, na II Zjeździe w Krakowie w styczniu 1918, wysunięto już postulat dalej idący — pełnego, w zasadzie przynajmniej, uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół początkowych, równorzędnego z kształceniem nauczycieli szkół średnich, powołując się na takie stanowisko konferencji międzynarodowych związków nauczycielskich.

Jednakże Ministerstwo WRiOP, wydając w lutym 1919 „Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych”, podnoszący dotychczasowe seminaria nauczycielskie z 4-letnich na 5-letnie, nawet sprawę pedagogów pomija milczeniem.

Pierwszeństwo pedagogom przed seminariami przyznaje Sejm Nauczycielski z kwietnia 1919 i jednocześnie żąda przedłużenia czasu nauki w seminariach nauczycielskich do lat 6. W uchwałach Zjazdu czytamy mianowicie: „Zjazd uznaje, że przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować: a) okres kształcenia ogólnego w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej i b) okres kształcenia zawodowego w szkole pedagogicznej, co najmniej dwuletniego, o charakterze szkoły

wyższej zawodowej". I następnie: „Zjazd uznaje, że w okresie przejściowym czas kształcenia nauczycieli szkół powszechnych może trwać 6 lat po ukończeniu pełnej szkoły powszechnej siedmioletniej”.

Jedno i drugie przygotowanie traktowane było jako stadium przejściowe, gdyż jak mówił Z. Nowicki w imieniu nauczycielstwa: „Przygotowanie nauczycieli do wszystkich stopni szkół niższych oraz średnich musi być takie same, gdyż wychowanie dzieci w szkołach niższych wymaga od nauczycielstwa nie mniejszej wiedzy i nie niższej inteligencji niż od nauczycieli pracujących w szkołach średnich. Zakładane obecnie seminaria 5-letnie winny być uznane za uczelnie tymczasowe. W przyszłości możliwe niedalekiej seminaria winny być przekształcone na szkoły wyższe o poziomie uniwersyteckim”.

Pogląd ten zyskuje coraz większe uznanie wśród nauczycielstwa szkół powszechnych i oto Zjazd Zrzeszenia Nauczycielstwa z maja 1921 zwraca się już do wszystkich uniwersytetów w kraju o poparcie postulatu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższych uczelniach, prowadzących dotychczas studia pedagogiczne przeznaczone tylko dla nauczycieli szkół średnich. Apel ten nie uzyskał większego poparcia, chociaż na to zasługiwał nawet z tego względu, iż zalegaliśmy zarówno w studiach organizacji publicznego szkolnictwa, jak chociażby w rozwijającej się w szeregu uczelni zagranicznych dydaktyce doświadczalnej przedmiotów elementarnych, co się wiąże przede wszystkim ze szkolnictwem początkowym.

W następnych latach intencje resortu, znajdujące wyraz w projektach ustaw o ustroju szkolnictwa, przygotowywanych w r. 1925 przez min. St. Grabskiego i następnie w r. 1928 przez min. G. Dobruckiego, zmierzają co prawda ku podmoszeniu lat kształcenia na nauczyciela szkoły powszechnej, lecz widzą je w seminariach i pedagogiach tylko w teorii, a w praktyce realizują prawie wyłącznie w seminariach, gdyż np. w r. 1935/36 wydano świadectw ukończenia seminarium nauczycielskiego 4236 (143 zakłady), a świadectw ukończenia pedagogiów tylko 161 (3 zakłady). Dopiero przy realizacji ustawy o ustroju szkolnictwa z r. 1932 podjęte zostaje stopniowe likwidowanie seminariów nauczycielskich w okresie 1932/33—1935/36 i otwieranie zamiast nich 3-letnich liceów pedagogicznych, opartych na programie 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego i na 2-letnich pedagogiach, opartych na programie 2-letniego liceum ogólnokształcącego, czyli na pełnej maturze szkoły średniej ogólnokształcącej.

W różnych momentach 20-lecia międzywojennego nauczycielstwo szkół powszechnych występowało z powtarzaniem żądaniem udostępnienia kształcenia na wyższych uczelniach. Wykorzystywano jednak z konieczności co najwyżej pewne surogaty, też bardzo nieliczne, podwyższonego poziomu kształcenia się w kilku instytutach lub uzupełniania otrzymanego wykształcenia na wyższych kursach. W każdym razie jeszcze i V Nadzwyczajny Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego z marca 1937 r. wzy-

wa Zarząd Główny „do prowadzenia dalszej energicznej akcji, mającej na celu realizację zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wyłącznie na uczelniach o poziomie szkół wyższych”.

W pierwszych latach międzywojennych palącą niewątpliwie potrzebą szkolnictwa i niełatwym zadaniem resortu było uzupełnienie wykształcenia przyjmowanych masowo nauczycieli niewykwalifikowanych. Jednakże zarówno podjęcie na szerszą skalę zakładania pedagogów, jak i umożliwienie chociażby w skromnych prowizorycznych warunkach kształcenia się na poziomie wyższych uczelni nie było chyba z powodów rzeczowych niemożliwe. Nawet w tych latach, kiedy nie mogąc zatrudnić wszystkich absolwentów seminariów zaprowadzono niedopuszczalne właściwie zatrudnianie tzw. „bezpłatnych praktykantów”, nie podjęto żadnej zwyczajki kształcenia, która mogłaby dopływ nowych kandydatów na posady nauczycielskie nieco opóźnić i zmniejszyć. Główną przeszkodą było więc, należy przyjąć, to, iż ówczesne władze szkolne nie doceniały należycie tej potrzeby, tak już wyczuwanej przez nauczycielstwo. Dziś odrabiamy to opóźnienie, gdyż kształcenie nauczycieli szkół podstawowych na wyższych uczelniach jest już potrzebą niecierpiącą zwłoki.

Samorząd szkolny

Obok zagadnień ustroju szkolnictwa przedmiotem poważnego zainteresowania nauczycielstwa, zaczynając od lat pierwszej wojny, było zagadnienie organizacji władz szkolnych nade wszystko na odcinku tzw. samorządu szkolnego, niezależności szkolnictwa i praw nauczycielskich („pragmatyki”).

Dość szeroki udział ludności w organizowaniu szkolnictwa, w kształceniu i wychowywaniu jej dzieci, ujmowany mianem samorządu szkolnego, zapewniało prawodawstwo przedwojenne w b. zaborze austriackim i pruskim. W b. Królestwie hasło to wysuwano jeszcze w czasie strajku szkolnego z 1905 r., kiedy usiłowano przez uaktywnienie sił społecznych zmniejszyć bezpośrednią ingerencję rosyjskich zaborców. Uwzględniają też organizację samorządu szkolnego „Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim”, wydane 10 sierpnia 1917 roku przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego.

Do organizacji samorządu szkolnego, zarysowanej w „Przepisach”, ustosunkowuje się nauczycielstwo krytycznie od pierwszej chwili. Wyrazem tego stanowiska była wypowiedź S. Sempołowskiej w *Głosie Nauczycielskim* w r. 1918. Kwestionowano powoływanie „opiek” przy szkołach, „dozorów szkolnych” w gminach i „rad szkolnych” w powiatach niezależnie jedna od drugiej, bez powiązania w drodze wyborów form niższych z wyższymi.

Kwestionowano następnie dobór członków tych instytucji, bardziej

z nominacji i reprezentacji kleru niż z wyborów i fachowców (nauczycieli). Kwestionowano też zbyt dużą władzę inspektorów szkolnych, zwracając uwagę na to, że nawet w b. zaborze austriackim, gdzie takich uprawnień inspektorzy formalnie nie posiadali, umieli jednak w porozumieniu ze starostami narzucać swą wolę samorządom szkolnym. Domagano się m. in. odwoływania inspektorów w wypadkach, gdy z takim żądaniem wystąpi rada szkolna powiatowa.

Na I Zjeździe Delegatów Zrzeszenia w grudniu 1917 nauczycielstwo domaga się powołania „całego społeczeństwa”, czyli istotnie demokratycznej reprezentacji do współpracy z władzami szkolnymi, jak też utworzenia „Najwyższej Rady Pedagogicznej”. Rada Ministrów Rady Regencyjnej przyjmuje nawet we wrześniu 1918 koncepcję takiej Rady, nadając jej tylko dość urzędniczy skład. Realizację tej decyzji nawet zapoczątkowano w ówczesnym Ministerstwie WRiOP, nie została jednak szerzej rozwinięta.

Dalszym etapem jest szczegółowy projekt organizacji samorządu szkolnego, przedłożony przez Ministerstwo na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 r., który spotkał się również z dużymi zastrzeżeniami ze strony zebranych delegatów zrzeszeń nauczycielskich i przedstawicieli instytucji oświatowych. Czytamy np.: „Zjazd uchwała, że Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego winno być przekształcone w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego”, „Zjazd uznaje, że pełny nadzór we wszystkich radach szkolnych należy oddzielić od administracji szkolnej”, „Zjazd uznaje, że przedstawiciele ogółu obywateli muszą stanowić większość w organach nadzorczych kolegialnych (w Radach Szkolnych)”, „Zjazd uznaje, że we wszystkich radach szkolnych udział nauczycielstwa powinien wynosić 45%” (w myśl zasady, że organizacja władz szkolnych powinna się opierać na dwóch czynnikach — samorządowym i fachowym), „Zjazd uznaje, że niższe instytucje Rad wysyłają delegatów do instytucji wyższych drogą wyborów”, „Zjazd uznaje, że do Rad należą sprawy administracyjno-gospodarcze, pedagogiczne sprawy należą do Rad pedagogicznych szkolnych, głównych i powiatowych konferencji nauczycielskich wraz z inspektorami i do Najwyższej Rady Wychowania”.

Następują jeszcze dezyderaty dotyczące angażowania nauczycieli, kierowników szkół, inspektorów i dyrektorów okręgowych spośród kandydatów zgłoszonych przez odpowiednie kolegia nauczycielskie.

Zastrzeżenia te, wypowiedziane jeszcze w r. 1919, będą i w dalszych latach dzieliły stanowisko nauczycielstwa i stanowisko Ministerstwa w sprawie organizacji samorządu szkolnego. W czerwcu 1920 r. ukazuje się „Ustawa o tymczasowym ustroju władz naczelnych”, ujmująca sprawę samorządu szkolnego w sposób zbliżony do „Przepisów tymczasowych” z r. 1917 i staje się przedmiotem drugiego krytycznego wystąpienia S. Sempołowskiej w *Robotniku* z r. 1920. Jednakże na posiedzeniu Za-

rządu Głównego Zrzeszenia Nauczycielstwa w tymże roku podkreślano małą wydajność dotychczasowego samorządu szkolnego i wyrażano wątpliwości, czy społeczeństwo jest dość dojrzałe u nas do sprawnego wykonywania takich zadań.

Prócz nie dość demokratycznej organizacji samorządu szkolnego zasadniczą przeszkodą w rozwoju jego działalności była zależność od samorządu terytorialnego, który dysponował właściwymi środkami na wszelkie miejscowe potrzeby, w tym i na potrzeby szkolne. Na tym odcinku nie zawsze układały się pomyślnie stosunki pomiędzy samorządem szkolnym i samorządem terytorialnym, który nawet pomimo pewnych uprawnień do egzekwowania środków na potrzeby szkolne często był bezradny, gdyż tych środków nie posiadał.

Biorąc to wszystko pod uwagę Maurycy Jaroszyński z ramienia Ministerstwa Spraw Wewnętrznych wystąpił w r. 1930 z wnioskiem radykalnym — skasowania w ogóle organów samorządu szkolnego na rzecz organów samorządu terytorialnego. Propozycja ta spotkała się z oporem nauczycielstwa, które widziało w niej przysłowiowe wylanie z wodą z wanny również i dziecka. Sprawa się wlokła aż do lutego 1939, do „Ustawy o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym”, mocą której tworzone miały być w ramach samorządu terytorialnego komisje oświatowe, a przy szkołach komitety szkolne zastępujące wyodrębniane dotychczas organy samorządu szkolnego.

Przy reformie szkolnej z r. 1932 wznowiona zostaje decyzja, powzięta przez Ministra WRiOP w miesiącu październiku, z powołaniem się na ustawę o tymczasowym ustroju władz naczelnych z czerwca 1920 w sprawie uruchomienia wreszcie „Rady Oświecenia Publicznego”, której pierwsza sesja odbyła się 9—10 listopada 1932. Zmieniony skład Rady utrzymuje nadal dość urzędniczy charakter: Minister WRiOP, podsekretarze stanu, dyrektorzy departamentów, kuratorzy okręgów szkolnych, 1 przedstawiciel zreformowanych Rad Szkolnych, 5 przedstawicieli wyznań, 1 przedstawiciel Polskiej Akademii Umiejętności, 4 przedstawicieli szkół ogólnokształcących i 3 zawodowych, 4 rektorów uniwersytetów i 3 przedstawicieli towarzystw oświatowych.

Ograniczenie w tym wypadku przedstawicieli Rad Szkolnych tylko do 1 osoby odzwierciedla nader powściągliwe ustosunkowanie się resortu do organizacji samorządu szkolnego w ogóle.

Pomimo wielu niepomyślnych warunków, utrudniających szerszy rozwój samorządu szkolnego, działalność tych ośrodków, a zwłaszcza zajmowane przez nie stanowiska w sprawach szkolnych, ocenić należałoby raczej dodatnio. Na zjazdach delegatów Rad Szkolnych prawie zawsze przy rozbieżności stanowisk nauczycielstwa i resortu Rady stawały po stronie nauczycielstwa. Na sesjach Rady Oświecenia za czasów ministra W. Świątosławskiego, który przedkładał na te sesje poważnie w resorcie przygotowaną problematykę, rozlegały się nieraz słowa ostrej i uzasadnionej kry-

tyki działalności resortu. W pracy w Radach Szkolnych i na sesjach Rady Oświecenia wyrabiali się też poważni działacze oświatowi w rodzaju np. dra St. Kopcińskiego z Łodzi, H. Bieleckiego ze wsi Gnojnej, St. Krużewskiego czy M. Michałowicza z Warszawy itp.

Placówki te, przy zmodernizowaniu ich charakteru i organizacji, stać by się prawdopodobnie mogły organami współpracującymi z resortem i pomocnymi w działalności resortu. Nie naruszona byłaby też idea udziału społeczeństwa zarówno w organizacji oświaty, jak i w kształceniu i wychowywaniu młodzieży, której żadnym wyrazem nie mogą być banalne „wywiadówki” szkolne czy dyskusje specjalne, podejmowane np. wobec zamknięcia bram resortu przez redakcje niektórych czasopism. Należałoby chyba do tego zagadnienia wrócić.

Niezależność szkolnictwa

Bardzo istotna od początków i w całym niemal 20-leciu była dla nauczycielstwa walka o niezależność nauczycieli i władz szkolnych od władz ogólnoadministracyjnych, zasadniczo więc od resortu i agend resortu spraw wewnętrznych, a jednocześnie w pewnej też mierze walka o niezależność od kleru.

Żądanie uniezależnienia szkolnictwa od władz ogólnoadministracyjnych wysunięte było jeszcze przed wojną przez galicyjski Związek Nauczycielstwa Ludowego i motywowane bezdusznym biurokratyzmem i samowolą władz politycznych, podejmujących decyzje, zwłaszcza w sprawach personalnych, na podstawie kryteriów pozapedagogicznych i z dala, a często z wielką też szkodą dla szkoły i młodzieży.

Żądania te przyjmuje od początku Zrzeszenie Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych, a III Zjazd delegatów tego Zrzeszenia, obradujący w sierpniu 1918 r. w Piotrkowie, na wiadomość, że minister spraw wewnętrznych, Stecki, zgłosił wniosek nagły w sprawie poddania szkolnictwa władzom politycznym, uchwała wniosek protestacyjny z zaznaczeniem, że „byłoby to klęską dla spraw wychowania w Polsce”.

Nacisk na podporządkowanie wzrasta jednak przy umacnianiu się prawicy w rządzie i Wincenty Witos, powołany na premiera w r. 1923, mając na stanowisku ministra oświaty St. Głębińskiego, oświadcza kategorycznie: „Szkoły muszą być podporządkowane władzom politycznym... bo i cóż w tym nowego? Tak było i tak będzie”.

Rozpoczyna się podporządkowywanie, jednak tylko poufne, bez formalnych po temu podstaw. I już w parę miesięcy potem, we wrześniu 1923, V Zjazd Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych występuje z ostrym protestem przeciw politycznym „upartyjnionym rugom” i przeciw odmowom nominacji na stanowiska nauczycielskie z tychże politycznych powodów. Związek w tym wypadku, przynajmniej w teorii,

wygrywa, gdyż „Rozporządzenie Rady Ministrów o zasięganu opinii wojewody przy mianowaniu urzędników państwowych” z 11 lutego 1924 r. wprowadza paragraf, głoszący, iż „zależność władz i urzędów szkolnych (także wojskowych i niektórych innych) od organów administracji politycznej wszelkich stopni, znosi się”.

Jednakże już Rozporządzenie Prezydenta Rzp. ze stycznia 1928 r. o organizacji i zakresie działania władz administracji ogólnej wymaga i od władz szkolnych zasięganu informacji wojewody przy nominacjach na kierownicze stanowiska.

Poza tym penetracja nieoficjalna władz politycznych w sprawy szkolne na różnych instancjach trwa i stopniowo narasta. Kierownictwo zaś Zrzeszenia Nauczycielstwa w miarę wzmacniania się rządów sanacyjnych przechodziło na razie ku bardziej łagodnym formom obrony swego stanowiska.

W tych warunkach Ministerstwo WRiOP decyduje się na krok bardzo śmiały: w r. 1932/33, w związku z reformą szkolną, powołuje przy Centrali i przy kuratoriach „wydziały personalne”, które są ubocznym torem na drodze do całkowitego podporządkowania.

Krok ten zaniepokoił jednak nauczycielstwo do głębi. I o tej roli wydziałów personalnych na XII Zjeździe delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego mówi proroczko z ramienia Zarządu Głównego Zygmunt Nowicki: „Wejdą do nich ludzie, którzy z życiem nauczycielstwa mało mają wspólnego.. siłą więc rzeczy wydziały będą musiały się posługiwać wywiadem i korzystać z informacji policji, władz politycznych, przeciwników politycznych, może nawet donosicielstwa osób postronnych lub jednostek służbowych... nauczycielstwo nie zasłużyło na taką nieufność...”.

I dodaje: „System policyjny pociąga za sobą stosowanie terroru i postrachu. Te zaś gaszą wiarę we własne posłannictwo i zamieniają nauczycieli na biernych, tępych i obojętnych pracowników, dbających o to, by pozorom stało się zadość, by wobec władz zawsze być krytym. Tego nie wolno czynić pod grozą wielkiej i być może strasznej odpowiedzialności”.

I oto niedługo, w r. 1936, w *Głosie Nauczycielskim* czytamy o skutkach czynności „miarodajnych osób” „wyposażonych w element nieufności do nauczyciela”, co następuje: „Z zaszczytnej roli, jaką w pierwszych latach Niepodległości odgrywał nauczyciel i szkoła, zostały już tylko — piękne wspomnienia. Teraz zrobiono nauczyciela pariasem, znieawidzonym na wsi za dodatek mieszkaniowy i wybory, decyzję o jego losie złożono w całej pełni i bez reszty w ręce administracji, władnej wedle »własnego mniemania« nie tylko oceniać jego pracę (nawet bez obowiązku zobaczenia jej), lecz również sądzić i wymierzać karę”.

„Totalizm państwowy — głosi jeszcze uchwała związkowa z 8 grudnia 1937 r. — jako obcy psychice narodu polskiego, uznajemy za szkodliwy dla państwa i zabójczy dla życia społecznego”.

Pomimo tych wystąpień, pomimo wielkiej od początku czujności, za-

pobiegliwości i wysiłków. Związek walkę o niezależność szkolnictwa od władz ogólnoadministracyjnych przegrał, zwłaszcza formalnie. Przegrał nade wszystko przy wprowadzeniu przez Ministerstwo w r. 1933 wydziałów personalnych i całkowicie po wydaniu w lutym 1939 „Ustawy o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym”.

Jednakże Związek Nauczycielstwa Polskiego nie ustąpił w walce. Uderzony przez premiera Składkowskiego usiłującego poddać działalność Związku wyznaczonemu przez niego kuratorium i skierować tę działalność na sanacyjne drogi, podaje dłoń podejmującej walkę z sanacją Centralnej Komisji Porozumiewawczej Związków Zawodowych, walkę tę całkowicie wygrywa i wchodzi na drogę bliższego powiązania z ruchem klasowym, mającym na swym sztandarze radykalną zmianę ustroju społecznego ówczesnej Polski. Dalsze kroki na tej wiele obiecującej drodze przerywa niestety wybuchająca niedługo II światowa wojna.

Wiele też wysiłków łożyło nauczycielstwo w początkach i potem w całym 20-leciu na uniezależnienie się od kleru katolickiego, który dokładał starań o utrzymanie szerokiego wpływu na bieg spraw szkolnych, pomny swej dominującej roli w wychowaniu młodzieży w wiekach minionych. Nauczycielstwo już na swych pierwszych zjazdach i zwłaszcza na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 zajmowało wyraźne stanowisko w sprawie niezależności szkolnictwa publicznego od ingerencji Kościoła. Żądało wydzielenia Departamentu Wyznań z Ministerstwa WRiOP, przeciwstawiło się koncepcji szkół wyznaniowych czy szczególnym przywilejom kleru w szkole i samorządzie szkolnym, żądało też prawa władzy państwowej do nadzoru nad nauczaniem religii w szkole, prowadzonym przez duchowieństwo, co znalazło potem swój wyraz w konstytucji z r. 1921 („Kierownictwo i nadzór nad tą nauką (nauką religii) należy do właściwego związku religijnego pod naczelnym nadzorem państwowym”).

Sytuację na tym odcinku ogromnie skomplikowało zawarcie przez rząd polski na skutek starań min. St. Grabskiego w r. 1925 konkordatu ze Stolicą Apostolską, który zapewnił duchowieństwu katolickiemu znaczne przywileje na terenie szkolnictwa. Władze szkolne zobowiązywały się do zapewnienia wszystkim dzieciom wyznania katolickiego nauczania religii katolickiej (według konstytucji z r. 1921: „Nauka religii w szkołach państwowych i samorządowych dla młodzieży poniżej 18 lat jest obowiązkowa”), co nastroczało szczególne trudności w wypadkach, kiedy funkcjonariuszy kościelnych do tego nauczania brakło, a nauczyciele na ogół nie chcieli nauczać religii, a czasem nie uzyskiwali zastrzeżonej zgody na to nauczanie ze strony władz kościelnych, co w rękach Kościoła wojującego stawało się w niektórych momentach orężem walki z rządem lub nauczycielstwem. Kościół uzyskiwał prawo kontroli nauczania religii, wyznaczał swych wizytatorów, usiłował być drugą władzą w szkole, ingerować w sprawy wykraczające nieraz poza ramy nauczania religii. Stawało się to powodem nieustannych tarć pomiędzy klerem i nauczycielstwem, zwłaszcza

odłamem nauczycieli niewierzących czy stojących w ogóle na stanowisku szkoły świeckiej.

Dalsze komplikacje i zaognienie w stosunkach pomiędzy nauczycielstwem i klerem spowodował głośny w swoim czasie okólnik ministra K. Bartla z końca 1926 r., nakładający na nauczycieli, z powołaniem się na konkordat, obowiązek dozorowania i opiekowania się tzw. praktykami religijnymi uczniów, jaki istniał dawniej w b. Galicji. Nauczyciele obowiązani byli w myśl tego okólnika nawet w niedziele i dni świąteczne odprowadzać dzieci na obrządki kościelne i opiekować się nimi.

Okólnik ten wywołał wielkie wrzenie wśród nauczycielstwa i protesty z powodu zatrudniania nauczycieli w dni wolne od zajęć. Zrzeszenie Nauczycielstwa — czytamy w *Głosie Nauczycielskim* z 23 stycznia 1927 r. — „nie pogodzi się nigdy z supremacją księży w życiu szkolnym i nie złoży broni w walce o tą supremację...”. Na Zjeździe delegatów z r. 1927 i 1928 domagano się kategorycznie uchylecia tego niefortunnego okólnika. Ukazuje się też szereg specjalnych publikacji, rozpowszechnianych w ogniskach związkowych, omawiających samoobronę nauczycielstwa przed ingerencją kleru w życie szkoły i nauczycielstwa.

W okresie wzmocnienia się rządów sanacyjnych kler wznawia ataki na Związek Nauczycielski, licząc na przychylny stosunek tych rządów do kleru i nie zadowolając się wypowiedzią Zarządu Związku na Zjeździe delegatów z lipca 1930, iż „stoimy na stanowisku, wyrażonym w konstytucji w sprawach religii. Z religią nie walczymy i walczyć nie zamierzamy. Nauczycielstwo związkowe broni siebie i szkoły przed supremacją kleru i tylko toczy z nim walkę na odcinku pracy społeczno-obywatelskiej. Metoda walki nazywania nas bezbożnikami jest metodą walki nieuczciwej”.

Narasta propaganda prasowa kleru przeciw Związkowi Nauczycielskiemu, prowadzona w ostatnich latach szerokim frontem. Nie przynosi jednak klerowi zwycięstw, gdy tymczasem Związek po odparciu ataku rządowego z r. 1937 radykalizuje się i sprzymierza z klasowym ruchem zawodowym, zyskując nowe siły.

Walka nauczycielstwa z klerem była u nas w całym 20-leciu rozległa i uporczywa, utrudniona przez politykę rządów wprawdzie, później sanacyjnych, usiłujących zjednywać kler dla swej polityki. Kler jednak nie był w walce ze Związkiem Nauczycielskim zwycięski, walkę tę przegrywał.

Pragmatyka nauczycielska

Pozycja prawna nauczycieli nie była u nas pod zaborami unormowana. Nawet w b. zaborze austriackim mógł np. nauczyciel być przez długie lata przetrzymywany na stanowisku nauczyciela tymczasowego, a w b. zaborze rosyjskim można było dość swobodnie nauczyciela zwalniać lub awansować. Rychło więc po wybuchu wojny 1914 r. zastanawiać się

w organizacjach nauczycielskich zaczęto nad zasadami i przepisami, na jakich należałoby w wyzwolonej Polsce oprzeć tzw. pragmatykę nauczycielską. Zarówno na I Zjeździe delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa w grudniu 1917 jak i na II w styczniu 1918 do pilnych zadań Sejmu zaliczano wydanie ustawy o pragmatyce nauczycielskiej, uzgodnionej z postulatami nauczycielstwa. Po „Dekrecie tymczasowym o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych” z 18 grudnia 1918, ustalającym automatyczną stabilizację nauczyciela wykwalifikowanego po 3 latach pracy i po „Dekrecie o odpowiedzialności dyscyplinarnej stałych nauczycieli szkół publicznych” z 7 lutego 1919, powołującym urzędy dyscyplinarne z udziałem przedstawicieli nauczycielstwa, omawiano szczegółowiej sprawę pragmatyki na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919, gdzie rzecznikiem tych spraw z ramienia nauczycielstwa był J. Smulikowski. Poruszano tam sprawę konieczności należytego zabezpieczenia materialnego i zapewnienia nauczycielowi w skali płac funkcjonariuszów państwowych miejsca, odpowiadającego jego przygotowaniu naukowemu. Wypowiadano się za zaliczaniem nauczycielowi wszystkich lat „istotnej pracy zawodowej”, bez względu na jej termin. Zastanawiano się bliżej nad wymiarem godzin pracy obowiązkowej i nad dobrowolnym podejmowaniem przez nauczycieli prac dodatkowych, odrębnie wynagradzanych. Za okres pracy, wymaganej dla uzyskania pozycji nauczyciela stałego, przyjmowano 2 lata. Nauczyciel stały winien być „nieprzenoszalny” — z wyjątkiem reorganizacji szkoły, orzeczenia komisji dyscyplinarnej na przeniesienie lub usunięcie z zawodu. Wszystkim nauczycielom zapewniony winien być głos i zastępstwo interesów we władzach szkolnych i ich ciałach doradczych (w instytucjach programowych, kwalifikacyjnych, dyscyplinarnych itp.).

Poważne opracowanie tej problematyki przez nauczycielstwo pomogło w uzyskaniu poprawek i uzupełnień do wydanych poprzednio tymczasowych dekretów i do wydania w lipcu 1926 „ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli”, opartej na ogólnej pragmatyce urzędniczej z 17 lutego 1922, a uwzględniającej w znacznej mierze postulaty nauczycielskie. Ustawa ustala m. in. stabilizację nauczycieli po 3 latach pracy, przewiduje konkursy na wszystkie stałe posady, zapewnia jawność wykazów kwalifikacyjnych z prawem odwołania i udział nauczycieli w komisjach kwalifikacyjnych i odwoławczych, upoważnia władze do przeniesienia nauczyciela stałego w tym tylko wypadku „jeśli tego wymaga zmiana organizacji szkoły”. W wyjaśnieniu wstępnym do tej ustawy J. Smulikowski zwraca uwagę, iż ustawa ukazuje się po 2-letniej pracy Sejmu, tak trudne było „połączenie interesu dobra publicznego z zawarowaniem nauczycielstwu należytego stanowiska”, podnosi jednak, iż ustawa ta, chociaż nie jest doskonała „łącznie z ustawą o uposażeniu emerytalnym i postanowieniami co do kształcenia i kwalifikowania nauczycieli stwarza całość stosunków prawnych”.

Rozwinięciem tej, dość pomyślnej dla nauczycielstwa, ustawy staje się „Obwieszczenie Ministra WRiOP z 9 listopada 1932 w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 1 lipca 1926 o stosunkach służbowych nauczycieli”, które wprowadza szereg uzupełnień na niekorzyść nauczycieli. Wymiar godzin nauczania, jak i obciążenia nauczyciela uczniami stają się bardziej płynne, regulowane „osobnymi przepisami”. Przeniesienie nauczyciela do innej szkoły może być dokonane przez ministra już niezależnie od tego, czy zachodzi reorganizacja szkoły czy nie zachodzi, a po prostu „o ile tego wymaga dobro szkoły”. Zwiększona zostaje władza zarówno inspektorów szkolnych, jak i kuratorów w sprawach szkolnych i nauczycielskich. Jeszcze dalej na niekorzyść nauczycieli posuwa się Rozporządzenie Prezydenta RP z 21 października 1932 legalizujące zatrudnianie bezpłatnych praktykantów, ułatwiające zwalnianie nauczycieli tymczasowych, wprowadzające stanowisko „p. o. kierowników szkół”, zmuszające kierowników do pisania poufnych „sposzrzeń” o nauczycielach, redukujące udział nauczycieli w komisjach dyscyplinarnych, czy ułatwiające zwalnianie nauczycieli stałych w razie 2 kolejnych ocen niedostatecznych. Ulegają też pogorszeniu warunki bytowe nauczycieli w Rozporządzeniu Prezydenta RP z 26 października 1933 o uposażeniu funkcjonariuszy państwowych, w porównaniu z warunkami według ustawy z 9 października 1923. Liczba zaś przenoszeń nauczycieli dla rzekomego „dobra szkoły” powiększa się corocznie, tworząc nieustanną wędrowkę nauczycieli, deprawującą moralność władz szkolnych.

Zarząd Związku składa w grudniu 1932 do Ministra WRiOP memoriał, protestujący przeciw „poniżeniu” nauczycielstwa, pogorszeniu warunków pracy, pozbawieniu niezależności i swobody. Jest to jednak okres, w którym kierownictwo Związku, pomimo zaznaczanych od czasu do czasu zastrzeżeń, w istocie unika ostrzejszej opozycji w stosunku do sanacyjnego rządu, co jest przez rząd często ze spokojem wykorzystywane. Tak więc i ten protest usiłuje zbagatelizować wiceminister K. Pieracki, kiedy witając III Kongres Związku w czerwcu 1933 we Lwowie oświadcza:

„Nie sądzicie, że pewne pociągnięcia, które chwilowo robią wrażenie uderzenia w interesy nauczyciela, są podyktowane jakimś niewłaściwym ustosunkowaniem się władz szkolnych do nauczycielstwa. Wszak chodzi nam o siłę państwa, przeto swoboda i interes jednostki przy organizacji musi ustąpić interesowi państwowemu”.

Przyłącza się niestety do tego stanowiska zjednany obecnie przez sanację dawny orędownik niezależnej pragmatyki nauczycielskiej Julian Smulikowski, wyjaśniający w tej chwili wspólność celów władzy i nauczyciela i stąd konieczność „współdziałania i współtworzenia z władzami”.

Zamiast jednak „współdziałania i współtworzenia” nie tylko powstająca wkrótce i rosnąca w siłę opozycja, ale nawet i uległe dotychczas kierownictwo Związku zmuszone będzie do dalszej w następnych latach obroby uszczuplanych wciąż artykułów pragmatyki.

Ideologia naukowo-wychowawcza

Pierwsze sformułowania zasadniczych celów nauczania i wychowania, jakie wypowiada nauczycielstwo po wybuchu wojny 1914 roku, ustalane są ogólnie, w oderwaniu od zagadnień i warunków natury społeczno-politycznej. Dezyderatem np. uchwalonym na I zjeździe delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa w grudniu 1917 r. jest, żeby „cele, programy oraz metody nauczania i wychowania tworzone były nie ze stanowiska tendencji socjalno-politycznych, lecz przede wszystkim ze stanowiska psychologii dziecka oraz nauk z dziedziny eksperymentalnej pedagogiki i dydaktyki”.

Na II zjeździe delegatów w styczniu 1918 dodane zostaje żądanie wprowadzenia nauki o Polsce współczesnej, która miałaby stworzyć podstawę urzeczywistnienia ostatecznego celu wychowania, a tym jest człowiek „do działania, do czynu, którego postępowanie w życiu podporządkowane jest idei dobra rzeczywistego, zbliżającego do doskonałości bożej”.

Co do metody, nauka winna być tak prowadzona, aby uczniowi wydało się na wszystkich stopniach nauczania, że to on sam odkrywa prawdy naukowe.

Na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 minister J. Łukasiewicz w słowie powitalnym oświadcza, iż zasadą naczelną w wychowaniu młodzieży i w pracy nauczycielskiej powinna być wolność indywidualna, jako warunek działalności twórczej. Każdy pracownik — zaznacza dalej — powinien mieć pewien zakres działalności samodzielnej, co się zaś tyczy uczniów, uzdolnić ich należy do uważnego patrzenia na otaczający nas świat, do samodzielnego zastanawiania się nad rzeczami i zjawiskami w przyrodzie i w życiu ludzkim, tudzież obudzić popęd do samokształcenia.

Zarówno więc wśród nauczycielstwa, jak w początkowym okresie i wśród władz szkolnych wysuwana jest na czoło postawa analityczna, ideologicznie mało określona i konkretna. Ze strony Zrzeszenia padają często słowa o niezbędnej apolityczności w wychowaniu młodzieży i o swobodzie postawy społeczno-politycznej nauczycieli.

Kiedy jednak Stanisław Grabski obejmuje w r. 1923 resort oświaty i zapowiada, iż zachowa „obiektywność i bezpartyjność”, wyczuwa najwidoczniej pewien niedosyt w takim sformułowaniu, gdyż dodaje: „szkoła winna być bezpartyjna, ale musi mieć wyraźny ideowy charakter”.

Jest to może bardzo istotny krok naprzód w poglądach na zadania wychowania. Ma to być wychowanie mające nie tylko cele badawcze, ale skierowane ku jakiejś określonej idei, mogącej znaleźć aprobatę moralną w środowisku młodzieżowym, wolne natomiast od konkretnych form realizacyjnych, które są niebezpieczne w wychowaniu, gdyż mogą być w realizacji ogólnej idei różnorodne i sporne, a prócz tego mogą być nieraz niezbyt poprawnym wyrazem ogólnej idei.

Kiedy więc w dalszych latach do zwycięstw dochodzi sanacja i w szczególności grupa tzw. pułkowników, to wychowaniu narzucone zostają cele

bardziej konkretne niż ogólna ideologia społeczna, nawet gdy jest ujmowana pod nazwą „pułkownika i bojownika” czy „obywatela i żołnierza”, dopóki te nazwy nie są bliżej skonkretyzowane. W istocie sanacji, wyopowiadającej te hasła, chodzi o rozwinięcie tych haseł w specjalnym kierunku — w kierunku mającym uzasadnić bieżącą działalność rządu i z tą działalnością młodzież pogodzić. Ta tendencja widoczna jest w konstytucji z 26 stycznia 1934 roku w artykule, który mówi, iż „państwo dąży do zespolenia wszystkich obywateli w harmonijnym współdziałaniu na rzecz dobra zbiorowego”.

Młodzież widzi jednak na każdym kroku odchylenia od tej harmonii, znajdujące tak jaskrawy wyraz, jak chociażby bicie i niedopuszczanie do studiów w wyższych uczelniach studentów Żydów przy biernej postawie rządu, jak fałszowanie wyborów — i to z pomocą nauczycieli, jak prześladowanie mniejszości narodowych czy wszelkiej opozycji politycznej.

I młodzież, i nauczycielstwo nie może nie dostrzegać rozbieżności pomiędzy ogólnymi hasłami a ich rzeczywistą realizacją, gdy zaś zmuszani są do akceptowania i uzasadniania tej realizacji wbrew temu, co widzą i słyszą, ulegają moralnej deprawacji.

W programach szkół powszechnych publicznych (z r. 1934) i programach gimnazjów (z r. 1937) czytamy, iż: „celem szkoły jest wychowanie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli”, ma się w tym celu „rozwickąć osobowość i zbudzić dążenia ku własnemu rozwojowi”, „pierwszeństwo oddać formie poszukującej”, a poza tym, ponieważ „najistotniejszą jest wartość duchową nauczyciela, wytworzyły silną więź duchową (nauczyciela) z uczniami”.

Są to jednak środki, które mogą skierować uczniów i nauczycieli na drogi zgoła odmienne i może wręcz przeciwstawne do zamierzonych.

Te założenia wychowawcze nie spotykały się z większym uznaniem wśród nauczycielstwa, z różnych zaś względów były często przemilczane. W marcu 1934 delegaci Związku zgłaszali się do ministra oświaty (W. Jędrzejewicza), domagając się dla nauczycieli „swobody w pracy społecznej i politycznej”. Był to już wyraz protestu przeciw systemowi wychowania, usiłującemu tłumaczyć wszystko według modelu rządu sanacyjnego, który nie zawsze znajdował moralną aprobatę. Dopiero jednak na ostatnim przed drugą wojną IV kongresie pedagogicznym Związku w maju 1939 założenia wychowawcze rządu i resortu poddane zostały bliższemu rozważaniu i krytyce. Przemawiali w tej sprawie J. Chałasiński, A. B. Dobrowolski, Z. Mysiakowski, St. Kalinowski i wielu innych. Zwracano uwagę na ujemne wpływy autokratyzmu państwowego na wychowanie, jakiego tu w grę wchodzi. Jak mówił prof. Mysiakowski, państwa totalistyczne zakładają, iż jednostka ma nikły wpływ na kształtowanie się świata — nie doceniają roli dyspozycji indywidualnych w kształtowaniu się osobowości ani roli twórczej jednostki w procesach kulturowych”.

Dalszy ciąg narastającego ścierania się poglądów przerywa już wojna.

P. S. Krótki przegląd wątków koncepcji, przygotowywanych przez nauczycielstwo polskie w przededniu i w początkach niepodległości, jak też dalszych losów tych koncepcji w międzywojennym 20-leciu, daje co najwyżej pewne pojęcie o samych koncepcjach, nie odzwierciedla natomiast odmienności całego życia w tym, należącem już do historii okresie. A przecież była to szczególna atmosfera, zrodzona uzyskaniem niepodległości i narastaniem własnych sił społecznych w kraju.

Przede wszystkim więc okres pierwszy — okres entuzjazmu, spowodowany zrzcuceniem pęt niewoli. Trzeba było przejść się po wsi galicyjskiej w dniu rozbijania emblematów austriackich, ażeby widzieć zapał, jaki samorzutnie ogarnął ludność, przyzwyczajoną dotychczas do miłowania cesarza Franciszka Józefa. Trzeba było być widzem powitania powrotu Piłsudskiego albo potem przyjazdu Paderewskiego przez całą ludność Warszawy i kraju, albo tragiczne milczenie tłumów, przerażonych wiadomością o zamordowaniu prezydenta Narutowicza. Były to nastroje ogarniające całą ludność, górujące nad „porachunkiem krzywd”, wyrosłych z klasowego ustroju społecznego. Tym nastrojom ulegało też nauczycielstwo i wyrażną tego wymowę dawały wypowiedzi i emocje nauczycieli, wyrażane na ówczesnych konferencjach, zjazdach i w stosunkach prywatnych.

Narzuciły te pierwsze lata nauczycielstwu naszemu poczucie własnej siły i swobodnej postawy wobec zmian, jakie następować zaczęły po zorganizowaniu państwa, wyrastających wśród walk partyjnych i umacniania się najpierw prawicy, potem sanacji. I w pierwszym, i w drugim okresie nauczycielstwo w swej masie pozostało środowiskiem kipiącym życiem, walczącym o ideologię, ustaloną w pierwszych latach. Jeśli kierownictwo Związku uległo nawet terrorowi sanacji, to ogół członków stał na uboczu tej polityki, z nią się nie solidaryzował, aż zbudzony z bierności zamachem rządu Składkowskiego zerwał się do wspólnej walki i zwyciężył.

To bujne życie związkowe, którego wyrazem są liczne przeniesienia karne, do których uciekał się resort i rząd, stanowi wielką kartę w dziejach nauczycielstwa, świadczy o wielkim poczuciu własnej godności w szeregach nauczycielskich i wielkiej odwadze cywilnej nie jednostek, lecz niemal ogółu.

Okres ten obfitował też w całe zastępy jednostek wybitnych, nie tylko jako postępowi, nieraz rewolucyjni działacze społeczni, ale i jako ludzie o im właściwym trybie postępowania w życiu codziennym, ludzie bez kompromisów, przejęci wielkimi ideałami i walką o nie, którzy w swej nauczycielskiej działalności mogli być i byli istotnie cenionymi przez młodzież jej wychowawcami.

Atmosferze tamtych czasów i ludziom z tamtych czasów poświęcić należałoby szczególną uwagę.

TADEUSZ MALINOWSKI

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W RUMUNII¹

1

W ostatnich latach w Rumunii dokonuje się wiele istotnych zmian w strukturze szkolnictwa wszystkich szczebli, w wyposażeniu szkoły i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zmiany dotyczą całego systemu oświatowego łącznie z administracją szkolnictwa i organizacjami współdziałającymi ze szkołą. Ich cechą szczególną jest śmiałość decyzji, bo decyzje te są istotne, chociaż niekiedy nie wsparte odpowiednio rozległymi badaniami naukowymi. Kieruje nimi zdrowy rozsądek, intuicja pedagogiczna i poczucie dobra społecznego. Dlatego nie jest to reformatorstwo ograniczone do mniej lub bardziej jałowych dyskusji na tematy odległej przyszłości szkolnej, ale całkiem konkretne poczynania organizacyjne i pedagogiczne, zmierzające do ulepszenia całego obecnego systemu szkolnego.

Oto w roku szkolnym 1968/1969 połowa 6-letnich dzieci podjęła już naukę w klasach I, i stało się to bez żadnych orzeczeń psychologów ani też bardziej rozległych dociekań nad stopniem dojrzałości dzieci do tej roli społecznej. W przyszłym roku do szkoły pójdą już wszystkie dzieci w tym wieku. W ten sposób zrealizowany będzie obowiązek kształcenia szkolnego od 6 roku życia dziecka.

Ta śmiała i pożyteczna decyzja znalazła szerokie wsparcie nauczycieli i całego społeczeństwa. Co prawda nauczyciele niepokoiли się, czy będą umieli rozsądnie pracować z dziećmi w tym wieku, mieli różne uwagi oraz propozycje programowe i metodyczne, ale wszyscy pracujący w tych klasach pierwszych z 6-letnimi dziećmi zebrani zostali na kursy wakacyjne i mieli możliwość zorientowania się w specyfice programowej i metodycznej pracy z tymi klasami. A jest ona dość istotna, bo program jest nieco inny; lekcje trwają krócej (ok. 30 minut), większe jest bogactwo form pracy dzieci.

Oczywiście decyzja ta spotkała się z dużym uznaniem wśród rodziców, którzy nie tylko chcieliby możliwie wcześniej i gruntownie kształcić swo-

¹ W październiku 1968 byłem w Rumunii celem zaznajomienia się z aktualnymi problemami kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Uwagi obecne powstały jako wynik tego pobytu.

je dzieci, ale też oddając je wcześniej do szkoły mogą tym samym lepiej rozwiązywać swoje sprawy zawodowe. W rodzinach pracowniczych ma to przecież bardzo ważne znaczenie. I myślę, że podejmując tę decyzję miano też na uwadze znaczne złagodzenie tego wielkiego problemu opieki nad dziećmi w rodzinach, w których oboje rodzice pracują.

Decyzja ta poprzedzona była analizą bazy lokalowej szkolnictwa podstawowego, możliwościami pokrycia zwiększonego zapotrzebowania na nauczycieli. Trzeba było rozważyć zmianę koncepcji pracy pedagogicznej w klasie I, przygotować odpowiednie podręczniki i pomoce naukowe. Wcześniej więc podjęto odpowiednie kroki organizacyjne i dziś wszystko wskazuje na to, że plan ten będzie wykonany. A oznacza on dalszy wydatny postęp w rozwoju szkolnictwa w Rumunii.

Podkreślenia wymaga inna, również śmiała decyzja oświatowa podjęta w ostatnim czasie. Jest to mianowicie wprowadzenie obowiązku 10-letniego kształcenia powszechnego i towarzyszące mu zmiany w strukturze szkolnictwa na poziomie średnim. Niewątpliwym sukcesem oświaty jest nie tylko to, że staje się ona powszechna w zakresie 10 lat, ale i to, że ogniwo średnie w strukturze szkolnej ma charakter bardziej ogólnokształcący. W ten sposób kształcenie zawodowe i przygotowanie do pracy skraca się w czasie i przenosi na wyższy szczebel szkolnictwa.

Wreszcie z ogólniejszych spraw szkolnictwa rumuńskiego trzeba zwrócić uwagę na wielką akcję zmierzającą w kierunku pogłębienia pracy wychowawczej i radykalnego polepszenia warunków życiowych młodzieży w internatach i domach akademickich. Opracowano program wychowania dla całego szkolnictwa, wydatnie podniesiono stypendia dla młodzieży i dalej upowszechniono tę formę pomocy uczącym się. Powołano nowe ministerstwo dla spraw młodzieży, które łączy w sobie różnorodne działania organizacyjne, wychowawcze i naukowo-badawcze, koordynuje prace wielu resortów i organizacji z punktu widzenia skuteczności rozwiązywania spraw młodzieży uczącej się i pracującej.

2

W Rumunii od dawna dążono do stosowania zasady adekwatności systemu kształcenia nauczycieli do struktury szkolnictwa. Dawniej nauczycieli szkół powszechnych kształciły licea pedagogiczne, a nauczycieli szkół gimnazjalnych — uniwersytety. Szybkiemu rozwojowi oświaty po II wojnie światowej towarzyszył znaczny wzrost zapotrzebowania na różne grupy nauczycieli. Zachowano więc dawny system kształcenia nauczycieli, ale rozwinęto go pod względem ilościowym. Wkrótce jednak okazało się, że zakłady typu liceów pedagogicznych nie są w stanie przygotowywać nauczycieli szkół powszechnych na miarę wzrastających potrzeb w zakresie poziomu kształcenia dzieci. Kolejne reformy szkolne wymagały coraz wyższego poziomu przygotowania nauczycieli. W związku z tym już w 1949

roku powstaje pierwszy dwuletni instytut pedagogiczny (zakład typu naszych SN), z którym wiąże się nadzieje ukształtowania nowego typu zakładu, odpowiedniego do wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli szkolnictwa podstawowego. Powstają następne takie instytuty. Kształcą one nauczycieli o szerokim profilu kwalifikacji zawodowych. Ale ich dzieje są krótkie, trwają tylko kilka lat. Szybko bowiem okazuje się, że dwuletnie wykształcenie nauczycieli nie wystarcza w żadnej ze swoich podstawowych funkcji ani jako wykształcenie naukowe w zakresie którejs z nauk podstawowych, ani jako przygotowanie pedagogiczne do pracy w szkolnictwie podstawowym, ani też jako wyposażenie w określoną perspektywę życiową i możliwości dalszego kształcenia.

Charakterystycznym przykładem ewolucji zakładów kształcenia nauczycieli w Rumunii są dzieje Instytutu Pedagogicznego w Bukareszcie. Powstał on w 1950 roku, ale przetrwał w tej postaci zaledwie 3 lata. Szybko wykazano, że w ciągu 2 lat nie można dobrze wykształcić nauczycieli i przekształcono Instytut w uczelnię 4-letnią. Ale kariera i tego nowego Instytutu była stosunkowo krótka, bo znów ustalono, że jest on zbyt bliski pod względem programowym i poziomu kształcenia do studiów uniwersyteckich. Przejęto więc studentów do uniwersytetu (1956) i faktycznie zlikwidowano Instytut. Wkrótce jednak okazało się, że uniwersytety mimo swych oczywistych walorów nie potrafią zaspokoić zapotrzebowania ilościowego na nauczycieli szkół podstawowych i nawet czynią to w sposób nieodpowiedni ze względu na wymagania kwalifikacyjne wobec tej grupy zawodowej. I znów w 1959 roku powstał w Bukareszcie Instytut Pedagogiczny, a obok niego jeszcze dwa inne, ale już tym razem 3-letnie. Dopiero ta forma wytrzymała próbę życia, ale też przy pewnych dodatkowych warunkach, tych mianowicie, że były to instytuty organizowane w ośrodkach uniwersyteckich i korzystające z wydatnej pomocy kadrowej uniwersytetów.

Kształcenie nauczycieli w 3-letnich instytutach pedagogicznych zyskało wielkie uznanie w środowisku nauczycielskim i w kręgach władz oświatowych. Przyjęto je jako właściwą formę przygotowania nauczycieli przedmiotu dla klas IV—VIII. W 1960 roku było już takich instytutów 5, a w rok później — 12. Obecnie jest ich 14.

Ostatnio jednak ta duża liczba instytutów pedagogicznych sprawia sporo kłopotów władzom oświatowym, bo wszystkie one chcą kształcić możliwie najwięcej nowych nauczycieli, a nie wszędzie jest takie zapotrzebowanie. Rozważa się więc poważnie sprawę ilości tych instytutów i oczywiście myśli się o zmniejszeniu ich np. do 10. Ale sprawa nie jest prosta, bo i dane ośrodki regionalne chcą mieć własne uczelnie, i sami pracownicy tych uczelni spełniają wymagane warunki kwalifikacyjne.

W początkowym okresie 3-letnie instytuty pedagogiczne rozwijały głównie studia zaoczne dla pracujących już nauczycieli. W tym czasie było bowiem w Rumunii około 28 tys. nauczycieli, którzy nie mieli jeszcze wyma-

ganych kwalifikacji. Ale od kilku lat problem ten jest już w istocie rozwiązany, i to, zdaje się, dość dobrze, tak że dwa lata temu postanowiono przyjmować na studia zaoczne również kandydatów pracujących w dowolnych innych zawodach. Wychodzi się przy tym ze słusznego założenia, że przygotowanie naukowe w zakresie nauk podstawowych (przyrodniczych, matematycznych, historycznych, geograficznych, języka itp.) potrzebne jest nie tylko nauczycielom, lecz również w wielu innych zawodach. Ludzie o tym profilu wykształcenia mogą być zatrudniani w administracji społecznej, gospodarce i usługach, w działalności kulturalno-oświatowej itp. Ponadto uznaje się pogląd, iż szkoła wyższa służy nie tylko kształceniu fachowców dla jakiejś dziedziny życia społecznego, lecz spełnia szersze funkcje w rozwoju kulturalnym środowiska i jest rzeczą korzystną, aby jej absolwenci zatrudniani byli w różnych zawodach.

Od trzech lat spostrzeżono, iż liczba absolwentów instytutów pedagogicznych i uniwersytetów jest zbyt duża, i to nie tylko wobec potrzeb szkolnictwa, ale również wobec innych możliwości zatrudnienia dyplomantów. Zarysowała się nowa tendencja ściślejszego wiązania instytutów pedagogicznych z uniwersytetami i zwiększenia troski o jakość kształcenia nawet kosztem ograniczenia ilości. Tendencja ta znalazła również uzasadnienie w poziomie wykształcenia naukowego absolwentów instytutów pedagogicznych, którzy w znakomitej większości podejmowali dalsze studia w uniwersytetach. Okazało się mianowicie, że nie zawsze byli oni właściwie przygotowani do dalszych studiów. A więc nie we wszystkich instytutach udało się zapewnić odpowiednio wysoki poziom kształcenia. Rozwojowi ilościowemu 3-letnich instytutów pedagogicznych nie zawsze towarzyszył wymagany poziom kształcenia, naukowe przygotowanie kadry pedagogicznej, wyposażenie. Dlatego już od kilku lat korzysta się z faktu, iż nastąpiło zmniejszenie zapotrzebowania ilościowego w zawodzie nauczycielskim i zmierza się do położenia akcentu na jakość kształcenia. Towarzyszą temu pewne procesy rozwojowe, które wydają się interesujące również z naszego, polskiego punktu widzenia. Jest to przede wszystkim tendencja likwidacji instytutów słabych pod względem poziomu kwalifikacji naukowych kadry pedagogicznej i pod względem wyposażenia naukowego oraz dydaktycznego z zamierzeniem stopniowego przejmowania zadań kształcenia nauczycieli-specjalistów przez uniwersytety, których jest w Rumunii 5 i ciągle wzrastają ich możliwości w zakresie kształcenia nauczycieli. Jest to dalej tendencja wyraźnego podziału funkcji pomiędzy uniwersytetami i instytutami, przy czym wedle tej koncepcji uniwersytety powinny koncentrować się na przygotowaniu pracowników nauki, a instytuty — stopniowo w całości przejmować zadania kształcenia nauczycieli, rozwijać się pod względem ilościowym i dalej przedłużać okres kształcenia, np. do 4 lub 5 lat. Wychodzi się tu z założenia, że każdy nauczyciel powinien mieć pełne wyższe wykształcenie i że w związku z tym zarówno uniwersytety, jak i instytuty pedagogiczne, podniesione do wyż-

szego poziomu, będą miały jeszcze przez długi okres wiele zadań dydaktycznych związanych z wykonaniem tego postulatu. Ponadto w ewentualnie przekształconych instytutach na akademie pedagogiczne (zakłady typu naszych WSP) powinno się również kształcić nauczycieli klas początkowych, którzy dotąd pobierają wykształcenie w liceach pedagogicznych. A więc i ta ewentualna zmiana prowadzić będzie do dalszego wzrostu zadań ilościowych w zakresie kształcenia nauczycieli w instytutach.

Spośród tych dwóch koncepcji bardziej powszechny i lepiej uargumentowany okazuje się pogląd, że uniwersytety nie powinny ulegać ewolucji w kierunku kształcenia tylko pracowników naukowych, lecz również nauczycieli. Ale nie zachodzi potrzeba, aby studia uniwersyteckie trwały 5 lat i nie powinny to być studia jednokierunkowe, jak obecnie, lecz raczej studia o szerszym profilu, np. dwukierunkowe. W tym też kierunku podejmuje się już pewne kroki organizacyjne. Nowe plany studiów prowadzą do rozszerzenia profilu kształcenia. Rozważa się też ewentualność przygotowania kandydatów do pracy naukowej w czasie nieco dłuższym niż kształcenie nauczycieli, bo 4 i pół lat.

W tych warunkach następuje pewne ograniczenie limitów przyjęć na 3-letnie instytuty pedagogiczne, a w bliskiej perspektywie może nastąpić zmniejszenie liczby tych instytutów. Procesowi temu towarzyszy zmniejszanie kierunków studiów w poszczególnych instytutach i ich specjalizacja w określonych tylko kierunkach kształcenia nauczycieli, na przykład w jednych instytutach organizuje się głównie kierunki humanistyczne, a znów w innych — przyrodnicze. Jednocześnie następuje umocnienie kadrowe instytutów i podwyższenie poziomu kształcenia. Instytuty stają się w coraz większym stopniu zależne od uniwersytetów. W miastach uniwersyteckich są one faktycznie częścią uniwersytetów, wspólne są tam katedry i wydziały, wspólne plany pracy naukowo-badawczej, pracownicy instytutów pedagogicznych są pracownikami uniwersytetów. Ponadto uniwersytety sprawują opiekę nad instytutami znajdującymi się w niezbyt odległych od nich miejscowościach. Wyraża się to głównie w pomocy kadrowej i kierowaniu pracą naukowo-badawczą. Pozostałe instytuty są uczelniami samodzielnymi. Istnieje jednak nadal tendencja całkowitego włączenia wszystkich instytutów do uniwersytetów, to znaczy do odpowiednich wydziałów i katedr uniwersyteckich.

Na razie nie zlikwidowano jeszcze żadnego spośród 14 instytutów pedagogicznych. Jest jednak prawdopodobne, że dalsze łączenie wydziałów różnych instytutów oraz instytutów i uniwersytetów doprowadzi do zmniejszenia liczby instytutów i do całkowitego ich złączenia z uniwersytetami. W ten sposób podniesie się jakość kształcenia nauczycieli bez radykalnych zmian w systemie instytucjonalnym zakładów przygotowujących kadry nauczycielskie. Będą to nadal 3 typy zakładów:

— licea pedagogiczne kształcące nauczycieli klas I—IV (ostatnio podlegają nawet pewnemu rozwojowi),

- instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli klas V—X,
- uniwersytety kształcące nauczycieli szkół średnich.

Ten system ma pewne znamiona trwałości. Jest on w pełni drożny, przy czym większość absolwentów liceów pedagogicznych zdobywa studia drogą zaoczną w instytutach pedagogicznych, a znów absolwenci instytutów — w uniwersytetach.

Problem studiów wyższych dla nauczycieli klas początkowych nie jest obecnie rozpatrywany w Rumunii jako problem odrębnego kierunku kształcenia w instytutach pedagogicznych lub uniwersytetach, lecz jako normalny typ kwalifikacji tzw. przedmiotowej, zdobywanej w drodze studiów dziennych lub zaocznych. W ogóle nie ma w Rumunii wydziałów pedagogicznych w tym znaczeniu, w jakim jest on u nas w Uniwersytecie Warszawskim, w innych uniwersytetach, WSP i WSN. W Uniwersytecie Bukareszteńskim jest sekcja pedagogiczna na wydziale filozofii, w innych zaś uczelniach katedry pedagogiczne spełniają tylko funkcję pomocniczą, kształcą pedagogicznie studentów różnych wydziałów. Zdaje się przy tym, że przygotowanie pedagogiczne w rumuńskich zakładach kształcenia nauczycieli jest skromniejsze niż w naszych, chociaż w nowych planach studiów wydanych w 1968 roku zwiększa się nieco wymiar zajęć na nauki pedagogiczne i społeczno-polityczne. Badania nad przydatnością zawodową absolwentów różnych zakładów kształcenia nauczycieli wskazują, iż dobrym typem nauczyciela klas początkowych jest specjalista przedmiotowy, który zdobył wykształcenie w instytucie pedagogicznym lub uniwersytecie. Istnieje dążność do tego, aby w klasach początkowych zatrudniać możliwie najwięcej nauczycieli-specjalistów.

Studia w instytutach pedagogicznych są w zasadzie dwukierunkowe. Łączy się jednak kierunki pokrewne (fizyka z chemią, historia z geografią, nauki przyrodnicze z rolnictwem), przy czym kładzie się akcent na jeden z kierunków jako podstawowy. Studia uniwersyteckie mają w zasadzie charakter jednokierunkowy, choć ostatnio profil ich ulega pewnemu rozszerzeniu.

Spore kłopoty występują nadal z kształceniem nauczycieli rysunku, muzyki, zajęć plastycznych. Dawniej byli oni kształceni w liceach pedagogicznych, później przejęły te funkcje zakłady typu SN, ale nie potrafiły one właściwie spełniać swoich zadań i przekazano je odpowiednim uczelniom artystycznym. Jednak absolwenci tych uczelni nie tylko niechętnie podejmują pracę w szkolnictwie, ale jak się sądzi — niewłaściwie też ją wykonują. Dlatego ostatnio znów rozważa się możliwości przejęcia zadań w tym zakresie przez instytuty pedagogiczne. Właśnie Instytut w Bukareszcie podjął już to zadanie. Kształci on nauczycieli rysunku i kaligrafii na wydziale pedagogicznym (dawniej wydział ten nazywał się wydziałem sztuk pięknych), a w przyszłości ma zamiar kształcenia również w zakresie innych tego rodzaju specjalności (sztuki plastyczne, muzyka).

Warto zwrócić uwagę na szczególną rolę, jaką spełnia Instytut Pedago-

giczny w Bukareszcie w eksperymentowaniu różnych form pracy i różnych organizacyjnych rozwiązań w kształceniu nauczycieli. Jest to uczelnia duża, kształcąca w bieżącym roku 4580 studentów. Z tej liczby 1700 to studenci studiów dziennych. Większość studiujących stanowią kobiety (około 75%), które wywodzą się głównie ze środowisk pozabukareszteńskich (75—80%). Uczelnia spełnia więc rolę szerszą niż tylko kształcenie nauczycieli dla potrzeb Bukaresztu.

W Instytucie pracuje 312 pracowników naukowych, z czego ok. 10% ma tytuły profesorów i docentów, 32% — wykładowcy i ponad 50% — asystenci. Na jednego pracownika naukowo-dydaktycznego przypada 6 studentów studiów dziennych. Są przy tym pracownicy całkiem zwolnieni od zadań dydaktycznych celem skoncentrowania się na pracy naukowej. Obowiązek pracy naukowej dotyczy wszystkich pracowników dydaktycznych uczelni. Każda katedra ma własny plan pracy badawczej, obejmujący tematy zespołowe i indywidualne, pracami naukowymi kierują doświadczeni profesorowie. Środki na prace badawcze uczelnia czerpie z innych instytucji i organizacji, które zlecają jej wykonanie określonych tematów (umowy z różnymi instytucjami gospodarczymi, administracją itp.).

Koszt kształcenia jednego studenta w Instytucie Bukareszteńskim kształtuje się w granicach 1000 lei miesięcznie (10 tys. lei rocznie). Jest to koszt nieco wyższy niż w naszych wyższych szkołach pedagogicznych. Nałożenie pracy studentów jest też stosunkowo duże, tygodniowy wymiar zajęć obowiązkowych kształtuje się w granicach 24—28 godzin łącznie z udziałem w wykładach fakultatywnych. Zajęcia z nauk przyrodniczych doświadczalnych prowadzone są w mniejszych grupach studentów, na przykład na fizyce tego rodzaju praktyczne, laboratoryjne zajęcia stanowią ok. 75% ogółu zajęć studenta.

Drugim pod względem wielkości instytutem jest Instytut w Cluj. Powstał on stosunkowo niedawno, bo dopiero w 1963 roku, ale już obecnie ma 6 wydziałów, na których kształci się przeciętnie po 100 studentów. Są tu również szeroko rozwinięte studia zaoczne, które trwają 4 lata. Instytut szybko zdobył duże uznanie w środowisku społecznym i wśród młodzieży. Na niektóre wydziały (np. przyrodniczy) zgłasza się po 12 kandydatów na 1 miejsce, na filologię rumuńską i sztuki piękne po około 5 kandydatów. Kadra Instytutu pod względem naukowym nie różni się czymś istotnym od kadry uniwersyteckiej. Wspólne są też pewne katedry Instytutu i Uniwersytetu w Cluj (np. pedagogiki i psychologii, filozofii i nauk politycznych). Instytut jest świetnie wyposażony w urządzenia do prac badawczych z zakresu kilku działów fizyki i chemii, co umożliwia mu dalsze rozszerzenie profilu prac badawczych. Ma on szerokie powiązania z instytucjami gospodarki, które zlecają mu wykonywanie określonych prac badawczych i eksperymentalnych, pozostaje też w dość ścisłych więzach współpracy z odpowiednimi instytucjami badawczymi w innych krajach. Środki na urządzenia i prace badawcze czerpane są z samych tych prac.

Również i tu na 1 pracownika naukowego przypada około 7 studentów studiów dziennych. Absolwenci w większości kontynuują studia na uniwersytecie.

Interesująco są zorganizowane praktyki szkolne i pedagogiczne studentów studiów dziennych. W ciągu 3 semestru obowiązuje 2 godziny tygodniowo praktyki szkolnej w postaci uczestniczenia w różnych szkołach, obserwacji, udziału w niektórych pracach szkolnych. W 4 semestrze te zajęcia praktyczne zwiększają się do 4 godzin tygodniowo i w tej ilości występują również w 5 semestrze, w którym studenci prowadzą już lekcje próbne.

Przed odpowiednim rodzajem praktyki studenci mają przyswojone podstawy teoretyczne z danego zakresu, np. przed pierwszą praktyką (w 3 semestrze) — pedagogikę ogólną oraz psychologię dziecka i psychologię pedagogiczną (I rok), w czasie praktyki w 4 i 5 semestrze uczą się równoległe metodyki nauczania danego przedmiotu, uczestniczą w lekcjach, pracach organizacji dziecięcych i młodzieżowych, prowadzą godziny wychowawcze, obserwacje uczniów, odwiedzają uczniów w domu itp. W zajęciach z metodyki kładzie się akcent na pracę w klasach V—VIII, ale uwzględnia się też elementy metodyki nauczania początkowego i nauczania w wyższych klasach. Studenci mają obowiązek samodzielnego przeprowadzenia co najmniej 4 lekcji, z których ostatnia ma charakter podsumowania przygotowania praktycznego i jest oceniana w sposób komisyjny. Praktyka organizowana jest w grupach studenckich po 8 osób i nie ma charakteru ciągłego, jak to występuje u nas w postaci praktyki tygodniowej, dwutygodniowej lub miesięcznej. Jednym z jej założeń jest to, aby student poznał większą ilość szkół i nauczycieli, uczestniczył w różnych sytuacjach szkolnych i pedagogicznych.

Absolwenci instytutów pedagogicznych przyjmowani są na III rok studiów uniwersyteckich i muszą składać egzaminy z różnicy programowej I i II roku. Wiąże się to z odmiennością koncepcji kształcenia w instytutach pedagogicznych (wielokierunkowe) i uniwersytetach (jednokierunkowe).

Instytut w Cluj w pierwszym okresie swojego rozwoju przejął kadre naukowo-dydaktyczną z Uniwersytetu. Tylko metodycy wywodzili się z grona doświadczonych nauczycieli szkół średnich. Obecnie ponad 90% pracowników ma wymagane kwalifikacje naukowe. Można sądzić, że w Instytucie ukształtowało się już własne środowisko naukowe, ściśle powiązane z uniwersyteckim i dążące do dalszego rozwoju. Plany pracy naukowej Instytutu są zatwierdzane przez Ministerstwo Oświaty, które też kontroluje i ocenia Instytut z tego punktu widzenia. Instytut nie ma uprawnień nadawania stopni naukowych (jak wszystkie inne instytuty), ale Rada Naukowa uchwała odpowiednie propozycje personalne dotyczące nadawania stopni naukowych i przedkłada je senatowi Uniwersytetu, który już dalej załatwia te sprawy w normalnym trybie uczelnianym.

Program nauk pedagogicznych i społeczno-politycznych jest nieco zróżnicowany na poszczególnych wydziałach instytutów pedagogicznych. Uwzględnia on specyfikę kierunkową tych wydziałów. Różnice nie są jednak istotne. Dla przykładu podam wymiar godzin z tych przedmiotów na wydziale nauk przyrodniczych i rolniczych: psychologia — 45 godzin, pedagogika ogólna — 90, metodyka — 60, ekonomia polityczna — 60, filozofia i nauki polityczne — 120, materializm historyczny — 30, praktyki — 110, wychowanie fizyczne — 60. Ponadto w formie zajęć fakultatywnych występuje lektorat z języka obcego — 120 godz., środki audiowizualne — 30, historia pedagogiki — 60, socjologia wychowania — 45, masowa działalność społeczna — 30. Na wydziale wychowania fizycznego wymiar zajęć obowiązkowych przedstawia się następująco: socjologia — 30 godz., filozofia i nauki polityczne — 112, psychologia dziecka i pedagogiczna — 45, pedagogika ogólna — 84, teoria wychowania fizycznego — 69, praktyka pedagogiczna — 178.

Specyfiką Instytutu w Cluj jest łączenie na wydziale filologicznym 3 języków, np. rumuńskiego, węgierskiego i niemieckiego. Jest to uwarunkowane strukturą narodowościową tego regionu. W takich przypadkach kładzie się akcent na jeden z języków, z reguły ojczysty język studenta. Również Uniwersytet w Cluj łączy języki na wydziale filologii, np. rumuński z niemieckim, niemiecki z węgierskim.

Warto dla porównania dodać, jaki jest wymiar godzin na nauki pedagogiczne i społeczno-polityczne w uniwersytetach. Oto w Uniwersytecie w Cluj na wydziale filologii rumuńskiej przeznaczają się: na filozofię — 120 godzin, historię filozofii — 60, naukowy socjalizm — 120, pedagogikę — 60, metodykę — 15, praktykę pedagogiczną — 75. Na wydziale matematyki ten wymiar nieznacznie się różni. Na filozofię przeznaczają się tu 120 godzin, naukowy socjalizm — 120, pedagogikę — 60, metodykę — 30, praktykę pedagogiczną — 75 godzin.

Biorąc porównawczo plany studiów uniwersytetów rumuńskich i naszych uniwersytetów oraz wyższych szkół pedagogicznych możemy powiedzieć, że u nas przygotowanie pedagogiczne studentów jest nieco pełniejsze, zwłaszcza dobre jest ono w wyższych szkołach pedagogicznych. Jak można sądzić z rozmów z pedagogami rumuńskimi, podejmują oni spore wysiłki, aby obecny stan uległ poprawie. W każdym razie dość często słyzy się krytyczne uwagi o programie i sposobach kształcenia pedagogicznych nauczycieli w uniwersytetach.

Również interesujący wydaje się system doskonalenia nauczycieli w Rumunii. W systemie tym uczestniczą liczne instytucje i organizacje. Bardzo ważną rolę odgrywa administracja szkolna przez właściwą kontrolę i ocenę pracy nauczycieli, uczelnie pedagogiczne, stowarzyszenia naukowe kadr

nauczycielskich oraz instytucji doskonalenia zawodowego zbliżone pod względem organizacyjnym do naszych ośrodków metodycznych. Te ostatnie jednak ulegają stopniowej likwidacji, a ich funkcje przejmuje administracja szkolna i uczelnie pedagogiczne. Ponadto w szkołach działają komisje metodyczne, które zajmują się doskonaleniem metodycznym w drodze wymiany doświadczeń praktycznych, hospitacji lekcji i dyskusji. Spotkania tych komisji odbywają się raz w miesiącu i z reguły wiążą się z hospitacją lekcji prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli. Komisje gromadzą odpowiednie materiały pomocnicze, czasopisma, informacje. Ich pracami kierują zastępcy dyrektorów szkół. Zależnie od liczby nauczycieli komisje bywają dzielone na grupę humanistyczną i przyrodniczą.

Na szczeblu wojewódzkim istnieją tzw. kółka przedmiotowe i pedagogiczne podobne w swej formie organizacyjnej do sekcji w naszych ośrodkach metodycznych. Organizują one 3—4 razy w roku spotkania nauczycieli danej specjalności. Na spotkaniach tych wygłasza się referat metodyczny, podaje bibliografię, prowadzi dyskusję. Spotkania wymagają pewnego przygotowania ze strony nauczycieli. W miejscowościach uniwersyteckich działalność tych kółek prowadzona jest z udziałem uniwersytetów. Zależnie od potrzeb ta forma doskonalenia służy również innym zadaniom, rozpatruje się na zebraniach problemy związane z sytuacją danego roku szkolnego, nowościami w programie poszczególnych przedmiotów, szczególnymi osiągnięciami naukowymi w danej dziedzinie itp. Niekiedy spotkania przekształcają się w sesje naukowe, organizowane pod kierunkiem uczelni.

Ponadto organizuje się corocznie narady metodyczne, wystawy, kursy itp. Na przykład w bieżącym roku szkolnym wprowadzono do klasy XII elementy statystyki. Powstała potrzeba okazania pomocy nauczycielom tego przedmiotu. Zorganizowano więc 15-dniowe kursy, na których przeszkolono 1200 nauczycieli. Kursy organizowane były przez Ministerstwo Oświaty i kuratoria przy udziale odpowiednich uczelni. Podobną akcją objęto wszystkich nauczycieli klas I, którzy mieli podjąć pracę z dziećmi sześciolletnimi. Kursy przeprowadzono w 6 punktach kraju z udziałem Ministerstwa i instytucji pedagogicznych. W czasie wakacji zimowych projektuje się podobne spotkanie ze wszystkimi tymi nauczycielami. Ministerstwo organizuje również kursy dla dyrektorów i kierowników szkół, na których rozpatruje się różne sprawy organizacyjne, problemy kierowania szkołami, nowe zagadnienia pedagogiczne.

W 1954 roku wydano ustawę powołującą instytucje doskonalenia zawodowego nauczycieli. Powstało 5 takich instytucji w większych ośrodkach wojewódzkich. Zorganizowano je na zasadzie zbliżonej do wyższych uczelni. Obecnie jednak zamierza się odejść od tej formy organizacyjnej. Jeszcze w bieżącym roku ma powstać centralny instytut doskonalenia, który będzie kierował wprost całą akcją w tym zakresie (organizowanie kursów,

wydawanie prac metodycznych, biuletynów bibliograficznych, planów tematycznych itp.). Ewentualnie w województwach powstaną filie tego instytutu. Obecnie wszystkie instytuty doskonalenia nauczycieli zatrudniają około 200 pracowników. Ponadto w Ministerstwie jest kilkusobowy departament zajmujący się tą problematyką od strony planowania i budżetu, programu i organizacji.

Od bieżącego roku kładzie się nacisk na to, aby uczelnie kształcące nauczycieli organizowały również akcję doskonalenia zawodowego, zwłaszcza zaś różnego rodzaju kursy. Środki na ten cel dostarczać będzie administracja szkolna, która też wskazywać będzie na grupy zawodowe domagające się przeszkolenia kursowego. Katedry zaś przygotowują programy, zapewnią kadre naukową itp. Idea ta jest już realizowana, większość kursów i wykładów dla nauczycieli zorganizowana w bieżącym roku przy udziale szkolnictwa wyższego. Szczególnie rozwija się forma konsultacji zbiorowych i indywidualnych, co wiąże się też z istniejącym systemem stopni kwalifikacyjnych w zawodzie nauczycielskim. Zamierzeniem Ministerstwa jest opracowanie takiego planu i form organizacyjnych, które by objęły systematycznym doskonaleniem wszystkich nauczycieli.

W systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli w Rumunii występują tzw. stopnie dydaktyczne (kwalifikacyjne). Stopnie te zdobywa się w toku pracy zawodowej. Każdy stopień wiąże się ze wzrostem zarobków oraz innymi formami awansu w zawodzie, na przykład podjęciem roli dyrektora szkoły. Już po trzech latach pracy nauczyciele mogą składać egzaminy na III stopień kwalifikacyjny. Otrzymują wówczas odpowiedni program studiów, który uwzględni zasadnicze sprawy danej specjalności przedmiotowej i nauk pedagogicznych. Materiał ten powinni przyswoić samodzielnie, choć otrzymują pewną pomoc w postaci konsultacji i kursów przed egzaminem w wymiarze 15—20 godzin. W czasie roku szkolnego mają też fachowe inspekcje oceniające ich pracę w skali 10-punktowej. Ocena bardzo dobra równa się 9—10 punktom. Jeśli w czasie tych inspekcji nauczyciel otrzyma tylko 7 punktów, to już nie może składać egzaminu na dany stopień kwalifikacyjny. Do egzaminu bowiem dopuszcza się tylko nauczycieli, którzy osiągają bardzo dobre wyniki praktyczne. Ci zaś, którzy otrzymują noty w granicach 2 punktów, powinni odejść z zawodu. (Również uczniów ocenia się w skali 10 punktów).

Nauczyciele, którzy otrzymali wysokie noty za zajęcia praktyczne w czasie roku szkolnego, organizowani są w okresie wakacji na specjalnych kursach, na których składają egzaminy według programów ustalanych centralnie. Jest to egzamin pisemny z przedmiotu specjalizacji, pedagogiki i marksizmu-leninizmu oraz egzamin ustny o charakterze praktycznym. Każdy nauczyciel ma prawo uczestniczenia w trzech takich sesjach egzaminacyjnych. Ci, którzy nie zdobędą odpowiedniej ilości punktów na sesji egzaminacyjnej, powinni je zaliczyć w ciągu następnych 3 lat.

Po 10 latach pracy każdy nauczyciel ma prawo zdobywać następny, wyższy stopień kwalifikacyjny (II). Otrzymuje za to znów podwyżkę płacy o około 10⁰/. Sposób przygotowania się do egzaminu i przeprowadzenia egzaminu jest zbliżony do formy, jaka występuje w przypadku zdobywania stopnia III. Wymagania są tu jednak znacznie wyższe.

Najwyższym stopniem jest stopień I. Zdobywać go można po 15 latach pracy również w formie egzaminu składanego przed komisją powoływaną przez Ministerstwo Oświaty. W składzie komisji są przedstawiciele Ministerstwa, uczelni, instytutów doskonalenia nauczycieli. Egzamin polega na obronie pracy dyplomowej, pisanej według programu Ministerstwa, oraz na kolokwium. Ci, którzy zdobędą ten stopień, otrzymują znów podwyżkę płac i tytuł profesora w dawnym naszym znaczeniu — profesora gimnazjalnego.

Ten system stopni funkcjonuje już od 1959 roku i oceniany jest jako bardzo korzystny. Trzeci stopień jest obowiązkowy i musi go zdobyć każdy nauczyciel. Jest to tzw. ustalenie w zawodzie, ma je ponad 60 tys. nauczycieli. Ustalenie to daje oczywiście odpowiednią podwyżkę zarobków. Drugi i pierwszy stopień nie są obowiązkowe. Drugi stopień zdobyło tylko około 12 tys. nauczycieli, choć ostatnio wskaźnik ten szybko wzrasta, pierwszy zaś tylko nieco ponad 1 tysiąc osób. Przeciętnie nie składa egzaminu około 20—25% osób zgłaszających się na II i I stopień. Wyznacza się im dalsze terminy i okazuje odpowiednią pomoc w przygotowaniu.

W ten sposób w Rumunii są dwie możliwości awansu w zawodzie nauczycielskim. Jest to normalny staż pracy zawodowej, który prowadzi do podwyżki zarobków co 5 lat, jest to dalej zdobywanie stopni dydaktycznych (kwalifikacyjnych). Stopnie te mają decydujący wpływ na podejmowanie funkcji kierowniczych w szkolnictwie.

Obok tych problemów w Rumunii, jak w wielu innych krajach, występuje proces feminizacji zawodu nauczycielskiego. I znów wyższy jest procent sfeminizowania grupy nauczycieli niższych szczebli szkolnictwa, gdzie wymagania kwalifikacyjne są niższe, mniejszy zaś jest procent kobiet w szkolnictwie na wyższych szczeblach. Są też nadal trudne problemy braku odpowiednich kwalifikacji zawodowych w grupie nauczycieli klas początkowych. Trzeba jednak mieć nadzieję, że będą one prędko rozwiązywane. W Rumunii ostatnio dzieje się wiele korzystnych zmian w zawodzie nauczycielskim. Towarzyszy im przeświadczenie, że kierowniczą rolę szkoły w wychowaniu można spełniać tylko pod warunkiem wysokich kwalifikacji naukowych i pedagogicznych kadry nauczycielskiej oraz pod warunkiem wysokiego prestiżu społecznego nauczyciela.

TADEUSZ WIŁOCH

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE ZA GRANICĄ

Od tej pory, gdy „wychowaniem obywatelskim” został mianowany jeden z przedmiotów zajęć szkolnych, wyrażenie to w polskiej terminologii pedagogicznej ma dwojakie znaczenie. Nie utraciło bowiem — i nie powinno utracić — dawnego znaczenia, odpowiadającego jednemu z podstawowych celów całej działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły i innych publicznych instytucji oświatowo-wychowawczych, mimo że zyskało nowe znaczenie jako nazwa przedmiotu szczególnie predestynowanego do urzeczywistnienia tego celu, ku któremu zmierza również działalność zgoła każdego nauczyciela-wychowawcy. Dlatego też rozważając problematykę wychowania obywatelskiego za granicą musimy pamiętać o tym dwojakim znaczeniu „wychowania obywatelskiego”. Wszak nie wszędzie w planach nauczania znajdziemy odpowiednik tego naszego przedmiotu, aczkolwiek w każdym publicznym systemie wychowawczym wychowanie obywatelskie jest tak czy owak realizowane.

„Wychowanie obywatelskie” jako przedmiot zajęć szkolnych jest raczej odpowiednikiem takich przedmiotów, jak: civics w szkolnictwie amerykańskim, občanska výchova w Czechosłowacji, Staatsbürgerkunde w NRD, educatia cetățenească w Rumunii; podobnie też brzmi włoska nazwa przedmiotu zajęć — educazione civica, a poniekąd również instruction civique et morale w liceum francuskim (w szkole początkowej przedmiot tych zajęć nosi nazwę: morale et initiation á la vie civique). Zresztą bliższego lub dalszego pokrewieństwa miana naszego przedmiotu można by się doszukać w nazewnictwie pedagogicznym licznych krajów. W wielu językach „wychowanie obywatelskie” ma jednak tylko to nieprzedmiotowe znaczenie. Na przykład po rosyjsku: „graždanskoje wospitanije” to nie odpowiednik naszego „wychowania obywatelskiego” jako przedmiotu zajęć szkolnych. W ZSRR takim odpowiednikiem jest obecnie „obszczestwowiedienije”. Nazwa tego przedmiotu jest bliska social studies, co w szkolnictwie amerykańskim oznacza przeważnie w niższych klasach jeden zintegrowany przedmiot zajęć „uspołeczniających”, a w wyższych klasach szkoły średniej — całą grupę przedmiotów społecznych. Biorąc zaś pod uwagę zakres treści i funkcję radzieckiego „obszczestwowiedienija” można ten przedmiot zestawić z bułgarskim przedmiotem „osnowy na komunizm” (podstawy komunizmu) lub z węgierskim „világnezetiünk alapjai” (podstawy światopoglądu) lub dawniejszym „világnezeti ismerek” (wiadomości światopoglądowe). W istocie rzeczy przedmioty te są bliskie naszemu „wychowaniu obywatelskiemu”, chociaż umieszczone w planie nauczania tylko najwyższej klasy szkoły średniej mają charakter dyscyplin raczej wieńczących kształcenie społeczne niż specjalnie wzmac-

niających cały proces wychowania obywatelskiego. I to jest charakterystyczne dla takiej koncepcji wychowania, która zakłada, że proces wychowania obywatelskiego może się dokonywać w całej szkole podstawowej i w kilku klasach szkoły średniej bez specjalnych zajęć w zakresie wyodrębnionego przedmiotu. Tej koncepcji najkonsekwentniej hołdują oświatowcy bułgarscy, radzieccy i NRD, nie wyodrębniając w planie nauczania nawet tzw. godzin wychowawczych. Wszelkie zebrania i imprezy o charakterze wybitnie wychowawczym odbywają się tam z inicjatywy wychowawców i samych organizacji uczniowskich w toku zajęć pozalekcyjnych. A pomocą w tej działalności są programy wychowania, uwzględniające zarówno różne zakresy problematyki wychowania pozalekcyjnego, jak i część problematyki zajęć lekcyjnych z poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących. Zresztą zarysy takich programów wychowania opracowano również w innych krajach socjalistycznych. Ale w Rumunii, Czechosłowacji i na Węgrzech programy te są częściowo realizowane również podczas tzw. godzin wychowawczych oraz w toku zajęć w zakresie wyodrębnionego przedmiotu.

Plany nauczania w Bułgarii, NRD, ZSRR i w Czechosłowacji nie wyznaczają tzw. godzin wychowawczych ani w szkole podstawowej, ani też w szkole średniej. W Czechosłowacji jednak w klasach VI — IX po 1 godz. tyg. przeznaczają się na zajęcia z zakresu wiedzy o społeczeństwie. W Rumunii zaś w kl. VIII szkoły podstawowej jest i wychowanie obywatelskie (*educatia cetățenească*) w wymiarze 1 godz. tyg., i tzw. godzina wychowawcza (*dirigentie oră*), te *dirigentie* są również w klasach V — VII. Godziny wychowawcze (*osztályfőnöki óra*) są również w kl. V — VIII szkoły podstawowej na Węgrzech. A jeszcze więcej czasu na zajęcia o charakterze społeczno-wychowawczym przeznaczono w szkolnictwie jugosłowiańskim, gdzie np. w szkole serbsko-chorwackiej już od kl. I do III szkoły podstawowej są tzw. obserwacje przyrody i społeczeństwa (w kl. I i II po 2 godz., a w III — 3 godz.), w kl. IV — V po 2 godz. życia społecznego, a w VI — VIII po 1 godz. wprowadzenia do życia społeczno-gospodarczego. Co prawda podobne „obserwacje” są również w szkołach bułgarskich i węgierskich. W kl. I — IV szkoły bułgarskiej ten przedmiot nosi nazwę „znania za prirodata i obszczestwoto”. Przeznaczono tam na te zajęcia w drugim półroczu kl. I po 1 godz. tyg., w kl. II — III po 2 godz. w kl. IV w pierwszym półroczu po 1 godz., a w drugim — po 2 godz. tygodniowo. W szkole węgierskiej ten przedmiot w kl. I i II nosi nazwę *környezetismeret* (poznawanie środowiska), a w kl. III — *lakóhelyismeret* (wiedza o środowisku). W innych zaś krajach socjalistycznych tego rodzaju zajęcia nie są tak wyeksponowane, chociaż częściowo są uwzględniane w toku nauczania języka ojczystego. Natomiast w krajach kapitalistycznych, np. w Szwecji i innych krajach skandynawskich, a także we Francji, w Wielkiej Brytanii i USA, mają już one dość bogatą tradycję.

Według nieomal powszechnego przekonania pedagogów takie globalne

wprowadzanie najmłodszych uczniów w problematykę życia społecznego przez odpowiednio ukierunkowane obserwowanie środowiska ma ogromne walory, ogólnowychowawcze i dydaktyczne. Takie próby były zresztą podejmowane w Polsce, zwłaszcza w okresie międzywojennym pod pewnym wpływem koncepcji pedagogicznych Deweya, Decroly'ego, poniekąd również reformatorów austriackich i innych. W początkach kształtowania szkolnictwa radzieckiego koncepcja wychowania przez bezpośrednie poznanie życia społecznego była lansowana przez niektórych pedagogów aż przesadnie, co doprowadziło nawet do pewnych wypaczeń. Tym też tłumaczy się obecną powściągliwość pedagogów komunistycznych wobec tej koncepcji. Ale z punktu widzenia potrzeb wychowania obywatelskiego na pewno zasługuje ona na uwagę.

Szczególnie interesujące wydaje się to, co wchodzi w zakres morale et initiation á la vie civique we francuskiej szkole elementarnej, gdzie ten przedmiot został wprowadzony już w 1887 r. Oto węzłowe tematy tego przedmiotu: świadomość moralna, godność ludzka, zasady obowiązujące w życiu osobistym i kształtowanie charakteru, zasady obowiązujące w życiu rodzinnym i w społeczeństwie, uczucia patriotyczne, prawo i solidarność, walory różnych form pracy, środowisko lokalne, struktura administracyjna i środowiskowe życie kulturalne, moralne, zawodowe i społeczne, praca w środowisku, podział pracy i kompetencji w środowisku, organizacje polityczne, administracja i prawa Francji, obowiązki i prawa w życiu obywatelskim, związki między poznanymi zjawiskami życia społecznego. W połączeniu z obserwacjami kształcenia w zakresie tego przedmiotu moralności i przysposobienia do życia obywatelskiego w szkole elementarnej stanowi niewątpliwie dobry zadatek do wychowania obywatelskiego. I oświatowcy francuscy przywiązują do tego wielką wagę, o czym świadczy nawet wysunięcie morale et initiation á la vie civique na pierwsze miejsce w planie nauczania.

Podobnie wyeksponowany jest przedmiot social studies w szkolnictwie amerykańskim i japońskim, gdzie w szkole elementarnej przeznaczają się na realizację jego programu z reguły tyleż czasu, co na matematykę lub język ojczysty. Ale w porównaniu z programem zajęć szkoły francuskiej programy amerykańskie i japońskie mają charakter mniej intelektualistyczny, a bardziej pragmatyczny, utylitarny. W zwykłych szkołach elementarnych tych dwóch krajów celem tych zajęć jest bowiem nie tyle wyrobienie pojęć o zjawiskach życia społecznego, jak najpełniejsze wdrożenie praktyczne do życia w środowisku lokalnym. Funkcja kształcąca social studies bywa wyraźniej eksponowana tylko w niektórych typach szkół elitarnych zarówno na poziomie podstawowym, jak i średnim.

W amerykańskich szkołach średnich (high schools), zresztą podobnie też w zorganizowanych według tego samego wzoru szkołach japońskich, czasem social studies stanowi jeden przedmiot globalny. Częściej jednak social studies obejmuje kilka przedmiotów, jak civics-elementary w kl.

IX i advanced w kl. XII oraz historię powszechną w kl. X, historię Stanów Zjednoczonych w kl. XI oraz problemy demokracji (problems of democracy), ekonomię, psychologię, socjologię lub po prostu problemy społeczne (social problems) w kl. XII. Nie wszystkie te przedmioty obowiązują w każdej szkole. Jedynie historia USA jest z dawna przedmiotem obowiązującym prawie w każdej szkole średniej. Pozostałe zaś w masowych szkołach są z reguły pozostawiane do wyboru. Poza wymienionymi przedmiotami społecznymi młodzież może wybierać także jeszcze inne przedmioty społeczne, których rejestr w dużych szkołach bywa niekiedy bardzo długi. Bo właśnie o wychowanie obywatelskie przez kształcenie w zakresie wiedzy społecznej w Stanach Zjednoczonych i w Japonii zadbano bardziej niż o kształcenie ogólne z innych dziedzin. Dopiero w ostatnim dziesięcioleciu te stosunki zaczęły ulegać pewnym zmianom na korzyść kształcenia w zakresie wiedzy matematycznej, przyrodniczo-fizycznej i lingwistycznej. Wciąż jednak social studies zajmuje tam bardziej poczesne miejsce niż w szkołach średnich krajów europejskich.

Wśród krajów socjalistycznych jedynie w Jugosławii i w Rumunii plany nauczania szkół średnich dość hojnie sprzyjają kształceniu w zakresie wiedzy społecznej. W gimnazjum jugosłowiańskim plan nauczania w kl. I przewiduje 2 godz., a w kl. II — 1 godz. tyg. na przedmiot noszący nazwę: wiedza o społeczeństwie i polityce FSRJ, w wyższych zaś klasach występują takie przedmioty, jak ekonomia, socjologia, psychologia i filozofia. Na kierunkach lingwistyczno-społecznych na nauczanie ekonomii przeznaczono w kl. III po 2 godz. tyg., na nauczanie socjologii w kl. IV — 3 godz. i filozofii też w kl. IV 3 godz. tyg. Na kierunkach matematyczno-przyrodniczych nieco mniej, bo na nauczanie ekonomii tylko 1 godz., filozofii i socjologii łącznie 2 godz. i psychologii wraz z logiką też 2 godziny tygodniowo.

W liceum rumuńskim plan nauczania zawiera 3 przedmioty kształcące w zakresie wiedzy społecznej — poza historią — a więc: ekonomię polityczną w kl. XI w wymiarze 2 godz. tyg., socjalizm naukowy (socialism stiintific) w kl. XII — 2 godz. i psychologia też w kl. XII po 1 godz. tygodniowo. Obecnie w Rumunii trwają przygotowania do reformy szkolnictwa w celu zrealizowania obowiązkowego 10-letniego kształcenia ogólnego. W związku z tym również plan nauczania ulegnie tam pewnym zmianom. Zapowiada się jednak na to, że wykształcenie społeczne będzie nadal realizowane w stosunkowo dużym zakresie.

W gimnazjum węgierskim plan nauczania zawiera tylko jeden przedmiot społeczny: világnézetünk alapjai w wymiarze 3 godz. tyg. w klasie IV, psychologia jest tam połączona z logiką i razem na te dwa przedmioty przeznaczono 2 godz. tyg. Ale tam w każdej klasie jest 1 godzina wychowawcza. Natomiast w Bułgarii tylko podstawy komunizmu w ostatniej klasie w wymiarze 2 godz. tygodniowo. Tak samo w Związku Radzieckim na obszczestwowiedienije przeznaczono zaledwie 2 godz. tygodniowo. Nie-

wiele bogatsze pod tym względem są plany nauczania w NRD i w Czechosłowacji. W NRD na nauczanie Staatsbürgerkunde w kl. IX przeznaczono 1 godz. tyg., a w kl. X — 2 godziny. W klasach maturalnych jest tylko nieznaczne uzupełnienie kształcenia społecznego, różne w zależności od kierunku specjalizacyjnego. W Czechosłowacji zaś w każdej klasie szkoły średniej obywatelska wychowa jest realizowana w wymiarze 1 godz. tygodniowo.

Bardzo zróżnicowane natomiast jest kształcenie w zakresie wiedzy społecznej w szkolnictwie średnim europejskich krajów kapitalistycznych. Na przykład we Francji plan nauczania w liceum przewiduje na instruction civique et morale po 1/2 godz. w każdej klasie od VI wzwyż do kl. I, w końcowej zaś ten przedmiot jest zintegrowany z historią i geografią, a obok tego występuje filozofia jako odrębny przedmiot realizowany w różnym zakresie na każdym kierunku. Na kierunku nauk humanistycznych (sciences humaines) o specjalności ekonomiczno-społecznej w kl. II i III po 4 godz. tyg. przeznaczają się na nauki ekonomiczne, a w klasie końcowej na ten przedmiot przeznaczają się aż 7 godz. tyg. Na tymże kierunku również na historię państwa i wychowanie obywatelskie przeznaczają się 4 godz. tyg., podczas gdy na sekcji technicznej tylko 2 godziny.

Podobne zróżnicowanie planów nauczania w zakresie przedmiotów szczególnie predestynowanych do realizacji wychowania obywatelskiego występuje również w innych krajach kapitalistycznych. Ogólnie jednak można stwierdzić, iż w zasadzie w każdym typie szkoły na Zachodzie przywiązuje się do wychowania obywatelskiego nie mniejszą wagę niż u nas. Tylko treść jest inna. Ale ta problematyka wymaga już szczegółowszej analizy w osobnych artykułach.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER TARCZYŃSKI
GRUDZIĄDZ

PRÓBA ROZWIĄZANIA PROBLEMU INTEGRACJI TREŚCI I METODY W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Wymagania społeczne względem szkoły i nauczyciela wzrosły poważnie wobec pojawiających się głosów niezadowolenia zarówno z istniejącego stanu wychowania, jak i poziomu wyników nauczania naszych szkół. Hasła walki o jakość pracy szkoły przybrały ostatnio na sile w całym kraju. Zdawałoby się, że wiele zrobiono na odcinku unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego, zwłaszcza na odcinku unowocześnienia procesu dydaktycznego. Tymczasem wskazuje się jeszcze na pewne luki w tym systemie i poważne problemy do rozwiązania. Stanisław Nowaczyk w artykule swym pt. „Z problemów nauczania początkowego”, zamieszczonym w nrze 1 *Życia Szkoły* z 1966 r., postawił szereg problemów pedagogicznych, domagając się rozwiązania w sensie integracji. Spośród nich na szczególne podkreślenie zasługuje problem integracji treści i metody w nauczaniu. Problem ten, podjęty został przez E. Fleminga w artykule pt. „Organizacja pracy na lekcji”, zamieszczonym na łamach *Życia Szkoły* w nrze 2 z 1967 r. W artykule tym autor poruszył szereg twórczych myśli i nakreślił próbę rozwiązania tego problemu. Rozwiązaniem jego na szeroką skalę zajęła się pracownia metodyczna Liceum Ped. w Grudziądzu pod kierunkiem A. Tarczyńskiego. Sytuacja problemowa dojrzała od wielu lat na odcinku przygotowania licealistów do prowadzenia lekcji praktycznych i stała się wyraźnie zarysowana wówczas, gdy punkt ciężkości w tym przygotowaniu przesunięty został na stronę przygotowania metodycznego z zaniedbaniem strony przygotowania rzeczowego. Przygotowanie licealistów do zajęć lekcyjnych było głównym celem nauczycieli metodyki, całego zespołu praktyki pedagogicznej. Liczne artykuły pojawiające się w czasopismach pedagogicznych mówiły najczęściej na temat metody jako środka na wszelkie niedomagania natury pedagogicznej. Nadzór pedagogiczny, ośrodki metodyczne, dyrektor i kierownik szkoły w uwagach pohospitacyjnych mieli najczęściej do powiedzenia na temat stosowanych metod. Wobec tej sytuacji wzrósł poważnie poziom przygotowania metodycznego licealistów. Średnia ocena lekcji praktycznych prowadzonych przez licealistów. w czasie praktyk pedagogicznych kształtowała się na poziomie bdb i db. W rezultacie nastąpiło to, co nazwano trafnie — przemetodyzowaniem procesu czy jego sformalizowaniem. Ta rosnąca dezintegracja metody i wiedzy na rzecz metody prowadziła do zauważalnych ujemnych skutków dwójakiego rodzaju: do obniżenia wyników nauczania oraz do zwolnienia tempa rozwoju umysłowego uczniów, a w najlepszym razie do niepełnego wykorzystania możliwości umysłowych uczniów. Ten przerost strony formalnej nad materiałną, metody nad treścią był szczególnie widoczny w konspektach licealistów i młodych nauczycieli. Długoletnie obserwacje doprowadziły do wniosku, że rozwiązanie problemu integracji metody i wiedzy może nastąpić głównie na etapie przygotowania

się nauczyciela do lekcji przy zastosowaniu odpowiedniego modelu konspektu. Dotychczasowy model konspektu kładł nacisk na metodę. Strukturą swoją żłobił nawyk poszukiwania środków i metod z zaniedbaniem kształtowania nawyku programowania treści tematu i jego struktury. Ponieważ konspekt leży u podstaw procesu przygotowania licealistów do prowadzenia zajęć lekcyjnych, zatem w schemacie konspektu należy upatrywać źródło i początek dobrych i złych następstw szkolenia. Należy sądzić, że ta dezintegracja metody i wiedzy w procesie dydaktyczno-wychowawczym zarówno w liceach pedagogicznych, jak i studiach nauczycielskich wpłynęła w jakiejś mierze na upowszechnienie się dalszych dwóch postulatów: kształcenia nauczycieli na wyższym poziomie i lepszego przygotowania ich pod względem rzeczowym oraz postulat uprzedmiotowienia nauczania początkowego z dalszym ograniczeniem nauczania całościowego. Obserwacje ostatnich dwóch lat poczynione w Liceum sugerują rozwiązanie problemu na innej płaszczyźnie niż organizacyjnej. Niedomagań wynikających z braku integracji metody i wiedzy nie da się ograniczyć i zlikwidować przez podniesienie stopnia organizacyjnego zakładu kształcenia nauczycieli ani przez uprzedmiotowienie nauczania początkowego bez równoczesnej zmiany kierunku w praktycznym przygotowaniu kandydatów do zawodu. Postuluje się, aby w nowych zakładach kształcenia nauczycieli obok przygotowania metodycznego, którego wypracowane formy można przejąć po liceach pedagogicznych, wprowadzić zdobycze nauczania programowanego. W szczególności chodzi o to, aby kandydat na nauczyciela zdobył trwały nawyk analizowania treści tematu lekcyjnego, budowania logicznej struktury jego treści, a następnie, aby te treści potrafił powiązać z czynnościami, czyli z metodą.

Wobec tej sytuacji i problemowej i uznania konieczności zintegrowania metody i treści w procesie dydaktyczno-wychowawczym postawiona została w roku szkolnym 1966/67 hipoteza robocza treści następującej: Należyte przygotowanie się nauczyciela do zajęć lekcyjnych należy uznać za najważniejszy etap jego pracy dydaktyczno-wychowawczej — podstawę jej efektów. To przygotowanie do zajęć winno być ujęte w schemat nowego typu konspektu lekcyjnego jako pomocniczego środka z uwzględnieniem załączonej do niego odpowiedniej instrukcji. W konspekcie nowego typu winny być uwzględnione dwa zasadnicze elementy: metoda i treść. Nauczyciel zdobywszy nawyk równoczesnego programowania metody i treści oraz nawyk funkcjonalnego ich wiązania w oparciu o nowy model konspektu powinien wydajnie podnieść wyniki swej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Myśli, które zostały wyrażone w powyższym rozumowaniu, nie są nowe, — są one upowszechnione i stały się własnością społeczną. Ale zasługą pracowni metodycznej Liceum jest jasne postawienie problemu i hipotezy oraz sprawdzenie jej słuszności w oparciu o dwuletnie próby i doświadczenia. Koniecznym obecnie staje się scharakteryzowanie i zestawienie dwóch rodzajów schematów konspektu — starego i nowego.

W praktyce pedagogicznej zakładów kształcenia nauczycieli wszelkich typów rozpowszechniony był i funkcjonuje dotychczas jako prawie jedyny wzór konspektu, mający układ poziomy. Nazwany on został wzorem, schematem tradycyjnym. W oparciu o ten wzór wykształciły się i pracowały całe pokolenia nauczycieli przedwojennych i powojennych.

Schemat konspektu tradycyjnego składa się z dwóch głównych części: części nagłówkowej i części głównej. Składnikami części nagłówkowej są: 1. Imię i nazwisko prowadzącego lekcję. 2. Imię i nazwisko osoby oceniającej lekcję. 3. Przedmiot. 4. Temat lekcji. 5. Temat w brzmieniu programu. 6. Cele lekcji: a) poznawczy, b) kształtujący, c) wychowawczy. 7. Główna metoda na lekcji. 8. Pomoce naukowe. W części szczegółowej konspektu zawarty jest plan lekcji złożony z kilku punktów oraz szczegółowe opracowanie przebiegu lekcji. Opracowanie szczegółowe lekcji miało charakter elaboratu zazwyczaj z uwzględnieniem pytań nauczyciela i przypuszczalnych odpowiedzi uczniów. Wzory takie znajdowały się w pracowni metodycznej i były

do wglądu licealistów. Programowo młodzież klasy czwartej liceum przygotowywała się do prowadzenia lekcji praktycznych w oparciu o ten wzór konspektu zazwyczaj w formie elaboratu wielostronicowego. Natomiast młodzież klasy piątej przygotowywała się w skróconej formie konspektu. Jest to schemat o tyle wartościowy, że zmusza do przeprowadzenia gruntownej analizy czynności dydaktycznych, powiązania ich w ciąg zgodnie ze stopniami formalnymi prof. Okonia. (Nawiasem mówiąc, ogniwa procesu poznawczego prof. Okonia jako zestaw kolejnych czynności spełniały funkcję wzmacniającą postulat metodyczności). W strukturze tego konspektu są zawarte dyrektywy i potencjalne czynniki tradycyjnego procesu dydaktyczno-wychowawczego sugerujące metodę pogadanki (pytań i odpowiedzi) i kładące nacisk na programowanie czynności. Czynności dydaktyczne wymieniane były w konspekcie kolejno jedne pod drugimi, od góry w dół, czyli były podane w układzie pionowym. Widoczny formalizm w przygotowaniu się do zajęć lekcyjnych w oparciu o ten wzór rodził i utrwał formalistyczną postawę licealistów do lekcji. Dążeniem licealisty było przede wszystkim zrealizowanie toku lekcyjnego, wyznaczonego planem czynności z zaniedbaniem walorów produktywności. Widoczny formalizm zarówno w przygotowaniu lekcji, jak i jej przeprowadzeniu został spotęgowany przez wprowadzenie przez pracownię metodyczną dwóch schematów mających na celu dalsze doskonalenie lekcji, a mianowicie: „schemat doskonałej lekcji” oraz „kryteria oceny lekcji problemowej”. Pierwszy schemat jest środkiem pomocniczym doskonalenia lekcji tradycyjnej, drugi natomiast jest środkiem pomocniczym przy opracowywaniu lekcji problemowej. Oba schematy spełniają pozytywną rolę do dziś zarówno na etapie przygotowania się licealistów do lekcji, jej przeprowadzenia, jak i kontroli przez osobę oceniającą lekcję. Oba schematy są jednocześnie zestawieniem wymagań ustopniowanych, przez co stanowią zbiór kryteriów do oceny. Z pobieżnego choćby przeglądu obu tych schematów z punktu widzenia postawionego problemu integracji metody i treści da się zauważyć, że akcentują one programowanie czynności, a pomijają programowanie treści. Zarówno tradycyjny schemat konspektu, jak i oba schematy doskonalenia lekcji są jednostronne, ponieważ faworyzują metodę.

Niedoskonałość konspektu tradycyjnego ukazała się w całej pełni przy zestawieniu jego funkcji z funkcją nowego schematu konspektu. Nowy schemat konspektu został zaprojektowany i zastosowany w praktyce po raz pierwszy jesienią 1966 r. Przeszedł on kolejno swoje doskonalenia i dziś jest używany jako podstawa do przygotowywania się licealistów do zajęć lekcyjnych. Nowy schemat konspektu różni się od konspektu tradycyjnego zarówno w części nagłówkowej, jak i części głównej. W części nagłówkowej nowy schemat zawiera tylko zadanie wychowawcze ze względu na jego dominującą rolę w procesie. Natomiast zadania — kształcące i poznawcze zawarte są w głównej części konspektu — zadanie kształcące tkwi immanentnie w operacjach i dynamice procesu w trakcie lekcji, a zadania poznawcze są zamieszczone po prawej stronie konspektu.

W części nagłówkowej pominięto wykaz metod, środków i pomocy naukowych, a włączono je do procesu, tzn. na lewą stronę głównej części konspektu. Dołączono natomiast nowy element w części nagłówkowej, a mian. główny problem (pytanie problemowe). Ten element może wystąpić, gdy lekcja jest zaplanowana jako problemowa. Po części nagłówkowej następuje część główna oddzielona poziomą kreską pod nazwą: „programowanie lekcji”. Główna część konspektu w przeciwstawieniu do tradycyjnego schematu dzieli się zasadniczo na dwie, pionową linią oddzielone, części: programowanie czynności dydaktycznych i programowanie treści. Rubryka „programowanie treści” jest nową rubryką, istotnym elementem nowego schematu. Rubryka „programowanie czynności” jest elementem przejętym ze starego modelu konspektu z tą różnicą, że obok zestawienia czynności dydaktycznych są wymienione i zestawione funkcjonalnie środki dydaktyczne rozumiane w szerokim znaczeniu, a więc metody, materiały źródłowe, pomoce naukowe i inne. Czynności mogą być

uszeregowane kolejno jedno po drugim zgodnie z tokiem tradycyjnym lekcji czy też tokiem problemowym. W rubryce tej zachowany został układ pionowy czynności. Rubryka „treści” obejmuje cele poznawcze i wychowawcze jako rezultat procesu dydaktyczno-wychowawczego, tj. wiedzę, którą uczeń ma osiągnąć na lekcji, nawyki i postawy, które ma ukształtować. Drugą nowością nowego konspektu jest wprowadzenie poziomego zapisu składników procesu lekcyjnego od strony lewej ku prawej. Nowa wersja konspektu posiada zatem dwa układy: układ pionowy procesu obrazujący następstwo czynności i metodę oraz układ poziomy procesu warunkujący operacje dydaktyczne natury teoretycznej bądź praktycznej zależnie od typu lekcji, postępujące od czynności w oparciu o środki do wiedzy. Struktura pozioma konspektu ma decydujący wpływ na przebieg lekcji. Lekcja wg tego konspektu ma składać się z części logicznych powiązanych ze sobą. Każda taka część jest operacją dydaktyczną. Każda taka operacja jest uwidoczniiona w konspekcie, a dla przejrzystości jest przedzielona kreską poziomą.

Nowy schemat konspektu byłby niezrozumiały i niejasny bez instrukcji. Dwuletnia praktyka pedagogiczna pozwoliła na opracowanie instrukcji jako załącznika do tego schematu.

Instrukcja jako załącznik do konspektu

1. Wypełnić część nagłówkową konspektu.

2. Na podstawie hasła programowanego, podręczników, informacji i instrukcji opiekuna praktyki, w oparciu o warunki i bazę dydaktyczną szkoły, przy uwzględnieniu poziomu umysłowego klasy, zaprogramować treść tematu, tzn. określić ilość materiału naukowego w formie pojęć, tez, prawideł, wniosków, dowodzenia, uzasadniania itd. Zebrane treści uporządkować i związać w logiczną strukturę. Całość podzielić na logiczne części, przeznaczając jedne z nich do samodzielnego opracowania, drugie jako informacje nauczyciela czy innych osób — przeznaczając jedne z nich do zapamiętania lub do zapisania w formie notatki. Tak zakrojoną całość wpisać do rubryki „treści”, pamiętając o takim rozmieszczeniu tych treści, które odpowiadałyby zaplanowanym w drugiej kolejności czynnościom i środkom.

3. W zależności od struktury logicznej treści tematu należy zaprogramować odpowiednią liczbę operacji dydaktycznych o charakterze teoretycznym lub praktycznym. W każdej operacji dydaktycznej należy zaprogramować zadanie w formie pytania problemowego lub polecenia, a następnie zaprogramować środki, źródła, pomoce niezbędne do osiągnięcia celów i zadań postawionych w rubryce „treści”. Każdą operację oddzielić kreską poziomą dla uzyskania przejrzystości. Większe uszczegółowienie rubryki „czynności” jest wymagane u początkujących praktykantów i w przypadkach lekcji o charakterze ćwiczeń.

4. Gdy temat nadaje się do ujęcia problemowego, należy postawić problem w części nagłówkowej konspektu, a przypuszczalną odpowiedź podać w końcowej części rubryki „treści”. Pytania problemowe podrzędne zamieścić w rubryce „czynności”, uważając je za punkt wyjściowy do przeprowadzenia operacji dydaktycznych.

5. W rubryce „uwagi” należy podać czas niezbędny na przeprowadzenie danej operacji oraz formę pracy (zbiorowa, grupowa, indywidualna).

6. Nakreślony proces dydaktyczno-wychowawczy zarówno w układzie pionowym, jak i poziomym ma być zgodny z leninowskim łukiem teoriopoznawczym i wymaganiami dydaktyki (ogniwa dydaktyczne procesu) przy zachowaniu toku analityczno-syntetycznego lub syntetycznego (indukcji, dedukcji).

Wprowadzenie do praktyki nowego schematu i instrukcji było prostą sprawą na etapie dokonywanych prób. Licealiści byli współtwórcami tych środków, towarzyszyły im uzasadnienia teoretyczne i pełne zrozumienie. Natomiast wprowadzenie

tych środków do praktyki w gronie licealistów, którzy korzystają tylko z dorobku swych poprzedników, napotyka pewne trudności. Konieczne jest powtórzenie doświadczeń, przeprowadzenie dokładnej analizy schematu i instrukcji, a ponadto opracowanie kilku konkretnych przykładów lekcji typowych.

Omówiony nowy model z instrukcją dojrzewał, jak wspomniano, w praktyce i pracowni metodycznej. Został on wypróbowany w latach 1966/67 i 1967/68. W oparciu o ten model konspektu opracowano ogółem 2950 konspektów lekcji, wg których przeprowadzono następnie lekcje praktyczne w szkołach miasta Grudziądza i powiatu oraz na terenie innych powiatów. W praktyce pedagogicznej brało udział 170 licealistów zarówno liceum młodzieżowego, jak i korespond. liceum pedagogicznego. Konspekty i lekcje były sprawdzone i hospitowane, a następnie ocenione przez opiekunów praktyki pedagogicznej. Ponadto była wyrażona opinia o nowej formie przygotowania się licealistów do lekcji. Niezależnie od tego licealiści wypowiedzieli się w ankiecie o użyteczności nowego modelu konspektu. Konspekty lekcyjne licealistów, uwagi opiekunów praktyki, jak również ankietę przeprowadzoną wśród licealistów stanowiły bogate źródło i materiał do opracowania niniejszej publikacji.

Przystępując do opracowania tego materiału postawiono sobie dwa zasadnicze pytania: 1. Jaką funkcję w procesie dydaktyczno-wychowawczym pełniły konspekty opracowane przez licealistów w oparciu o nowy schemat? 2. Jaka jest efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcji w sensie wyników przy zastosowaniu w przygotowaniu się licealiści nowego schematu konspektu?

W przeprowadzonych badaniach został uwzględniony tylko pierwszy aspekt dotyczący funkcji schematu, tj. problem integracji metody i treści postawiony w tytule niniejszej pracy. Drugi aspekt — badanie wyników — pozostawiony został jako przedmiot dalszych badań na rok 1968/69.

Cennym materiałem dla badacza są zarówno konspekty lekcyjne, ich treść i układ, a następnie wypowiedzi opiekunów i licealistów. Zreferowanie wszystkich spostrzeżeń i wniosków przerosłoby znacznie ramy tej pracy. Wobec tego będą uwzględnione najbardziej charakterystyczne cechy konspektów i najbardziej dojrzałe wypowiedzi. Konspekty wykazały szereg trudności przede wszystkim w zakresie programowania treści tematu lekcyjnego. Pierwsza trudność dotyczyła doboru materiału w stosunku do poziomu klasy, jego zakresu. Licealiści gromadzili materiał na wycucie, bez poczucia pewności, czy dobór ten idzie po linii programu, ponieważ program nie podaje wymagań. Wystąpił brak rozumienia struktury treści, tzn. licealiści z trudem odnajdywali powiązania między częściami całości tematycznej. Druga poważna trudność zarysowała się w braku umiejętności organizowania nagromadzonego materiału naukowego. Zaznaczył się wyraźnie brak zasad logiki, szczególnie jeśli chodzi o zasady podziału materiału. Dalsza trudność wystąpiła przy wysuwaniu zadań w formie pytań czy poleceń odnośnie poszczególnych części materiału danego tematu. Dość często występowało pomieszanie pojęć „środka” i „celu” — traktowano je zamiennie i umieszczono po obu stronach konspektu.

Te i tym podobne trudności, na jakie natrafiali licealiści, nie występowały przy użyciu tradycyjnego schematu konspektu, ponieważ struktura jego nie wyczułała na treści programowe. Przewycięzenie tych trudności jest istotne dla efektywności kształcenia.

Wypowiedzi na temat funkcjonalnej strony konspektu będą podane w jednym zdaniu dla danego osobnika i objęte wspólnym cudzysłowem. Oto one: „Konstrukcja nowego modelu konspektu zmusiła mnie do myślenia zarówno przy opracowywaniu konspektu, jak i podczas lekcji. Swym układem poziomym ułatwia mi znacznie korzystanie z niego na lekcji. Daje dużo swobody — stąd jest praktyczniejszy od starego schematu. Schemat nowy zmusza mnie do twórczego podejścia — innej drogi nie ma. Daje on wiele swobody, nie krępuje drobnymi pytaniami. Jest bardziej ekonomiczny, bo mniej pisaniny. Zmusza on do całościowego spojrzenia na lekcję. Każę

podkreślać to, co najważniejsze. Jest przejrzysty. Jest wyraźnie uwidoczniony cel wychowawczy i zmuszona byłam szukać go w treściach. Jest wartościowy ze względu na zawartą treść. Wiem, czego uczyć — do czego zmierzać. Konstrukcja konspektu zmusiła mnie do solidnego i rzeczowego przygotowania się i do przesłędzenia problemów. Jest przejrzysty zarówno dla prowadzącego, jak i dla kontroli. Jest bardzo funkcjonalny, bo pokazuje cele — treść, które należy osiągnąć na lekcji oraz środki i czynności prowadzące do ich osiągnięcia. Moje lekcje były zawsze zgodne z konspektem, bo był on zwarty w sobie i nie zawierał detali. Jest dobry na wszystkie klasy, ale szczególnie dla klas starszych, gdzie wiedza jest wyraźnie określona. Jest dobry dla zrealizowania programu, ale trudno jest skompletować materiał nauczania. Największą trudność miałam w zdobywaniu materiału i porządkowaniu go. Przy starym konspekcie nie troszczyłam się zbytnio o wiedzę dla ucznia, uczyłam wiadomości z głowy, a tu trzeba podawać ściśle i gruntownie. Gdy przerabiałam materiał z przyrody w klasie III, to przerobiłam go na lekcji w ciągu 10 minut, bo wszystko uczniowie wiedzieli z życia. Zdawało mi się, że dobrze zaprogramowałam. Przy opracowywaniu konspektu najpierw robię sobie szkic treści, której mam nauczyć, następnie szukam materiału i robię szkic czynności wiążąc je ze środkami. Wprowałam się w tym i nie mam żadnych trudności w programowaniu treści. Konspektu nie potrzebuję uczyć się na pamięć — wystarczy, że go zrozumieć. Trudny jest do opracowania, ale łatwy w użyciu na lekcji. Opiekunka wymagała ode mnie konspektu starego typu, bo obawiała się, że nie dam rady." Podobnych wypowiedzi było bardzo wiele. Potwierdzały one jego funkcję wiązania treści z metodą oraz wiązania nauczania z wychowaniem. Wśród wypowiedzi były i takie, które wyrażały rezerwę i zażalenie. „Najwięcej miałam trudności z materiałem, zadawałam sobie pytanie, czego mam nauczyć, i bez pomocy trudno mi było go zaplanować. Mam wiedzę na poziomie szkoły średniej, a trudno mi było ustalić wiedzę dla ucznia III klasy. Wiele kłopotu miałam z opracowaniem materiału zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego. Nie wychodziła mi rubryka treści. Miałam trudności w klasie IV, ale w klasie VIII trudności zniknęły, bo twierdzenia i pojęcia były mi jakoś bliskie. Zmuszona byłam odstąpić od pisania wg nowego schematu, pisałam tylko to, co po lewej stronie konspektu obowiązuje, bo moja opiekunka była innego zdania i czegoś podobnego nie widziała. Moje koleżanki z SN, które były ze mną na praktyce, kopiowały moje konspekty, bo im się bardzo podobały, a prowadziły je one wg starego. W części nagłówkowej moja opiekunka wymagała, abym zamieszczała cele poznawcze i kształcące. Konspekty pisane przeze mnie opiekunka uważała za bardzo schematyczne, za krótkie, za mało uszczegółowione. Bała się, że nauczę powierzchownie. Mojej opiekunce podobał się nowy wzór, bo wychodzi w nim ścisłość i rzetelność i zabezpiecza przed dowolnością z mojej strony." Około 15% opiekunów praktyki nie wyraziło swego stanowisko odnośnie wartości nowego sposobu przygotowania się uczniów do lekcji.

Analiza konspektów i wypowiedzi opiekunów i praktykantów potwierdziła nasze założenia postawione na początku, a zarazem ujawniła dyrektywne i potencjalne czynniki nowoczesności procesu dydaktyczno-wychowawczego tkwiące w strukturze konspektu i załączonej instrukcji. Wydaje się, że główna wartość nowego modelu konspektu leży w determinującej sile jego struktury. Rzuca ona wyraźnie na jakość procesu i na jego wyniki oraz na nowoczesny charakter lekcji. Wyniki badań wyszły wyraźnie poza zakres postawionego problemu. Zdawałoby się, że tak drobny, mało znaczący problem, jakim jest wiązanie treści i metody w formie konspektu lekcyjnego, nie ma większego znaczenia dla praktyki. Tymczasem w świadomości kilkuset absolwentów Liceum ukształtował się obraz zagadnienia i nawyk solidnego, wszechstronnego przygotowania się do lekcji i innych zajęć.

ALOJZY MATUSZCZYK
WROCLAW

OPOŹNIENIA SZKOLNE UCZNIÓW KLAS III SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Badania prowadzono w ramach pracy Powiatowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej we Wrocławiu.

Analizując zgłaszających się do Poradni według klas i wieku obserwujemy, że najliczniej z porad korzysta młodzież klas I oraz klas ostatnich VII, obecnie VIII. Stosunkowo niewielki odsetek spośród młodzieży kierowanej do Poradni stanowią dzieci klas II, III i IV. Na tej podstawie można by wnioskować, że najmniej kłopotów wychowawczych sprawia młodzież z tych właśnie klas.

Kierowanie na badania do Poradni młodzieży od klasy V—VIII budzi pewien niepokój.

Dlaczego trudności w nauce i trudności wychowawcze pojawiają się masowo w tych klasach?

Tradycyjnie tłumaczono to zjawisko trudnym okresem rozwojowym tej młodzieży.

Czy rzeczywiście jest to istotna przyczyna pojawiania się trudności w nauce i trudności wychowawczych?

Badaliśmy testem wiadomości młodzież klas III. Szło o zbadanie, czy w tych klasach występuje u dzieci opóźnienie szkolne.

Ze względu na brak opracowania wystandaryzowanych testów wiadomości opracowaliśmy je sami, standaryzując na terenie szkół powiatu wrocławskiego. Zdawaliśmy sobie przy tym sprawę z faktu, że testy muszą być obiektywnym sprawdzianem szkolnych wiadomości uczniów, że muszą być stosowane jednakowe zadania dawane dzieciom do rozwiązania oraz jednakowy sposób oceniania wyników, jak i prowadzenia badań.

Opracowany przez nas test zawierał 31 zestawów zadaniowych z arytmetyki i języka polskiego. W sumie wymagało to od uczniów odpowiedzi na 65 pytań. Tylko 2 spośród pytań należy zaliczyć do grupy swobodnych wypowiedzi uczniów. Wszystkie pozostałe pytania należy zaliczyć do grupy pytań o ograniczonych odpowiedziach wymagających jednoznacznych odpowiedzi.

Wyniki nauczania, a więc i wiadomości ucznia zależą od wielu czynników takich, jak nauczyciel, warunki pracy szkoły, dobór dzieci w danej grupie, pochodzenie społeczne dzieci, środowiska, w których one żyją, wychowują się i pracują. W świetle przytoczonych powyżej kryteriów dobierano grupy badanych dzieci, tak aby reprezentowały w skali jednego powiatu szkoły o różnym poziomie dydaktycznym, różnych warunkach pracy i różne środowiska.

Badania przeprowadzono w szkołach wiejskich, gdzie warunki pracy na ogół są dość trudne.

Badane środowisko można podzielić na trzy grupy:

- Szkoły, do których dojazd jest utrudniony, a wioski są małe, położone daleko od ośrodków kulturalnych i przemysłowych.
- Druga grupa szkół, które uwzględniono w badaniach, to małe miasteczka.
- Trzecią grupę szkół stanowiły placówki w dużych wsiach stanowiących zazwyczaj siedzibę gromadzkich rad narodowych.

Ogółem przebadano 160 dzieci. Przy organizacji badań przestrzegano, aby młodzież posiadała warunki do samodzielnej pracy. Wszystkie badania były prowadzone osobiście przez autora, co gwarantowało jednakowy sposób prowadzenia badań. Na rozwiązanie testu przeznaczono 2 godziny lekcyjne — 90 minut. Uwzględniając, że

młodzież w klasie III ma trudności w czytaniu ze zrozumieniem, każde zadanie odczytywał prowadzący. Każde dziecko posiadało przed sobą wydrukowany test i w czasie czytania przez prowadzącego śledziło treść zadania w swoim egzemplarzu. Czas przeznaczony na rozwiązywanie został ustalony jako średni czas rozwiązywania testu w czasie jego standaryzowania. W trakcie badań stosowano po 45 minutach 15-minutową przerwę.

Podstawą opracowania testu był obowiązujący program nauczania oraz obowiązujące podręczniki, z których była zaczerpnięta treść wszystkich zadań. Fakt ten eliminuje zarzut, że mogły się znaleźć w teście zadania zbyt trudne.

Przy ocenie testu zastosowano skalę punktową w zależności od ilości operacji myślowych i technicznych, które dziecko przy rozwiązaniu danego zadania musiało wykonać. Możliwych do uzyskania przy odpowiedzi na wszystkie pytania było 140 punktów.

Przy opracowaniu skali odpowiedzi uwzględniono 8 przedziałów:

Przedział I — 30—40 punktów. Uczeń uzyskujący tę liczbę punktów zasadniczo nie powinien ze względu na swoje wiadomości znaleźć się w klasie III.

Przedział II — 41—50 punktów. Uczeń, który otrzymał tę liczbę punktów, posiada bardzo duże opóźnienie szkolne (około pół roku).

W przedziale III — 51—70 punktów znaleźli się uczniowie, których opanowanie materiału nauczania z klasy poprzedniej określamy jako bardzo słabe.

Przedział IV — 71—80 punktów. Znajdują się w nim uczniowie, których opanowanie materiału z klasy II oceniamy jako dostateczne.

Przedział V — 81—90 punktów mieścił grupę uczniów, którzy dość dobrze opanowali materiał nauczania.

Przedział VI — 91—100 punktów grupował uczniów wykazujących dobre opanowanie materiału nauczania.

Przedział VII — 101—110 punktów — bardzo dobre opanowanie materiału nauczania.

Przedział VIII 111—140 punktów — opanowanie materiału lepsze aniżeli bardzo dobre.

Zastosowana tutaj skala jest szersza od obowiązującej skali ocen szkolnych, ale praktycznie z nią się pokrywa. Nauczyciele w praktyce stosują przy stopniach znaki + i — rozszerzając tym samym obowiązującą 4-stopniową skalę. Nie jest naszym zadaniem ustosunkowywanie się do stosowanej w szkołach skali ocen ani też ścisłe opieranie się na niej. Zastosowana w badaniach skala była konieczna do ustalenia w miarę dokładnego stopnia opanowania materiału ze szczególnym uwzględnieniem stopnia opóźnienia szkolnego. Skala zbliżona do ocen szkolnych daje tę korzyść, że pozwala na porównanie faktycznie posiadanych wiadomości z oceną, jaką uczeń uzyskał na koniec roku w klasie poprzedniej. Ogółem 60% pytań obejmowało materiał nauczania z języka polskiego. 40% pytań w teście to pytania z arytmetyki. Po wyodrębnieniu pytań z języka polskiego i arytmetyki można było ustalić stopień przyswojenia sobie wiedzy przez ucznia z arytmetyki lub języka polskiego. Istnieje odsetek uczniów, którzy ogólny wynik z badania testowego mają pozytywny, np. w przedziale III, a wykazują opóźnienia z arytmetyki. Dlatego też ogólne zestawienie wyników testu różni się od zestawienia wyników z poszczególnych przedmiotów.

Przyjmując scharakteryzowaną powyżej skalę ocen według poszczególnych przedziałów można zgrupować w nich uczniów, którzy uzyskali:

z języka polskiego		z arytmetyki	
ilość punktów	% uczniów przedział	ilość punktów	% uczniów
18—24	— 2,7	poniżej — 12	— 8,1
	I	12—16	— 8,1

25—30	— 4,6	II	17—20	— 11,8
31—42	— 25,4	III	21—28	— 24,5
43—48	— 18,1	IV	29—32	— 19,4
49—54	— 18,1	V	33—36	— 8,1
55—60	— 13,6	VI	37—40	— 12,7
61—66	— 9,4	VII	41—44	— 3,6
67—84	— 8,1	VIII	45—56	— 3,6

A oto ogólne zestawienie uczniów badanych według uzyskanych punktów: łącznie z języka polskiego i arytmetyki:

przedział	ilość punktów	% uczniów
I	30— 40	6,5
II	41— 50	5,5
III	51— 70	26,3
IV	71— 80	18,1
V	81— 90	16,3
VI	91—100	12,7
VII	101—110	10,—
VIII	111—140	4,6

Z języka polskiego najwięcej trudności sprawiało uczniom wyodrębnianie z wyrazów samogłosek oraz dzielenie wyrazów na sylaby.

Z arytmetyki najwięcej trudności sprawiały dzieciom zadania tekstowe. Np. tylko 10% uczniów rozwiązało poprawnie następujące zadanie tekstowe:

„Dzieci szły do teatru. Klasa I kupowała bilety po 6 zł i zapłaciła 54 zł, a klasa II za 7 biletów zapłaciła 56 zł. Które bilety były droższe? Która klasa kupiła więcej biletów?” W czasie badań spotkaliśmy się z grupą dzieci, gdzie na 29 badanych tylko 1 uczeń odpowiedział poprawnie na następujące pytanie: „Jest wpół do pierwszej. Która godzina będzie za trzy kwadranse?” Zjawiska te wskazują, że realizacja materiału nauczania i przyswojenie przez uczniów określonych wiadomości w dużej mierze zależą od indywidualnego podejścia nauczyciela. Mimo że obowiązuje ten sam program i te same podręczniki w niektórych klasach i w niektórych szkołach, są całe partie materiału opanowane przez uczniów w sposób niewystarczający.

Analiza przytoczonych zjawisk wskazuje, że już w klasie II nauczyciele zaniedbują kształcenie myślenia analitycznego. Można przypuszczać, że zadania tekstowe nie sprawiałyby uczniom trudności, gdyby potrafili oni myśleć analitycznie. Nauczyciel analizę pojęć w czasie lekcji przeprowadza sam, a uczniowie dokonują tylko syntezy. Zjawisko to potwierdza istnienie grupy uczniów wynoszącej 8,1% ogółu badanych, których odpowiedzi nie mieściły się w przedziale I. Odpowiedzi ich były poniżej tego przedziału. Lepsze opanowanie treści nauczania z języka polskiego należy tłumaczyć nie lepszą pracą nauczyciela, lecz po prostu faktem, że dziecko od najmłodszych lat w swoim środowisku styka się ze słowem. Opanowania słowa uczy się od otoczenia. Słowo jest narzędziem kontaktowania się ze środowiskiem. Materiał programowy klasy I i II nie wymaga poza opanowaniem słowa specjalnie dużych wiadomości i umiejętności. W praktyce spotykamy się ze stwierdzeniem, że dzieci posiadają większe „uzdolnienia do języka polskiego, a mniejsze do tzw. przedmiotów ścisłych. Wyniki przeprowadzonych badań zaprzeczają takiemu stwierdzeniu.

Uczniowie, którzy opanowali materiał nauczania w stopniu dostatecznym i dobrym, rozwiązują z jednakową łatwością zadania z jęz. polskiego, jak i z arytmetyki. Pewne różnice, wskazujące na lepsze opanowanie materiału z jęz. polskiego, obserwujemy u uczniów bardzo dobrych grupujących się w przedziale VII i VIII. Duże

różnice między jęz. polskim i arytmetyką na niekorzyść arytmetyki obserwujemy u uczniów z dużymi opóźnieniami szkolnymi. Badania wykazały, że uczeń mający ogólne trudności w nauce napotyka większe trudności w arytmetyce. Zjawisko to nie świadczy jednak o specjalnych uzdolnieniach uczniów. Analizując wyniki przeprowadzonych badań trzeba stwierdzić, że uczniowie, którzy uzyskali 30—50 punktów, posiadają bardzo duże opóźnienie szkolne i nie mogą nadażyć w nauce w normalnej klasie bez specjalnej pomocy. Uczniów tych mamy 12%. Na uwagę zasługuje tutaj duża rozpiętość opóźnień szkolnych (30—50 pktów). Rozpiętość ta jest jeszcze większa przy wiadomościach z arytmetyki. Z jęz. polskiego procent uczniów opóźnionych wynosił 7,3%, a z arytmetyki 28%. Zjawisko dużego opóźnienia szkolnego z arytmetyki budzi niepokój. Prawie co trzeci uczeń spośród badanych wykazuje opóźnienie nie pozwalające na korzystanie z nauki normalnie z klasą. Można było podejrzewać, że uczniowie ci w ogólnym rozwoju umysłowym będą wykazywali również opóźnienie. Celem sprawdzenia przedstawionego powyżej przypuszczenia wszyscy uczniowie z opóźnieniem szkolnym zostali poddani badaniom psychologicznym. Badania psychologiczne przeprowadzono testem Bineta-Termana.

Uczniowie wykazujący opóźnienie szkolne badani testem inteligencji posiadali iloraz inteligencji:

ilość badanych	iloraz inteligencji
27%	86—89
64%	91—98
9%	101—104

Wyjaśniamy (tak jak już wspominaliśmy), że badaniem psychologicznym objęto uczniów wykazujących największe opóźnienie szkolne. W tej grupie najniższy iloraz inteligencji wskazujący na lekką ociążałość umysłową posiadało tylko 27% badanych. Stanowi to zaledwie 2,7% ogółu badanych testem wiadomości. Natomiast uczniów wykazujących bardzo duże opóźnienie szkolne mamy 12% spośród ogółu badanych.

Należy stwierdzić na podstawie przeprowadzonych badań psychologicznych, że dzieci wykazujące duże opóźnienie szkolne ze względu na rozwój umysłowy mieszczą się w granicach normy i mogą uczęszczać do normalnej szkoły. Stanowią one jednak potencjalnych kandydatów na uczniów drugorocznych. J. Konopnicki mówiąc o opóźnieniu w nauce szkolnej omawia również zjawisko drugoroczności. Pisze on: „Jakkolwiek nie podjęto dotychczas w Polsce jakiejś większej i zdecydowanej akcji w kierunku zlikwidowania tzw. drugoroczności, to jednak nad tym problemem zastanawiano się, a tu i ówdzie, aczkolwiek nieśmiało, próbowano stosować takie czy inne formy rozwiązywania tego problemu... Opóźnienie w nauce szkolnej jest zjawiskiem całkowicie naturalnym. Opóźnienie występuje w każdej dziedzinie ludzkiej działalności. Kiedykolwiek bowiem jakiejś grupie ludzi polecimy wykonanie jakiejś pracy, zawsze pewne jednostki wykonają tę pracę lepiej, inne gorzej”¹.

Poza uczniami „słabymi” z dużym opóźnieniem szkolnym najpoważniejszą grupę stanowią uczniowie wykazujący bardzo słabe opanowanie materiału nauczania. Uczniowie ci stanowią 26,3% ogółu badanych. Drugą mniej liczną grupę stanowią uczniowie opanowujący materiał nauczania w stopniu dostatecznym. Zjawiska te wskazują na to, że nauczyciele uczący w szkołach, w których przeprowadzano badania, troszczą się raczej o grupę uczniów dobrych. Spotkaliśmy się także ze zjawiskiem zawyżania ocen. Uczniowie, którzy według badań testowych nie powinni znaleźć się w klasie III ze względu na bardzo duże opóźnienie szkolne, posiadali

¹ J. Konopnicki: Problem opóźnień w nauce szkolnej. Ossolineum Wrocław 1961, s. 170.

wszystkie oceny bardzo dobre. Po przebadaniu tych uczniów testem inteligencji okazało się, że ich iloraz inteligencji mieści się w dolnej granicy normy, a więc bardzo dobre wyniki nauczania budzą pewne wątpliwości. Można wnioskować, że w tych przypadkach wystąpiło zjawisko mieszania zachowania z postęпами.

„O środkach zaradczych będziemy mogli mówić dopiero wtedy, kiedy poznamy przyczyny opóźnienia tych dzieci. Inaczej te dzieci będziemy uczyli, jeżeli przyczyny tkwią w brakach intelektualnych, a inaczej, jeśli opóźnienie spowodowała zła opieka domu. Przyczyny te możemy podzielić na 4 kategorie:

1. Te, które nam wykażą, co dziecko potrafi, a czego wykonać nie będzie mogło. Są to przyczyny umysłowe, które zwykliśmy określać brakami w dziedzinie tzw. inteligencji oraz brakami w dziedzinach specjalnych.

2. Drugą grupę przyczyn stanowią przyczyny społeczne, to jest warunki domowe i otoczenie, w jakim dziecko żyje.

3. Do trzeciej zaliczamy wszelkie braki i trudności tkwiące w temperamencie i charakterze.

4. Ostatnią wreszcie grupę przyczyn stanowią przyczyny niezależne ani od dziecka, ani od domu, ale zależne od szkoły i przede wszystkim jej organizacji, programów, nauczyciela”².

W grupie badanych przez nas dzieci wystąpiła szczególnie druga i czwarta grupa przyczyn, a więc trudne warunki domowe (rodzice alkoholicy, trudne warunki ekonomiczne w wielodzietnych rodzinach, rodziny rozbite) oraz niewłaściwa ocena postępów uczniów w nauce przez nauczycieli. Powyższe warunki powodują u tej grupy dzieci poza opóźnieniem szkolnym trudności wychowawcze.

Obydwa omawiane zjawiska są o tyle niebezpieczne, że w trakcie nauki szkolnej narastają. Jeżeli w klasie II, III, a najpóźniej w IV nie zaopiekujemy się grupą uczniów wykazujących opóźnienie szkolne, to opóźnienie to będzie narastało i w klasie V, i wyższych jest bardzo trudne do usunięcia.

„...główną częścią rozwiązywania problemu w ramach klasy normalnej jest pomocnicze nauczanie indywidualnie. Nauczanie to może przybierać dwie formy:

1. Właściwy nauczyciel danej klasy może na swoich normalnych lekcjach poświęcać nieco więcej uwagi dzieciom opóźnionym w nauce szkolnej. Pomoc taka okazana dzieciom opóźnionym będzie wtedy prawie zawsze połączona ze szkodą większości dzieci. Trudności będą jeszcze większe wtedy, gdy klasa jest kompletem kilku roczników, wymagającym zwrócenia ich na grupy. Z doświadczenia wiemy, że publiczna pomoc (wobec innych dzieci) okazywana dzieciom słabszym w obrębie normalnej klasy jest częściowo fikcją, a co gorsze pociąga za sobą obniżenie zaufania dziecka we własne siły.

2. Drugą możliwością rozwiązania problemu jest wyłączenie na kilka godzin lekcyjnych w ciągu dnia (tygodnia) dzieci słabszych i udzielanie im „korepetycji”. Dzieci takie formalnie biorą udział w normalnym życiu klasy, uczęszczają na ogromną większość godzin lekcyjnych razem z innymi dziećmi, a tylko w pewnych godzinach idą do innej klasy, gdzie specjalny nauczyciel stosuje tzw. pomocnicze nauczanie indywidualne”³.

J. Konopnicki mówiąc o przytoczonych środkach zaradczych opierał się na wzorach szkolnictwa brytyjskiego, i to przede wszystkim szkół miejskich o dużej liczbie dzieci i dużej liczbie nauczycieli. Obiektywnie istniejące warunki w naszym szkolnictwie nie pozwalają na tego typu rozwiązanie organizacyjne pomocniczego nauczania indywidualnego.

Po pierwsze, nie mamy możliwości zatrudnienia w naszych szkołach na specjalnych etatach nauczycieli, którzy zajmowałiby się tylko douczaniem.

² J. Konopnicki, op. cit. s. 37.

³ J. Konopnicki, op. cit. s. 75.

Po drugie, w małych szkołkach, w mało licznych klasach musiałby nauczyciel douczać grupę od 7 do 10 — 12 uczniów. Byłoby to więc bardzo nieekonomicznie.

Po trzecie, większość szkół znajduje się w tak trudnych warunkach lokalowych, że nie może wydzielić w czasie normalnej nauki szkolnej izby na przeprowadzenie zajęć z dziećmi opóźnionymi.

Czy w naszych warunkach istnieje możliwość rozwiązania problemu? Uważamy, że można tę grupę dzieci douczać przez kilka godzin w tygodniu w godzinach popołudniowych. Byłyby to zespoły douczania uczniów słabszych. Zajęcia mógłby wtedy przeprowadzać nauczyciel uczący w danej klasie.

Nasze badania zwracają uwagę na opóźnienie uczniów, które występuje w klasie III, a właściwie II. W klasie III sprawdzano przyswojenie przez uczniów materiału nauczania z klasy II. Szkoły organizują zespoły pomocy słabszym, ale najczęściej dopiero w klasach V—VIII. Jest to dalece niesłuszne. Jeżeli uczeń wykazuje opóźnienie szkolne w klasie II i mimo niego przechodzi do klas następnych, to opóźnienie, które posiada w klasie V, jest zbyt duże, aby mogło być usunięte w formie douczania. Zjawisko to jest przyczyną wysokiej drugoroczności i odsiewu w klasach V i starszych. Ucznia posiadającego opóźnienie szkolne należy zacząć douczać już w klasie II i III, aby usuwając braki, jeszcze wówczas niewielkie, był on właściwie przygotowany do percepcji treści nauczania w klasie V i wyższych.

Takie rozwiązanie zjawiska jest uzasadnione również względami ekonomicznymi. Uczniowi w klasach młodszych wystarczy kilka dodatkowych godzin tygodniowo, aby nadażyć za klasą. W klasach starszych przy dużym opóźnieniu dwie lub trzy godziny douczania są niewystarczające i nie mogą dać pozytywnych rezultatów. Wymienione postulaty mogą być realizowane jednakże tylko wtedy, kiedy nauczyciele będą świadomi występujących opóźnień u uczniów. Podstawowym warunkiem wykrywania opóźnień jest w miarę możliwości obiektywne badanie wiadomości uczniów klas młodszych na początku każdego roku. Idzie tutaj o stosowanie przez nauczycieli do własnych potrzeb testów nauczycielskich. Pomocy w realizacji tych zadań, poza poradnikami wychowawczo-zawodowymi, powinny udzielić ośrodki metodyczne. Władze oświatowe winny znaleźć właściwe rozwiązanie organizacyjne analizowanego zjawiska.

BOGUMIŁA NOWICKA

POZNAŃSCY NAUCZYCIELE SZUKAJĄ NOWYCH FORM PRACY W SZKOLE

Poszukiwanie nowych dróg dla pogłębiania wiedzy staje się obecnie, zarówno w każdej dziedzinie życia, jak i w szkolnictwie, bardzo aktualne. Szczególnie pozytywnym zjawiskiem jest powstawanie zespołów samokształceniowych grup dyskusyjnych, klubów nowatorskich itp. Na drogę tych poszukiwań wchodzi również ogniwa związkowe. Przykładem tego może być Zarząd Oddziału Dzielnicowego Związku Nauczycielstwa Polskiego Poznań — Jeżyce, który zorganizował na swoim terenie Klub Nauczycieli Nowatorów. Powstanie tego Klubu i pierwsze jego kroki mogą potwierdzić potrzebę poszukiwań w dziedzinie dydaktyki i wychowania, a jednocześnie mogą sugerować innym niektóre formy pracy.

A oto krótki zarys działalności tej nowo powstałej placówki:

W lutym 1967 r. na posiedzeniu Prezydium Zarządu Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego Poznań — Jeżyce wysunięto projekt powołania na terenie Jeżyc Klubu Nauczycieli Nowatorów. Klub ten miałby za zadanie szukanie i upowszechnianie nowych form pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Zorganizowanie takiego Klubu Prezydium powierzyło kol. Władysławowi Kasprowi, zastępcy kierownika Szkoły Podstawowej nr 7 w Poznaniu, a jednocześnie członkowi Zarządu Oddziału.

Nie było bliżej sprecyzowanych koncepcji założeń, na jakich powstałby taki Klub. Kolega Kasper przez pierwszych kilka tygodni odwiedzał szkoły, rozmawiał z kierownikami i nauczycielami, szukając ludzi, którzy by zadeklarowali swą pracę przy organizowaniu i kontynuowaniu nowatorskiej pracy.

W pierwszym okresie rozmów nie tylko nikt nie wiedział, co i jak robić, ale mało było takich, którzy wierzyli w powodzenie takiej pracy. Kol. Kasper opracował najpierw Regulamin Klubu i najogólniej pierwsze zadania. Po tych przygotowaniach zwołano w dniu 14 marca zebranie organizacyjne, na które przybyło 11 osób z 14 zaproszonych. W zebraniu tym uczestniczyli też zaproszeni — inspektor szkolny i prezes Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego Poznań — Jeżyce. Na zebraniu tym wybrano sześcioposobowy Zarząd: przewodniczącego, sekretarza i trzech kierowników sekcji (dydaktycznej, wychowawczej i pracy pozalekcyjnej).

Pierwszą pracą, jaką Klub podjął, było organizowanie miesięcznych „spotkań przy kawie”. Na spotkania te mieli być zapraszani przedstawiciele nauki z poznańskich wyższych uczelni dla wygłaszania prelekcji na określone tematy oraz wyróżniający się swą pracą nauczyciele-praktycy, którzy dzieliliby się swymi doświadczeniami. O takich spotkaniach wszystkie szkoły każdorazowo miały być zawiadamiane.

Spotkania te nazwaliśmy „spotkaniami przy kawie”, albowiem trzeba było szukać takich form, które przyciągnęłyby nauczycieli.

Pierwsze takie spotkanie odbyliśmy już w początkach maja 1967 r. Było to spotkanie — naturalnie przy kawie i ciastkach — na temat: „Jak organizować klasę-pracownię?”

Spotkanie odbyło się na terenie Szkoły Podstawowej nr 92 przy ul. Szamarzewskiego, gdzie nauczyciel języka polskiego kol. Ireneusz Krystowski pokazał swą klasę-pracownię, omówił, jak należy taką pracownię organizować, i ukazał jej funkcjonalność. Następnie kierowniczka szkoły kol. Żelińska udostępniła zwiedzenie innych klas-pracowni.

Na zakończenie odbyła się szeroka dyskusja nad dalszą pracą Klubu.

W tym pierwszym oficjalnym, historycznym dla Klubu spotkaniu wzięło udział 25 osób.

Atmosfera, która towarzyszyła temu spotkaniu, utwierdziła organizatorów w przekonaniu, że spotkania takie są bardzo potrzebne i dają wiele korzyści. Może zbyt wiele powiedziałem o tym spotkaniu, ale ono właśnie zaważyło, że wszystkie następne cieszyły się ogromną sympatią bardzo wielu Koleżanek i Kolegów. Od tego spotkania do chwili obecnej, to jest w przeciągu półtora roku, odbyliśmy ich 11. Dowodem tego, że cieszą się one wielkim powodzeniem, jest fakt, że frekwencja dochodziła nieraz do 100 osób.

W październiku 1967 r. na prośbę delegacji wychowawczyń przedszkoli Klub utworzył czwartą sekcję — sekcję wychowania przedszkolnego, gdyż w pierwszym okresie Klub obejmował tylko nauczycieli szkół podstawowych. W planach na bieżący rok szkolny mamy zamiar powołać opiekunów naukowych nad poszczególnymi sekcjami, którymi będą pracownicy Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Chcemy planowanie pracy bardziej ukierunkować i prowadzić naukowe sondaże odnośnie efektywności naszej pracy. Z biegiem czasu płaszczyzna działalności Klubu zaczęła się rozszerzać. We wrześniu 1967 r. postanowiliśmy zorganizować Studium Nagrań Lekcji Radiowych na taśmy magnetofonowe. Uwa-

zaliśmy, że lekcje radiowe przygotowywane przez Polskie Radio wspólnie z Centralnym Ośrodkiem Metodycznym nie są, a najczęściej nie mogą być należycie wykorzystane. Lekcje te — według naszej oceny — mają wielką wartość artystyczną i poznawczą, a lekcje-słuchowiska wielką wartość dydaktyczno-wychowawczą. Przygotowywane są one z wielkim nakładem finansowym, a wykorzystanie ich — według naszej orientacji — nie jest wielkie, a przynajmniej niewspółmierne w stosunku do nakładu. Obok wielu innych jeszcze jedna nasza uwaga, że do lekcji bezpośrednio z eteru nauczyciel nie ma możliwości przygotować się, natomiast taśma magnetofonowa daje mu tę możliwość, jak i korzystanie w dowolnym czasie. Klub nasz ma nagranych ponad 160 takich lekcji ze wszystkich prawie przedmiotów dla klas od I—VIII. Wartość użytkowa tej dość bogatej taśmoteki (15 000 m taśmy) polega nie tylko na tym, że ją mamy, ale również i na tym, że przegrywamy owe lekcje z taśmą na taśmę i każda szkoła ma możliwość posiadania tego samego zbioru. Każdą taśmę można przegrywać nieomal niezliczoną ilość razy, stąd wniosek, że nieograniczona ilość szkół może ten zbiór posiadać. Np. w ubiegłym roku szkolnym Studium Nauczycielskie Nr 1 przegrało sobie wszystkie posiadane przez nas lekcje z języka polskiego. Klub poprzez wydawany *Informator* zawiadamia szkoły i nauczycieli o posiadanych zbiorach.

W dniu 2 października 1967 r. na zebraniu Zarządu Klubu, po szerokiej dyskusji, jednogłośnie postanowiono utworzyć redakcję własnego pisma. Pismo to stałoby się formą upowszechnienia tego, co nasza Języcka Rodzina Nauczycielska wypracuje. Prace wstępne rozpoczęliśmy od pertraktacji z Wojewódzkim, a potem z Głównym Urzędem Kontroli Prasy. Po wielu kłopotach pierwszy numer wyszedł dopiero 1 kwietnia 1967 r. Dotychczas wydaliśmy dwa numery *Informatora*. Trzeci numer projektujemy wydać na Dzień Nauczyciela. Numer pierwszy wydaliśmy w nakładzie 60 egz., drugi już w 100.

Co zamieszczamy w tym piśmie? Obok informacji o pracach Zarządu Klubu publikujemy przykładowe opracowania różnych partii materiału nauczania dla poszczególnych klas i przedmiotów, konspekty sugerujące nowe formy pracy na lekcji, pouczamy, jak należy korzystać z najnowszych środków audiowizualnych, mówimy o nowych formach pracy wychowawczej, piszemy o tym, jak organizować i prowadzić zespoły samokształceniowe itp. W sumie — zamieszczane artykuły mają wszechstronnie doskonalić całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w szkole. *Informator* nasz ma realizować hasło: „Sugerujmy nowe formy pracy i dzielimy się osiągniętymi doświadczeniami”.

Jednym z młodszych działów naszej pracy to organizowanie Pracowni Filmów Dydaktycznych i Przeźroczy. W listopadzie 1967 r. na wniosek Przewodniczącego Zarządu postanowiono zakupić kamerę filmową. Do tej pory nakręciliśmy dwa filmy, z których jeden ma szczególne znaczenie dla nauczycieli wychowania fizycznego. Zdajemy sobie sprawę, że jeszcze bardzo wiele lekcji wf odbywa się w izbach lekcyjnych zastawionych ławkami, stołami i innym sprzętem. Film ukazuje nam, jak w takich warunkach można pięknie, efektownie i metodycznie przeprowadzić lekcję wf. Przygotowujemy się do nakręcenia dalszych filmów. Chcemy jednak pracę na tym odcinku bardziej ukierunkować i jesteśmy w trakcie nawiązywania kontaktów z Zakładem Nowych Technik Nauczania przy Uniwersytecie Poznańskim. Równoległe z projektem tworzenia filmów zrodził się projekt opracowywania przeźroczy. Mamy już opracowane przeźroczka ukazujące pomniki sławnych ludzi w naszym mieście, tablice pamiątkowe, miejsca straceń poświęcone krwią poległych i pomordowanych Polaków oraz ważniejsze zabytki historyczne.

Klub nasz jest aktywnym propagatorem idei organizowania przy szkołach Uniwersytetów dla Rodziców. W styczniu 1968 r. Klub zorganizował przy Szkole Podstawowej nr 7 wzorcowy Uniwersytet z dalekosiężnym planem pracy. Plan opracowany został przy współudziale pracowników nauki Katedry Pedagogiki Uniwersy-

tetu Poznańskiego. Celem Uniwersytetu dla Rodziców jest pedagogizacja rodziców. W bieżącym roku uruchamiamy 5 Sekcję Klubu, a mianowicie Sekcję Komitetów Rodzicielskich. Przewidziane tematy na prelekcje to między innymi: „Miejsce i rola komitetów rodzicielskich w systemie wychowawczym szkoły”. Chcemy, aby komitety rodzicielskie na terenie naszej dzielnicy stały się czynnym ogniwem na polu integracji oddziaływań wychowawczych.

Podsumowując pracę za pierwsze półtora roku stwierdzamy, że Klub pozyskał już dla swej idei wielu entuzjastów i gorliwych społeczników. Jednak najboleśniesz jest to, że pracę swą opierać musimy na jak najszerzej pojętej filantropii. Stawiamy sobie wielkie zadanie, jesteśmy pełni optymizmu co do realności ich realizacji, ale znaleźć musimy więcej takich sojuszników, jak Szkoła Podstawowa nr 7, która jest siedzibą Klubu. Do zrealizowania nakreślonych zadań nie wystarczyła żarliwość pracy społecznej entuzjastów, ale potrzebne były nakłady finansowe i w większej jeszcze mierze będą potrzebne.

Szkoła Podstawowa nr 7, która wydatkowała dla Klubu kilkanaście tysięcy złotych (zakupiony sprzęt i materiały są własnością Szkoły Podstawowej nr 7, Klub jednak bez ograniczeń z nich korzysta), nie może ponosić wydatków tej miary. Podobnie nie możemy dalej opierać się na skromnych funduszach Związku Nauczycielstwa Polskiego, które pochodzą z naszych nauczycielskich składek członkowskich.

Stwierdzam jednocześnie, że w minionym okresie nasz Zarząd Dzielnicowy ZNP robił tyle, na ile tylko go było stać.

Tak więc Szkole Podstawowej nr 7, jak i Zarządowi Oddziału ZNP Poznań — Jeżyce należą się słowa najwyższego uznania i podziękowania. Jesteśmy głęboko przekonani, że apele nasze w tej sprawie spowodują powiększenie się grona wspomnianych sojuszników.

BIBLIOTEKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Działalność wydawnicza w zakresie literatury pedagogicznej jest w naszym kraju dość znaczna. Jest ona dobrze notowana również za granicą, o czym świadczą omówienia wielu pozycji w *Bulletin du Bureau international d'Éducation* i na łamach czasopism pedagogicznych w różnych krajach.

Mieliśmy pod tym względem dobrą opinię już w okresie międzywojennym. W Polsce Ludowej działalność w tym zakresie znacznie się ożywiła, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu. Możemy odnotować tu kilka interesujących inicjatyw edytorskich w postaci serii wydawniczych. Do najbardziej udanych należą:

1. „Biblioteka Nauczyciela” wydawana przez PZWS,
 2. „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej” wydawana przez I. W. „Nasza Księgarnia”,
 3. „Biblioteka Klasyków Pedagogiki” wydawana przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich,
 4. „Monografie Pedagogiczne Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk, wydawane przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Przed dwoma laty pojawiła się nowa, ważna inicjatywa w tej dziedzinie. Na półkach księgarskich pojawiły się pierwsze tomy Biblioteki Kształcenia Zawodowego (PWSZ). Ukazało się już 16 tomów tej Biblioteki, a 27 jest w opracowaniu autorskim lub edytorskim.

Trudno przecenić znaczenie tej Biblioteki dla rozwoju teorii kształcenia zawodowego, dziedziny dotychczas zaniedbanej w badaniach naukowych.

Dotychczasowa pedagogika rozwinęła się przede wszystkim na gruncie szkoły ogólnokształcącej. Jej osiągnięcia są znaczne i stanowią niezbędną podstawę dla rozwoju nowych jej gałęzi, na które nadszedł już czas. Mamy tu na myśli przede wszystkim rozwój teorii kształcenia zawodowego. Otwierają się przed pedagogiką nowe tereny, na które musi ona wkroczyć. Z pewnością wiązać się to będzie z wielkim wzbogaceniem treści i metodologii nauk pedagogicznych.

Na razie jednak opracowanie naukowej problematyki kształcenia zawodowego jest dopiero w stadium zarodkowym. Literatury pedagogicznej z tego zakresu jest niewspółmiernie mało zarówno w stosunku do potrzeb, jak i w porównaniu do istniejącej literatury szkolnictwa ogólnokształcącego.

Bardzo cenna przeto wydaje się inicjatywa wydawania Biblioteki Kształcenia Zawodowego. Jest to przedsięwzięcie pionierskie nie tylko w naszym kraju, lecz również w skali międzynarodowej.

Inicjatywę tę podjął Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Powołano do życia Komitet Biblioteki Kształcenia Zawodowego pod przewodnictwem prezesa ZG ZNP Mariana Walczaka. Redakcję naukową Biblioteki objął prof. dr T. Nowacki.

Jaka jest koncepcja Biblioteki Kształcenia Zawodowego?

Biblioteka Kształcenia Zawodowego jest biblioteką otwartą, tzn. że możliwe w niej jest zgłaszanie i wydawanie nowych pozycji w miarę stwierdzenia potrzeby

ich wydania i możliwości opracowania. Przewiduje się cztery jej serie, a mianowicie:

1. Problemy organizacji kształcenia zawodowego.
2. Treść i metody kształcenia zawodowego.
3. Struktura i funkcjonowanie szkoły zawodowej.
4. Teoretyczne podstawy kształcenia zawodowego.

W serii I wydano już następujące pozycje:

1. „Kształcenie zawodowe, problematyka i przegląd badań” (PWSZ 1968). Jest to praca zbiorowa, w której zamieszczono materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej, poświęconej problematyce kształcenia zawodowego, zorganizowanej w końcu 1966 r. przez Instytut Pedagogiki i ZG ZNP.

2. M. GODLEWSKI: „Kształcenie robotników i techników w Polsce i krajach sąsiednich” (PWSZ 1968). Jest to praca z zakresu pedagogiki porównawczej.

3. M. GODLEWSKI: „Kształcenie robotników” (PWSZ 1968). Praca ma charakter poradnika.

W przygotowaniu znajduje się praca z zakresu pedagogiki porównawczej na temat kształcenia zawodowego w kapitalistycznych krajach wysoko rozwiniętych. W dalszej perspektywie przewiduje się wydanie analogicznej książki na temat kształcenia zawodowego w krajach socjalistycznych.

Najwięcej pozycji wydanych i opracowanych obejmuje seria II. W serii tej wydano już następujące książki:

1. „Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych” (PWSZ 1968). Autorzy tej pracy zespołowej, współpracujący z Zakładem Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki, oparli książkę na masowych badaniach w technikum i liceach ekonomicznych. Badaniami objęli nauczanie: ekonomiki handlu, księgowości, ekonomiki przedsiębiorstw, ekonomiki i organizacji transportu samochodowego, matematyki w technikum budowlanych, mechaniki technicznej, chemii fizycznej i chemii organicznej oraz pracowni elektrycznej.

2. W. TORBUS: „Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym” (PWSZ 1967). Książka podaje wiele propozycji z tej dziedziny i wskazuje różne możliwości uzyskania i sposoby wykonania nowoczesnych pomocy naukowych. Informuje ponadto o warunkach, w których pomoce naukowe mogą być prawidłowo dydaktycznie wykorzystane.

3. T. NOWACKI, T. KARWAT, W. KAZIMIERSKI, A. SUCHANEK: „Podstawy nauczania programowanego” (PWSZ 1966). Książka przedstawia podstawową problematykę teoretyczną nauczania programowanego, przytoczono w niej również wiele przykładów zaprogramowanych tekstów. Dzięki sprawozdaniu z dokonywanych badań może służyć pomocą wszystkim osobom, które interesują się głębiej sprawami programowania, nauczaniem przy pomocy tekstów zaprogramowanych i użyciem maszyn. Nauczyciel znajdzie w tej książce wyjaśnienie podstawowych zagadnień i wskazówki, na co może liczyć w swej pracy ze strony tego nowego kierunku poszukiwań dydaktycznych. Znajdują się też w tej książce sprawozdania z pierwszych badań w Polsce.

4. „Maszyny do nauczania. Z doświadczeń konstruktorów polskich” (PWSZ 1967). Jest to praca zbiorowa, składa się z 3 części: Część I informuje o ogólnych zasadach stosowania maszyn w procesie nauczania, część II zawiera opis niektórych typów maszyn do nauczania, część III — ogólne zasady używania urządzeń treningowych i przykłady takich urządzeń. Książka powstała na podstawie doświadczeń pedagogicznych i konstruktorskich w szkołach wojskowych, może jednak zainteresować wszystkich, którzy zajmują się problemem unowocześnienia metod nauczania w szerokim ujęciu, tj. zarówno w szkole, jak i poza szkołą.

5. „Zastosowanie maszyn egzaminujących w szkole zawodowej”. Praca zbiorowa pod redakcją J. Zborowskiego (PWSZ 1967). Na treść książki składają się wyniki

eksperymentu pedagogicznego, przeprowadzonego przez nauczycieli krakowskich szkół zawodowych. Głównym zadaniem eksperymentu było zbadanie efektywności egzaminu wstępnego, przeprowadzonego przy użyciu maszyn dydaktycznych, porównanie tej efektywności z wynikami egzaminu konwencjonalnego i znalezienie miernika obiektywnej oceny egzaminu selekcyjnego. Książka ukazuje interesujące próby rozwiązania tego problemu na tle ogólnych rozważań nauczania programowanego.

6. K. WIŚNIEWSKI: „Zarys metodyki nauczania towaroznawstwa” (PWSZ 1967). Autor, doświadczony pedagog i twórca wielu podręczników towaroznawstwa, ujął w swej książce podstawowe zagadnienia metodyki towaroznawstwa, przychodząc nauczycielom z pomocą w planowaniu i prowadzeniu lekcji, urządzaniu pracowni, gromadzeniu zbiorów i pomocy naukowych, organizowaniu wycieczek towaroznawczych itp. Dla wielu z nich praca ta może stać się prawdziwym vademecum. Książka zapoczątkowuje cykl metodyk nauczania przedmiotów zawodowych.

Z tego zakresu przygotowane są już następujące pozycje:

Metodyka nauczania podstaw elektrotechniki.

Metodyka nauczania przedmiotu „Obróbka skrawaniem, narzędzia, i przyrządy” w technikum mechanicznym.

Kształcenie w zasadniczej szkole elektrycznej i elektronicznej.

Metodyka nauczania zawodów budowlanych.

Metodyka zajęć w pracowni technicznej.

Poradnik dla nauczyciela technikum gastronomicznego.

Praktyczna nauka zawodu.

Dydaktyka wzornictwa i estetyki produkcji.

Metodyka wychowania fizycznego w szkołach zawodowych.

Metodyka nauczania chemii w szkołach zawodowych.

Metodyka nauczania rysunku technicznego i zawodowego.

Metodyka nauczania ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw.

Jak z powyższego wyliczenia widać, nauczyciele szkół zawodowych otrzymają w najbliższej przyszłości szereg metodyk, tak potrzebnych w praktyce szkolnej. Warto zwrócić uwagę, że w toku ich opracowywania kształcą się autorzy tego typu literatury pedagogicznej i tworzą się wzory, które ułatwią opracowanie dalszych metodyk.

Są też w opracowaniu książki dydaktyczne natury bardziej uniwersalnej, jak:

Myślenie uczniów w nauczaniu przedmiotów zawodowych w świetle ich własnych pytań.

Wykorzystanie metod matematyczno-statystycznych w nauczaniu przedmiotów ekonomicznych w szkołach zawodowych.

Środki techniczne w nauczaniu i wychowaniu.

Nauczanie problemowe w szkole zawodowej.

Do książek dydaktycznych i metodycznych dotyczących nauczania programowanego należą też przygotowywane pozycje:

Modele programowania treści kształcenia.

Metody matematyczne w nauczaniu programowanym.

Tak szerokie uwzględnienie nauczania programowanego w BKZ czyni z niej wydawnictwo obejmujące większość publikacji na ten temat w naszym kraju. Jest to słuszne, gdyż właśnie szkolnictwo zawodowe jest terenem, na którym zagadnienia nauczania programowanego mogą być skutecznie stosowane. W szkole zawodowej bowiem występuje największa liczba przedmiotów nauczania nadających się do zaprogramowania, uczy w niej wielu matematyków, fizyków i inżynierów, których współpraca jest niezbędna przy konstruowaniu maszyn dydaktycznych, a uczniowie szkół zawodowych lepiej niż uczniowie szkół ogólnokształcących są przygotowani do korzystania z nauczania programowanego. Szkoły zawodowe powinny odegrać wiodącą rolę w rozwoju tego typu nauczania.

W serii II ukażą się też w najbliższym czasie książki dotyczące metod wychowania. Będą to następujące pozycje:

Praca wychowawcy klasowego w szkole zawodowej.

Praca wychowawcza w internacie szkoły zawodowej.

Stancja uczniowska jako instytucja wychowawcza.

W serii III została opublikowana książka R. Czekałowskiego, M. Osieckiego i J. Wałka pt. „Kierowana szkołą zawodową”, w przygotowaniu są książki o społecznych zagadnieniach pracy nauczycieli zawodu i wizytacji w szkole zawodowej.

W serii IV ukazały się już następujące książki:

1. J. LEŁOWSKI: „Fizjologia pracy a kształcenie zawodowe” (PWSZ 1967). Praca obejmuje pojęcia wstępne z zakresu fizjologii, budowę i czynności organizmu człowieka, fizjologię pracy mięśniowej i umysłowej, omawia wpływ środowiska i odżywiania na pracę, problem zmęczenia i wypoczynku oraz zasady fizjologicznej racjonalizacji pracy i ochronę zdrowia w przemyśle. W zakresie każdego z omawianych zagadnień szczególną uwagę zwraca się na te aspekty, które są ważne dla nauczycieli szkoły zawodowej z punktu widzenia ich pracy z uczniami, oraz na te problemy, które są szczególnie ważne dla pracowników młodocianych, a których wykorzystanie w kształceniu zawodowym może się przyczynić do wykonywania zawodu w sposób najbardziej efektywny, bez ryzyka utraty zdrowia czy nawet sprawności do pracy.

2. L. DENISIK, S. PILICZ, J. SADOWSKA: „O sprawności fizycznej młodzieży szkół zawodowych” (PWSZ 1968).

3. T. NOWACKI: „Szkice z dziejów kształcenia zawodowego do początków XIX wieku” (PWSZ 1967). Autor podjął ambitne zadanie przedstawienia całości dziejów kształcenia zawodowego. Zamierzenia swoje w tej książce doprowadził do pierwszych lat XIX w., tj. do początków „scholaryzacji” kształcenia zawodowego. W kolejnych szkicach zapoznaje czytelnika z procesami wychowawczymi we wspólnocie pierwotnej, z feudalnym kształceniem cechowym, a następnie ukazuje rozwój idei wykorzystywania pracy jako czynnika kształcącego i wychowawczego u filozofów i pedagogów XVII i XVIII wieku. Dużo uwagi poświęca przy tym przebiegowi procesu rozwojowego w omawianej dziedzinie na terenie polskim, poczynając od mało znanej szkoły benonitów w Warszawie, a kończąc na działalności organizatorskiej Stanisława Staszica.

4. M. IWICKA: „Średnie szkolnictwo ekonomiczne w Polsce do r. 1939” (PWSZ 1967). Praca jest oparta na badaniach źródłowych. Po omówieniu form kształcenia ekonomicznego (nie szkolnego) autorka przedstawia rozwój szkolnictwa ekonomicznego, którego pierwsze projekty zawarte są w pracach Komisji Edukacji Narodowej. W XIX w. i początkach XX w. szkolnictwo ekonomiczne musi pokonywać przeszkody stawiane przez rządy zaborcze. Choć po 1918 r. przeszkody te znikają, pozostają nawarstwione historyczne uprzedzenia do szkolnictwa zawodowego. Moment zwrotny stanowi reforma szkolna z 1932 r., dla tego szkolnictwa niewątpliwie na ogół korzystna. W końcowej części pracy zamieszczony jest opis szkolnictwa ekonomicznego sprzed 1939 r. w ujęciu liczbowym.

5. T. WIECZOREK: „Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 r.” (PWSZ 1958). Książka przedstawia dzieje kształtowania się szkolnictwa rolniczego od zarania jego istnienia aż do wybuchu drugiej wojny światowej. Ukazuje próby nauczania rolnictwa podejmowane w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, a następnie dalszy rozwój szkół rolniczych w zależności od sytuacji politycznej ziem polskich w poszczególnych zaborach, a także od rozwarstwienia klasowego. Końcowe rozdziały poświęcone są głównym problemom tych szkół w okresie międzywojennym. Przedmiotem pracy są wszystkie typy i szczeble organizacyjne szkolnictwa rolniczego. Książka przydatna dla nauczycieli szkół zawodowych, głównie zaś szkół rolniczych, i pracowników pozaszkolnej oświaty rolniczej oraz dla studentów studiów społecz-

no-pedagogicznych przy wyższych szkołach rolniczych i słuchaczy wydziałów rolniczych w studiach nauczycielskich.

6. T. SOSNOWSKI: „Oświata zawodowa dorosłych” (PWSZ 1968). W książce przedstawiony jest wszechstronnie system kształcenia zawodowego dorosłych — od jego szczebla najniższego do najwyższego, na poziomie szkoły wyższej. Autor zajął się też zagadnieniami psychologicznymi (uczenie się człowieka dorosłego, motywacja do podwyższania kwalifikacji), a także kwestią przygotowania pedagogicznego różnych kategorii pracowników, którzy mają do czynienia w praktyce z przyuczaniem do zawodu, doksztalcaniem i doskonaleniem. Są to zagadnienia, które w Polsce interesują bezpośrednio znaczny odłam społeczeństwa, w szczególności nauczycieli i instruktorów w systemie kształcenia wewnątrzzakładowego oraz organizatorów tego kształcenia, a więc działaczy oświatowych, związkowych i in.

Jako ciąg dalszy cyklu historycznego przygotowywana jest książka pt. „Szkolnictwo ekonomiczne w dwudziestoleciu Polski Ludowej”, a cyklu poświęconego problematyce oświaty zawodowej dorosłych książki: „Pedagogiczne problemy przystosowania młodzieży do pracy w przemyśle” oraz „Zakład pracy jako środowisko wychowawcze”.

Kiedy w niewiele wcześniej, niż dwa lata temu, rozpoczął swoją działalność Komitet BKZ, wydawało się, że jest to przedsięwzięcie beznadziejne. Rozpoczęto właściwie orkę na ugorze. Jednakże energiczna i operatywna działalność komitetu została uwieńczona powodzeniem, o czym świadczy niniejsza relacja o jego pracy i wynikach tej pracy. Wokół Biblioteki udało się skupić rozproszonych po całym kraju autorów, pracowników naukowych i nauczycieli-praktyków, odznaczających się zainteresowaniami teoretycznymi i pasją prowadzenia badań naukowych. W toku opracowywania książek dla BKZ kształciła się kadra naukowa i talenty pisarskie. Biblioteki zaś szkół zawodowych otrzymały już i będą otrzymywać w coraz większej ilości zestaw wartościowych książek, które ułatwią nauczycielom osiągnięcie lepszych wyników w ich codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Teofil Sosnowski

RYSZARD WROCZYŃSKI: Wychowanie poza szkołą Warszawa 1968. ss. 171. Biblioteka Nauczyciela

Nową pracę prof. Wroczyńskiego rozpoczyna intrygująca relacja o sporze pedagogicznym Dygasińskiego i Świętochowskiego z Prusem. Czytelnik od pierwszej strony zostaje „chwycony” przez Autora i prowadzony przez kolejne rozdziały z zainteresowaniem i zaangażowaniem. Nie jest to bowiem podręcznik z praktycznymi wskazówkami poprawnego postępowania wychowawczego — jest to rzecz otwierająca oczy na wieloraką problematykę procesów wychowawczych mających miejsce poza salą lekcyjną i jest to rzecz porządkująca pojęcia związane z tą problematyką. A przy tym — tak jak we wszystkich swych dotychczasowych dziełach — prof. Wroczyński nie zadowala się naświetlaniem spraw i instytucji aktualnie czynnych, lecz usiłuje odstaniać ich korzenie historyczne, co znakomicie pogłębia rozumienie rzeczywistości, a lekturze nadaje dodatkowego polotu. Jeśli wziąć pod uwagę wysoką kompetencję Autora w zakresie pedagogiki społecznej — sądzić można, iż recenzowana praca zajmie wybitną pozycję w „Bibliotece Nauczyciela”.

Książkę rozpoczynają rozważania o granicach i możliwościach wychowania, dla których punkt wyjścia stanowi kontrowersyjne widzenie rzeczywistości wychowawczej przez natywiistów i empiryków. Prowadzi to Autora do skupienia uwagi na środowisku i jego funkcji wychowawczej oraz przedstawienia problematyki środowiska wychowawczego (a szczególnie ośrodków wychowania pozaszkolnego) w ujęciu pedagogiki społecznej oraz wysunięcia postulatów wychowania zintegrowanego. Dalej mamy rozdział porównujący dwa odmienne rodzaje środowisk (w ich modelowym ujęciu): miasto i wieś, a następnie rozdział omawiający kulturę masową i jej konsekwencje dla wychowania. Z kolei Autor skupia uwagę na pozalekcyjnych sprawach społeczności szkolnej i na pozaszkolnej aktywności młodzieży oraz na problematyce wychowawczej reakcji, a także na niektórych formach rekreacji. Kończą książkę rozdziały poświęcone instytucjom wychowania pozaszkolnego, roli nauczyciela w wychowaniu poza szkołą oraz dobre zestawienie bibliograficzne podstawowych pozycji polskich dotyczących omawianej w pracy tematyki.

Zgodnie z zadaniami „Biblioteki Nauczyciela” Ryszard Wroczyński położył nacisk na przedstawienie swego tematu w świetle istniejącego dorobku naukowego, a więc jest to jakby mała summa wiedzy z zakresu pedagogiki społecznej, uporządkowanej pod kątem widzenia wychowania dzieci i młodzieży poza izbą lekcyjną. Jednakże nie brak w pracy relacji, analiz i koncepcji stanowiących novum naukowe. Mamy więc na przykład nowe ujęcie zakresu pedagogiki społecznej (s. 44—45), mamy nowatorskie w literaturze pedagogicznej i bardzo pożyteczne przedstawienie specyfiki środowisk wychowawczych miast i wsi (rozdz. III), widzimy interesującą koncepcję pomiarów środowiska lokalnego dla potrzeb planowania wychowawczego (s. 69), mamy doskonale wydobyty teatr szkolny w jego funkcji społeczno-wychowawczej (s. 101 i nast.).

Nasunęły mi się podczas lektury trzy wątpliwości: jedna — dotyczy tytułu pracy, druga — jej ostatniego rozdziału, trzecia — harcerstwa.

Tytuł („Wychowanie poza szkołą”) wydaje się nieadekwatny do treści: jest on i za wąski, i za szeroki. Za wąski, gdyż nowa książka R. Wroczyńskiego obejmuje nie tylko wychowanie poza szkołą, lecz także wychowanie w szkole, tyle że realizowane poza lekcjami. Za szeroki — gdyż pojęcie wychowania odnoszone jest dziś do wszystkich generacji wieku (ten punkt widzenia referuje w swej pracy także prof. Wroczyński), natomiast recenzowane dzieło koncentruje się na instytucjach dzieci i młodzieży, pomijając instytucje kulturalno-oświatowe dorosłych (ich domy kultury, kluby, uniwersytety powszechne itp.).

Druga wątpliwość dotyczy rozdziału VIII, o roli nauczyciela w wychowaniu poza szkołą. Niejasnym wydaje się zreferowanie kategorii personelu wychowawczego realizującego wychowanie pozalekcyjne i pozaszkolne: Autor wyraźnie mówi o nauczycielu i o ochotniczym działaczu społecznym, mniej wyraźnie o tych, którzy nie są ani nauczycielami, ani działaczami. Czy nie byłoby właściwe, aby — wyciągając wnioski z aktualnej polskiej rzeczywistości (etatowi instruktorzy harcerscy, etatowi pracownicy kulturalno-oświatowi, instruktorzy wychowania fizycznego itp.) oraz z rozbudowanego w świecie zawodu grup — worker'ów (np. dwa uniwersytety amerykańskie YMCA przygotowujące wysoko kwalifikowanych instruktorów dla klubów, organizacji młodzieży etc.) — Autor określili wyraźnie pozycję zawodowego specjalisty dla prac w instytucjach i placówkach wychowania pozaszkolnego?

Inna wątpliwość związana z omawianym rozdz. VIII dotyczy lansowanego przez Autora pojęcia „integracji wokół szkoły”. M. in. na str. 164 czytamy: „W wychowaniu pozalekcyjnym wiodącą rolę pełni nauczyciel, który jest inspiratorem i organizatorem różnych zajęć, a zawsze ich metodycznym, fachowym kierownikiem i opiekunem”. Jak się zdaje, tak naszkicowana rola nauczyciela 1° odbiega od polskiej rzeczywistości, gdzie często wiodącą rolę np. w wychowaniu środowiskowym zajmuje nie nauczyciel, lecz działacz TPD lub instruktor harcerski, albo pracownik domu kultury itp.,

2^c mogłaby niekorzystnie odbić się na samopoczuciu i poczynaniach wychowawczych czynników pozaszkolnych. W tej sytuacji powstaje pytanie, czy nie byłoby słuszniejsze, aby pojęcie integrującej roli szkoły i nauczyciela zastąpić pojęciem koordynacji i inspiracji.

Wreszcie trzecia wątpliwość dotyczy potraktowania harcerstwa w książce R. Wroczyńskiego. Autor, który tak pięknie scharakteryzował dorobek pedagogiczny Henryka Jordana i żywotność stworzonego przezeń modelu wychowania pozaszkolnego — jakby nie dostrzegł roli ruchu harcerskiego — swoistości, sugestywności i niezwyklej żywotności harcerskiego modelu wychowawczego, który tak znaczny i szeroki wpływ wywarł na różne formy, zwyczaje i postawy młodzieżowego życia, zabaw dzieci i młodzieży, nawet „stylu życia” młodzieży w jej pozaszkolnych aktywnościach.

A oto kilka drobnych uwag szczegółowych:

S. 26 dwukrotny błąd w nazwie: nie Abbotsholme, lecz Abbotsholme.

S. 117 „Miejsce wielkiej rodziny zajęła rodzina mała, nuklearna” — pisze Autor. Takie stanowisko, lansowane przez niektórych socjologów, jest ostatnio przekonywająco podważane przez nowsze badania gerontologiczne (P. Townsend, u nas D. Techniczek), wykazujące przekształcenie się wielkiej rodziny przez zastępowanie wspólnego domu — odrębnymi mieszkaniami, z równoczesnym zachowywaniem (jeśli to tylko możliwe) więzi całej „wielkiej” rodziny, realizowanej zwykle przez kobiety. S. 137 — błędne podanie nazwiska autorki „Rzeczypospolitej Dziecięcej”.

Szkoda, że w książce, w której słusznie tak wiele miejsca poświęcono kulturze masowej — zabrakło paru akapitów dotyczących kultury ludowej, np. w rozdziale omawiającym wiejskie środowisko wychowawcze.

Odczuwa się także brak informacji, uwag i problematyki dotyczącej bibliotek szkolnych oraz bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży.

Kończąc — stwierdzam: recenzowana praca R. Wroczyńskiego jest dobrze napisaną, interesującą ujętą, oryginalną wersją pedagogiki środowiska organizowanego dla potrzeb wychowawczych. Pobudza, inspiruje, uczy. Wprowadza do pedagogiki szereg nowych ujęć i koncepcji. Stanowi cenny wkład do „Biblioteki Nauczyciela”.

Aleksander Kamiński

WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI: PRACA BADAWCZA NAUCZYCIELA PZWS Warszawa 1968, ss. 223, zł 18

Jesteśmy świadkami wysiłków nauczycieli związanych z unowocześnieniem pracy dydaktyczno-wychowawczej. Powodują one wzrost zainteresowań rzecz nauczycieli metodologią pracy naukowej. Tymczasem w polskiej literaturze pedagogicznej odczuwa się brak zwartego opracowania zagadnień dotyczących pracy badawczej nauczyciela. Lukę tę wypełnia wydana w ramach serii Ogólne podstawy wychowania — „Biblioteki Nauczyciela” książka W. Zaczyńskiego pt. „Praca badawcza nauczyciela”.

O zakresie jej treści informuje spis rozdziałów: Wstęp do badań pedagogicznych; Etapy badania pedagogicznego; Hipoteza robocza — jej znaczenie, pochodzenie i drogi weryfikacji; Metoda obserwacji, jej technika i granice poznawcze; Metoda i techniki eksperymentu pedagogicznego; Test pedagogiczny; Badanie stosunków społecznych w grupach rówieśniczych — metoda socjometryczna; Wywiad i ankieta jako metody badań pedagogicznych; Dokumenty i ich analiza w badaniach pedagogicznych; Opis i analiza statystyczna w badaniach pedagogicznych.

Pierwsze trzy rozdziały tworzą tło i teoretyczną podbudowę całej pracy. Odpowiadają one na pytania: czym jest nauka, co to jest badanie naukowe i jakimi posługuje się metodami, czym zajmuje się pedagogika. Autor określa badanie naukowe jako rozwiązywanie społecznie doniosłych problemów. Twierdzi, że w każdym badaniu naukowym występują następujące etapy badawcze: sytuacji problemowej, formułowania problemu, formułowania hipotezy lub hipotez roboczych, przewidywania skutków (rozumowań), empirycznego weryfikowania hipotezy (hipotez), sprawdzania słuszności rozwiązań, wnioskowania końcowego.

Wiele uwagi poświęcono hipotezie, którą w literaturze naukowej określa się jako zamierzenie, założenie, przypuszczenie lub twierdzenie prawdopodobne. Hipoteza jest niezbędnym i pierwszym elementem badania naukowego, wskazówką tego, co ma być przedmiotem poszukiwań. Zatem pełni ona funkcję planowania i ukierunkowania wysiłków nauczyciela-badacza.

Tworzenie hipotezy nie należy do spraw łatwych. Hipotezą nie może być dowolnie obrane zdanie. Musi ono: tłumaczyć w sposób zadowalający znane fakty, umożliwiać zweryfikowanie, dotyczyć istotnych dla danej nauki zdarzeń i być zgodne z udowodnionymi już twierdzeniami danej dyscypliny naukowej. Ponadto powinno być jednoznacznie i dostatecznie szczegółowo sformułowane. Formułowanie hipotezy roboczej powinno nastąpić po przeprowadzeniu badań próbnych (wstępnych), które wraz z weryfikacją wewnętrzną dają założeniu dostateczny stopień pewności, że weryfikacja nie będzie szczyfową pracą. Formułowanie hipotez roboczych wraz z ich weryfikacją wewnętrzną to zaledwie wstępny etap postępowania badawczego. Czołnem podstawowym tego badania jest dopiero weryfikacja zewnętrzna. Istotą jej stanowi konfrontacja hipotezy z rzeczywistym przebiegiem interesujących nas w badaniu zdarzeń.

Kolejne rozdziały poświęcone są metodom pracy naukowej, które mogą interesować nauczycieli-badaczy. Zaliczono do nich: obserwację, eksperyment pedagogiczny, testy pedagogiczne, metody socjograficzne, analizę dokumentów i wytworów uczniów, metodę socjometrii oraz grupę metod statystycznych.

Prąródłem różnych metod badawczych jest obserwacja, czyli planowe spostrzeganie żywych procesów społecznych lub przyrodniczych (s. 61). Dokumentami obserwacji są arkusze obserwacyjne, protokoły i stenogramy.

Naukowo realizowana obserwacja musi być: obiektywna, adekwatna, wyczerpująca i wnikliwa. Zadośćuczynienie tym wymogom ułatwiają obserwatorowi stosowane w badaniu techniczne środki wzrokowo-słuchowe. Zabezpieczają one systematyczność, obiektywizm i reproduktywność spostrzeżeń. Ponadto umożliwiają przeprowadzenie obserwacji dyskretnej, wolnej od niepożądanych wpływów na osoby obserwowane. Dzięki środkom audiowizualnym obserwacja staje się coraz bardziej ścisłą metodą badawczą.

Obserwacja stawia badaczowi wysokie wymagania. Winien on cechować się: spostrzegawczością, zdolnością skupiania uwagi na sprawach istotnych, podzielnością uwagi, łatwością wzajemnego kojarzenia różnych faktów, maksymalną rzetelnością etyczną, krytycyzmem wobec własnych nastawień umysłowych, bezstronnością i giętkością umysłu.

Obserwacja pozwala uzyskiwać wystarczający materiał do opisu i klasyfikacji poznawanego zjawiska. Za pomocą tej metody nie możemy wyjaśnić związków przyczynowo-skutkowych. Są one niedostępne obserwacji. Należy je badać stosując eksperyment pedagogiczny.

Autor określa eksperyment pedagogiczny jako „metodę naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem” (s. 83). Wprowadzony do procesu badawczego czynnik zwie się zmienną niezależną. Obserwowane zmiany powstałe pod jego wpły-

wem określa się zmiennymi niezależnymi. Między obserwacją i eksperymentem pedagogicznym występują różnice. W obserwacji — w przeciwieństwie do eksperymentu — brak jest czynnej ingerencji eksperymentatora w przebieg obserwowanego zjawiska.

Różne są techniki organizacji i przeprowadzenia eksperymentu. Najczęściej stosowanymi są: technika jednej grupy, technika grup równoważnych (porównywalnych) oraz technika rotacji, czyli „podziału krzyżowego”.

Ponadto w rozdziale poświęconym eksperymentowi omówiono — podobnie jak w książce W. Zaczyńskiego „Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce” — rodzaje, podstawy logiczne, granice (techniczne i moralne) stosowalności eksperymentu w pedagogice.

Jednym z pomocniczych narzędzi badawczych jest test pedagogiczny. Termin ten oznacza próbę lub zadanie sprawdzające. Test pedagogiczny służy do pomiaru i kontroli wyników procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pozwala podnieść w maksymalnym stopniu obiektywność oceny nauczania.

Zadania wychowawcze szkoły współczesnej narzucają konieczność rzetelnego i pogłębionego poznania stosunków społecznych panujących w grupach rówieśniczych — klasach. Do tego celu służą: obserwacje, ankiety, wypracowania uczniowskie na dany temat, plebiscyty życzliwości i niechęci, „technika filmowa” oraz metoda socjometryczna. Autor skupia uwagę na metodzie socjometrycznej, która posługuje się macierzami socjometrycznymi jako podstawą do analizy służącej uchwyceniu struktury wewnątrz grupy. Znane są dwa sposoby tej analizy: graficzny i statystyczny.

W pedagogice stosuje się też metody socjologiczne, zwłaszcza wywiad i ankietę. Pierwsza z nich może mieć charakter: wywiadu w postaci swobodnej, wywiadu jako rozmowy naprowadzanej przez badacza na problemy, które ogólnie zostały uprzednio sformułowane; wywiadu jako rozmowy kierowanej. Aby wywiad nie był rozmową towarzyską, lecz dialogiem kierowanym potrzebami badawczymi, powinien być gruntownie przygotowany. Podobnie przedstawia się sprawa z ankietą.

Do metod badawczych stosowanych w pedagogice należy analiza dokumentów, prac lub wytworów uczniowskich. Wykorzystując w badaniach dokumenty lub wytwory uczniów stosujemy analizę klasyczną (wewnętrzną i zewnętrzną) oraz ilościową.

Ostatni najobszerniejszy rozdział pracy poświęcony jest przydatności metod statystycznych w badaniach pedagogicznych. Wskazano w nim, do jakich badań pedagogicznych można stosować analizę statystyczną, aby wnioskowanie z obserwacji było możliwe i prawidłowe. Autor zapoznaje z prawidłowym uszeregowaniem obserwacji statystycznych oraz sposobem ich przedstawiania, miarami tendencji statystycznych. Miary te to: średnia arytmetyczna prosta i ważona, przeciętne pozycyjne (mediana i dominanta), dyspersja, odchylenie przeciętne, wariancja, odchylenie standardowe. Wiele uwagi poświęcono znaczeniu, sposobom obliczenia i prezentowania korelacji.

Rozdział kończy się omówieniem problematyki oceny niepewności wnioskowania indukcyjnego oraz rzetelności i istotności statystycznej. Ten fragment opracowania zasługuje na specjalne potraktowanie. Każdy bowiem badacz powinien wiedzieć, na ile jego wnioski ze statystyki prób odbiegają od całej zbiorowości (populacji) oraz jakie jest ryzyko popełnienia błędów. Do tego celu służy określenie błędu standardowego, poziomu i przedziału ufności, jak również testowanie różnic pomiędzy określonymi parametrami (Test Studenta-Fishera i Test X^2 (chi-kwadrat) K. Pearsona.

Lektura opracowania nasuwa wiele refleksji i uwag. Przede wszystkim w rozdziale „Opis i analiza statystyczna w badaniach pedagogicznych”, który należy do najciekawszych i najcenniejszych w opracowaniu, dają się zauważyć pewne niedociągnięcia i luki. Przykładowo przy przedstawianiu znaczenia grupowania wyników obserwacji statystycznej w klasy nie podano wskazówek dotyczących sposobu dokonywania tego

grupowania. Brak też informacji o minimalnej i maksymalnej ilości klas, a tym samym o szerokości przedziałów klasowych, koniecznej do prawidłowego stosowania analizy statystycznej. Nie omówiono znaczenia i roli średnich i przeciętnych pozytywnych. Stąd u wielu nauczycieli powstanie prawdopodobnie pytanie, kiedy stosować i obliczać średnią arytmetyczną prostą, ważoną, a kiedy medianę czy modalną (dominantę). Podobnie przedstawia się problem z wyborem odpowiedniej statystyki przy ocenie popełnienia ryzyka błędów. Tymczasem chodzi o to, aby każdy z nauczycieli-badaczy wiedział dokładnie, kiedy i jaką należy stosować analizę statystyczną. Jest to niezbędne po to, aby móc ze zrozumieniem i umiarem stosować metody analizy statystycznej.

Trudno się zgodzić z określeniem ogólnej liczby obserwacji jednostkowych (N) jako sumy tego „co się mierzyło i liczyło” (s. 185). Powinno być raczej: co się mierzyło lub liczyło.

Przy omawianiu roli wariancji autor nieco na wyrost podnosi jej znaczenie. Stwierdza on, że „fakt podnoszenia wartości do kwadratów zwiększa znaczenie wartości końcowych i tym samym obiektywizuje obliczony współczynnik” (s. 195). Wydaje się, że skrajne odchylenia przeciętne podnoszone do kwadratów — obciążają zbyt mocno ocenę odchylenia standardowego, a tym samym wariancji. Stąd jest ona raczej miarą statystyczną pomocniczą służącą do obliczania odchylenia standardowego, pożądanego przy interpretacjach wiążących się z krzywą normalną Gaussa.

W opracowaniu spotyka się błędy matematyczne. Przykładowo na stronie 195 czytamy: „Najczęściej spotykaną miarą odchylenia jest odchylenie standardowe będące po prostu drugim pierwiastkiem wariancji. Odchylenie standardowe (δ) = wariancja”. Powinno być: będące po prostu pierwiastkiem drugiego stopnia z wariancji i dalej: odchylenie standardowe (δ) = $\sqrt{\text{wariancja}}$.

W pracy występują błędy drukarskie. Przy obliczaniu odchylenia standardowego (s. 197) brakuje znaku Σ pod pierwiastkiem z kwadratu odchylenia standardowego. Są też nieprawidłowości w stawianiu przecinka określającego wartości liczbowe. Przytoczone na s. 197 obliczenie winno mieć następującą postać:

$$\text{-- odchylenie standardowe: } \delta = \sqrt{\frac{\Sigma(X - \bar{x})^2}{N - 1}}$$

$\sqrt{\Sigma(X - \bar{x})^2}$ obliczamy według wzoru:

$$\Sigma(X - \bar{x})^2 = \Sigma X^2 - \frac{(\Sigma X)^2}{N} = 14065 - \frac{(1183)^2}{118} = 2205 \quad \delta = \sqrt{\frac{2205}{118-1}} = 4,34$$

Na s. 210 w liczniku wzoru na obliczanie „ t ” dla zmiennych nieskorelowanych powinien być znak minus.

Autor słusznie wykazuje różnice występujące między obserwacją a eksperymentem pedagogicznym. Warto jednak dodać, że między tymi metodami badawczymi zachodzą też istotne podobieństwa. Mianowicie w obu przypadkach przystępujemy do badań z przygotowanymi punktami widzenia i określonymi założeniami. Ponadto w czasie trwania obserwacji i eksperymentu pedagogicznego prowadzimy dokładną dokumentację tych badań w formie notowania i protokółowania przebiegu badań.

Dyskusyjne wydaje się traktowanie kwestionariuszy jako narzędzia badań ankietowych. Kwestionariusze, jakkolwiek zbliżone w formie do ankiet, stanowią raczej odrębne postacie metod badań terenowych (socjograficznych). Ankiety zawierają zwykle niewielką liczbę pytań, najczęściej zamkniętych (skategoryzowanych) opracowywanych statystycznie. Natomiast kwestionariusze obejmują z reguły większą niż ankietą liczbę pytań otwartych, wymagających obszerniejszych odpowiedzi opisowych, w których kwalifikują się do jakościowej analizy badanej rzeczywistości.

Opracowanie oparte jest na obszernej literaturze obcojęzycznej (angielskiej, francuskiej, niemieckiej i rosyjskiej) oraz krajowej sięgającej w sumie ponad 80 pozycji

— Grupa pierwsza, obejmująca związki, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem a społeczeństwem i jego kulturą, funkcje, jakie spełnia nauczyciel (szkoła) w rozwoju kulturalnym danego społeczeństwa.

— Grupa druga, traktująca o związkach pomiędzy nauczycielem a uczniem, o różnych zależnościach funkcjonalnych tych jednostek na tle danej organizacji kształcenia.

— Grupa trzecia to nauczycielskie problemy wewnątrz zawodowe, takie jak dobór i poziom wykształcenia nauczycieli, różne osobiste warunki przydatności zawodowej, interakcje w zespołach nauczycielskich, poziom prestiżu społecznego zawodu i inne.

Zasadnicze pytanie przewijające się przez całą pracę brzmi: „kto może być nauczycielem i jak go trzeba kształcić?”

W następstwie maksymalistycznej koncepcji osobowości i pracy nauczyciela T. Malinowski w dwunastu rozdziałach analizuje różne aspekty z nauczycielem związane między innymi po to, aby wykazać nieodzowną konieczność kształcenia wszystkich nauczycieli-wychowawców na poziomie wyższym i dla ściśle określonych potrzeb społeczno-ekonomicznych i politycznych, potrzeb państwa socjalistycznego. O rozległości treściowej recenzowanej pracy mówią już same tytuły poszczególnych rozdziałów. Oto one:

1. Próba oceny polskiej pedeutologii okresu międzywojennego
2. Rozwój nauki a nauczyciel
3. Funkcja nauczyciela a rozwój gospodarczy
4. Niektóre problemy związku szkoły z rodziną
5. Nauczyciel a niektóre zagadnienia rozwoju psychicznego ucznia
6. Organizacja szkolnictwa a osobowość i czynności nauczyciela
7. Wzór nauczyciela
8. Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego
9. Problemy doboru kandydatów na nauczycieli
10. Identyfikacja nauczyciela z zawodem
11. Typowe trudności w pracy nauczyciela
12. Problemy kształcenia nauczycieli

Rozdziały I—VI zawierają rozważania teoretyczne, oparte o bogato dobraną literaturę przedmiotu — krajową i zagraniczną — oraz własne doświadczenia i przemyślenia. Wiele w nich cennych spostrzeżeń, wniosków i postulatów.

Rozdziały dalsze prezentują wywody wsparte badaniami własnymi. Autor za pomocą ankiety zebrał poglądy 600 nauczycieli na podstawowe osobiste warunki przydatności do pracy pedagogicznej (w 1960 r.) oraz opinie 6000 kandydatów do liceów pedagogicznych i 4000 nauczycieli szkół podstawowych (w 1957 r.) odnośnie motyłów wyboru zawodu nauczycielskiego i na tej podstawie uformował pewne prawidłowości w omawianych zakresach. Można mieć wprawdzie zastrzeżenia w związku z nazbyt jednostronną metodą badań, niemniej Autor, zdając sobie z powyższego sprawę, konfrontuje uzyskane przez siebie wyniki badań z wynikami badań innych osób i w ten sposób nadaje im charakter względnie obiektywny.

Przez całą pracę przebiega ogromna troska Autora o jak najlepszą osobowość nauczyciela, jego rangę i pozycję społeczną, wreszcie o jego kształcenie na miarę naszej współczesności. Dwa stwierdzenia — postulaty — wydaje się — godne są szczególnego podkreślenia. Przytaczamy je zatem w całości:

„Efektywność pracy nauczyciela jest wypadkową działania różnych czynników tkwiących w nim samym i poza nim. Zależy ona od warunków rozwoju i wychowania w rodzinie, w zakładzie pracy, od organizacji szkolnictwa i miejsca nauczyciela w strukturze społecznej, od sposobów funkcjonowania licznych instytucji społecznych. Sprawą główną wydaje się to, jakim zasobem wiedzy rozporządza w danym czasie społeczeństwo (nauka) i co z tej wiedzy przejął nauczyciel. Dlatego pro-

o trwałej przydatności naukowej. W zestawie tym uderza brak dwóch prac dotyczących bezpośrednio omawianej w książce tematyki. Chodzi tu o prace J. Pietera: „Ogólna metodologia pracy naukowej”, Wrocław 1967 oraz Wł. Zaczyńskiego: „Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce”, Warszawa 1967.

Praca ma wiele niezaprzeczalnych plusów. Na szczególne uznanie zasługują te fragmenty opracowania, które dotyczą oceny niepewności wnioskowania indukcyjnego oraz istotności statystycznej i poziomu ufności. Autor w sposób jasny i przejrzysty przedstawił problem, w jaki sposób można stwierdzić, o ile średnia z próby odbiega od średniej z populacji, z której została pobrana próba. Wł. Zaczyński w sposób interesujący wyjaśnił znaczenie przedziałów i poziomów ufności, które decydują o wynikach przeprowadzonych badań. W pracy spotykamy udany przykład zapoznający z oceną istotności różnic między porównywalnymi grupami. W oparciu o przytoczony przykład czytelnik otrzymuje odpowiedź na pytanie, czy powstała różnica między grupą eksperymentalną i kontrolną jest wynikiem celowego działania, czy też dziełem przypadku.

Najważniejszą zaletą opracowania jest przekonujące wykazanie, że każda z prezentowanych w pracy metod ma nie tylko swoje zalety, lecz także i ograniczenia. Zatem metody te należy stosować kompleksowo. Efekty badań wzrastają bowiem wielokrotnie w warunkach, gdy jedna metoda uzupełnia drugą.

W sumie praca Wł. Zaczyńskiego stanowi udaną próbę zwięzłego — jak nakazuje to objętość książki — zapoznania nauczycieli z podstawowymi metodami badawczymi, którymi posługuje się pedagogika.

Kazimierz Denek i Ignacy Kuźniak
Poznań

TADEUSZ MALINOWSKI: NAUCZYCIEL I SPOŁECZEŃSTWO Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1968, s. 287, zł 30

Wśród wielu publikacji z dziedziny pedeutologii praca Tadeusza Malinowskiego zasługuje na szczególną uwagę, i to z wielu względów. Przede wszystkim jest to praca, która w pewnym sensie zapoczątkowuje nowy okres w pedeutologii polskiej, nadaje jej charakter współczesny. W odróżnieniu od dotychczasowych ujęć — w zasadzie o nastawieniu minimalistycznym — traktujących nauczyciela jednostronnie, z określonego punktu widzenia, Autor zdobył się na ujęcie maksymalistyczne. Ukazał On nauczyciela na tle różnorodnych warunków i wyznaczników jego osobowości i pracy.

Już w części wstępnej czytamy:

„Najbardziej istotnym ogniwem postępu oświaty są właściwości zawodowe i społeczne samego nauczyciela-wychowawcy, jego wiedza, dążenia życiowe, potrzeby, warunki i styl pracy” (s. 14). Stwierdzenie w zasadzie nie jest nowe, podobne bowiem stanowisko zaprezentowali już wcześniej — W. Okoń, L. Bandura, M. Maciaszek i inni. Novum w ujęciu Autora polega na tym, że wyżej wymienione właściwości i okoliczności rozpatruje On łącznie i tym samym nadaje im rangę systemu.

Zgodnie z tendencjami dostrzegalnymi w najnowszej literaturze, naszej i zagranicznej, T. Malinowski wyróżnia trzy podstawowe grupy uwarunkowań osobowości i pracy nauczyciela i czyni je przedmiotem omawianej pracy. Są to:

blemy kształcenia nauczycieli wysuwają się dziś na plan pierwszy wobec wszelkich innych reform oświatowych". I następnie:

„Społeczeństwo powinno być zainteresowane w zapewnieniu możliwie najwyższego autorytetu i prestiżu tej grupie zawodowej, jaką jest nauczycielstwo”.

Na te i inne momenty pracy zwraca uwagę Czytelnika Wincenty Okoń w „Przedmowie”.

Przy ogólnej, jak najbardziej pozytywnej ocenie pracy Tadeusza Malinowskiego, pracy na pewno wzbogacającej polską myśl pedeutologiczną, niektóre stanowiska w niej zaprezentowane są co najmniej dyskusyjne. I tak:

1. W rozdziale VII Autor kreśli wzór nauczyciela. Między innymi w oparciu o wspomniane badania ankietowe (600 badanych w 1960 r.) Autor kreśli następująco charakterystyczne rysy tego wzoru:

„Wiek średni, o żywym temperamencie, nieprzeciętnej umysłowości, systematycznie dokształcający się, ideeowy, zrównoważony, spokojny i opanowany, o wysokich walorach moralnych, silnej woli, łagodnym usposobieniu, stanowczy i konsekwentny, wyrozumiały, wrażliwy na krzywdę, kochający dzieci, sumienny i obowiązkowy, pracowity, zamiłowany w pracy pedagogicznej, posiadający szerokie zainteresowanie społeczne, gruntownie wykształcony. Mający bogate doświadczenie życiowe i, zwłaszcza, pedagogiczne” (170).

Wszystkie wyżej wymienione cechy na pewno winny charakteryzować nauczyciela szkoły socjalistycznej. Wydaje się jednak, że można by oczekiwać od Autora pewnego ich uporządkowania. Zresztą wiele z nich charakteryzować winno każdego człowieka doby socjalizmu, które zatem są specyficznie nauczycielskie?

Współczesna psychologia, nie negując tradycyjnego zestawu cech osobowych każdego nauczyciela, skłonna jest posługiwać się dwiema specyficznymi grupami tych cech:

- cechami związanymi ze stosunkiem człowieka do zadania i
- cechami związanymi ze stosunkiem człowieka do innych ludzi.

Może posłużenie się powyższym schematem zagwarantowałoby większą przejrzystość postulowanego wzoru. Dodać należy, że niektóre cechy wyraźnie wykraczają poza główny nurt pracy. Zasadnicze pytanie, na które Autor chce ustalić odpowiedź, brzmi: kto może być nauczycielem i jak należy go kształcić? Na tle powyższego nie bardzo koresponduje z całością zdanie końcowe przeglądu cech: „Mający bogate doświadczenie życiowe i, zwłaszcza, pedagogiczne” (s. 170). Tego bowiem nie może zagwarantować żaden zakład kształcenia nauczycieli.

2. W rozdziale XII dostrzec można szereg nieścisłości, szczególnie jeśli chodzi o sprawy kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Widocznie Autor zbyt pobieżnie przyjrzał się temu, jakże bardzo złożonemu, problemowi. Wymieńmy niektóre z nich: — Na stronie 243 czytamy: „Studia nauczycielskie powstały dopiero w 1955 r.” Pomyłka o jeden rok, bowiem mocą uchwały nr 276/1954 Prezydium Rządu z dnia 18. V. 1954 r., a w szczególności zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 14. VI. 1954 r. powołany został do życia wspomniany typ zakładu już od września 1954 r.

— Kierunki zawodowe przygotowujące nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych dla szkolnictwa zawodowego prowadzą trzy wyższe szkoły pedagogiczne (Opole od 1963 r., Katowice i Kraków od 1966 r.). WSP w Katowicach prowadzi także Punkt Konsultacyjny — w formie wieczorowej w Warszawie — od 1964 r. Wspomniana przez Autora WSP w Rzeszowie prowadzi jedynie wydział ogólnotechniczny, przygotowujący nauczycieli wychowania technicznego dla liceów ogólnokształcących.

— Kierunki zawodowe studiów nauczycielskich zaczęto organizować już w 1957 r., a nie od 1959 r., jak twierdzi Autor (s. 271). Zapoczątkowała Częstochowa kierunkiem ekonomiczno-gospodarczym.

— Za bezpodstawne uznać należy twierdzenie, że studia nauczycielskie dobrze

przygotowują nauczycieli zawodu (s. 272). Badania i praktyka mówią coś innego, stąd też zaczęto rezygnować z tej formy kształcenia.

— Dość ryzykowne jest również twierdzenie, jakoby problem kształcenia nauczycieli praktycznej nauki zawodu był jedynym z najmniej skomplikowanych problemów kształcenia kadry nauczycielskiej (s. 272). W licznych publikacjach wskazywałem już na ogromną złożoność tego właśnie problemu.

— Wreszcie nauczyciele zawodu to nie laboranci czy też asystenci (s. 275), lecz samodzielni pracownicy warsztatów szkoleniowych, mających weale nie mniejsze zobowiązania dydaktyczno-wychowawcze niż nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych.

3. Z innych spraw dyskusyjne jest stwierdzenie, że „młodzież obierająca szkoły pedagogiczne jest w większości dobrze przygotowana i przejawia zainteresowanie zawodem nauczycielskim” (s. 211). Podam jeden z przykładów przeczących powyższemu: W bieżącym roku na 320 kandydatów ubiegających się o przyjęcie do Studium Nauczycielskiego w Bydgoszczy tylko 1 miał świadectwo bardzo dobre, ponad 20 — dobre, a pozostali — dostateczne.

*

Wyszczególniliśmy niektóre z dostrzeżonych braków czy też spraw dyskusyjnych. Oczywiście, nie pomniejszają one w sposób zasadniczy wartości pracy. Praca Ta-deusza Malinowskiego zasługuje na wnikliwe przestudiowanie.

Zygmunt Wiatrowski

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Stefan Bratkowski zaalarmował w *Kulturze* (nr 48—49), że prasa tygodniowa nie interesuje się rewolucją dokonującą się współcześnie w oświacie. „Gdyby nie... *Dookoła świata* i po nim *Kulisy*, nasza prasa tygodniowa nie mogłaby się właściwie w ciągu ostatniego roku pochwalić ani jedną szerszą publikacją poświęconą na przykład nauczaniu programowanemu. A jest to tylko jeden element przewrotu zachodzącego w metodach dydaktycznych”. To stwierdziwszy, Bratkowski pisze o Skinnerze, Kupisiewiczu, Crowderze, informuje, zachęca, proponuje, entuzjazmuje się, trochę upraszcza, w całości chwali nowoczesność i zachęca do jej wprowadzania do szkoły. Istota rzeczy, zauważmy, nie w tym tkwi, by o nauczaniu programowanym i innych nowoczesnych środkach dydaktycznych nie pisało się u nas, lecz w tym, że ta nowoczesność zbyt opornie przedostaje się do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wynika to z różnych powodów, nie zawsze tkwiących w postawie nauczyciela.

Nauczanie programowane w wojsku

Nie ma numeru *Zeszytu Naukowego* (seria pedagogiczna) WAP, w którym by nie było artykułu czy informacji o nowoczesnych środkach dydaktycznych i ich stosowaniu w szkolnictwie wojskowym. W numerze ostatnim (18/57) znajduje się obszerna relacja o polsko-czechosłowackiej konferencji poświęconej nauczaniu programowanemu, która odbyła się w Tupadłach. W składzie delegacji byli zarówno programiści cywilni, jak wojskowi obu stron. Własną metodę programowania dostosowaną do warunków polskich przedstawił doc. dr Kupisiewicz. Punktem wyjścia była ocena krytyczna nauczania programowanego w USA. Opiera się ono na założeniach behawioryzmu, według którego wszelkie nauczanie jest rozpatrywane jako reakcja organizmu na bodźce (S — R). Zdaniem Kupisiewicza najważniejsza jest kategoria: zadanie — wynik. Inną cechą programowania w USA jest oderwanie tekstów programowania od tekstów konwencjonalnych, tymczasem nie jest możliwe ich wyeliminowanie z procesu nauczania.

Opracowanie programu tą metodą jest najpierw ustaleniem celów programu i dobraniem fragmentów tekstów z podręczników konwencjonalnych, potem wykonaniem rejestru informacji podstawowych, układaniem treści i budową ramek programu, budową wariantów korekcyjnych na podstawie materiałów zebranych we wstępnej weryfikacji, budowa testów wiadomości, weryfikacja programu z udziałem specjalistów. W ten sposób zbudowany program — jak to w swym referacie stwierdził autor — jest połączeniem testu wiadomości jako reprodukcją wiedzy z nauczaniem problemowym, jako sprawdzianem umiejętności i jej zastosowaniem w praktyce.

Jak poważnie i wszechstronnie została sprawa nauczania programowanego potraktowana w wojsku, wskazał prof. T. Nowacki, który w swoim referacie omówił zagadnienie pojęcia nauczania programowanego i zakres zastosowania w Wojsku Polskim. Autor dał taką m. in. informację: „Do wcielania w życie i opracowania naukowych wymienionych problemów w wojsku powołano laboratoria badawcze, przystąpiono do kształcenia programistów, konstruktorów maszyn uczących i trenerów, powołano zespoły do prowadzenia analizy programów nauczania, opracowuje się scenariusze lekcji programowych, prowadzi się liczne eksperymenty, zmierzające

do wypracowania własnych metod programowania w oparciu o materialistyczną teorię poznania”.

Przedstawione na konferencji w Tupadłach sprawozdania z prac już zrealizowanych i zaprojektowanych wskazują na ogrom zadań, które stawiają sobie inicjatorzy i autorzy, i na ważności problemu; jednocześnie wskazują trudności, które trzeba pokonać, ażeby unowocześnienie metod nauczania było jednocześnie ich doskonaleniem.

Z badań nad programowaniem w Czechosłowacji

Jednym z referentów na konferencji w Tupadłach był dr Milan. Artykuł tego autora drukuje w nrze 2/69 *Życie Szkoły*. Autor jest entuzjastą nauczania programowanego; sądzi, że może ono wyrównywać braki nauczania tradycyjnego i przez to podwyższać wyniki nauczania. Badania przeprowadzone w Pedagogicznym Instytucie Badawczym w Bratysławie wykazały wyższość nauczania programowanego nad konwencjonalnym. W badaniach swych autorzy czescy nie korzystali z maszyn dydaktycznych, lecz z „listów roboczych”, z których każdy zawierał materiał przeznaczony na jedną godzinę. Autor nie wyjaśnia, jaka była konstrukcja listu, informuje jednak, że przygotowanie badań było bardzo staranne i brali w nim udział metodyk danego przedmiotu, psycholog, nauczyciel i personel pomocniczy.

Każda lekcja składała się z trzech faz: w pierwszej (ok. 5—7 minut) nauczyciel wyjaśniał materiał lekcji; w fazie drugiej uczniowie pracowali samodzielnie z zaprogramowanymi tekstami; nauczyciel udzielał w tej fazie indywidualnych porad. Faza trzecia — to znów wykład nauczyciela uzupełniający podane w programie wiadomości.

Badania były przeprowadzone w klasach II, III, V, VII, VIII i obejmowały język ojczysty, język rosyjski, matematykę.

Autor jest przekonany, że „każdy uczeń, zarówno mieszkający w mieście, jak i w małej wiosce, ma prawo być nauczany przez dobrego nauczyciela. Tę właśnie funkcję dobrego nauczyciela może w każdej szkole spełnić nauczanie programowane”.

Nowoczesny egzaminator

Nowoczesność, mimo trudności, wdziera się jednak do szkół i udoskonala proces dydaktyczno-wychowawczy. Katedra Mechanizacji Rolnictwa WSR w Lublinie jest wyposażona w takie środki przekazu, jak filmoteka (przeszło 300 filmów), barwne przezroczka, komplet maszyn uczących i dwa różne komplety urządzeń egzaminujących. Piśze o tym w nrze 10 *Szkoły Zawodowej* doc. dr J. Orzechowski i dr inż. T. Kopron. W dość dokładnej relacji dzieli się doświadczeniem związanym z kontrolą wiadomości za pomocą mechanicznego egzaminatora, wykonanego przez Zespół Szkół Zawodowych w Warszawie według projektu E. Hibnera i S. Słomkiewicza. Autorzy opisują dokładnie urządzenie, ilustrują je fotografiami, a wyniki egzaminów pokazują na wykresach. Doświadczenie przeprowadzono ze słuchaczami Zaoczego Studium Nauczycielskiego kierunku rolno-pedagogicznego. Chociaż wynik pierwszego egzaminu był raczej negatywny, gdyż ocenę pozytywną otrzymało tylko 52,4% zdających, to jednak słuchacze wypowiedzieli się na rzecz takiego właśnie egzaminu, uznając go za bardziej obiektywny, eliminujący sugestie egzaminującego, jego zły humor itd. Zwrócili jednak uwagę, że tego rodzaju egzamin powinien być częstszy i uzupełniony egzaminem ustnym jako drugim etapem. Rzecz zniemienna, że wynik egzaminu z obu etapów był znacznie lepszy, bo ocenę pozytywną otrzymało przeszło 90% słuchaczy. Egzaminator mechaniczny był bardziej surowy!

Jakkolwiek daleko idących wniosków z tego doświadczenia nie można wyciągać, gdyż materiał jest raczej ubogi, można jednak podkreślić:

- 1) fakt „współpracy” urządzenia technicznego z nauczycielem i wzajemne poma-ganie sobie w ocenianiu ucznia,
- 2) proste w budowie i łatwe w obsłudze urządzenia techniczne,
- 3) doświadczenie przeprowadzili nauczyciele, którzy nie są z wykształcenia peda-gogami, a jednak „uważają za jak najbardziej słuszne modernizowanie procesu nau-czania, obserwowanie efektów tej pracy oraz szukanie metod i środków dla zwiększe-nia ilości i jakości kontroli wyników nauczania” — jak to sami stwierdzają w arty-kule. Nasuwa się tylko jedno pytanie: czy w tego rodzaju doświadczeniu jest ko-nieczny potrzebny techniczny egzaminator? Bo w istocie cała jego praca jest oparta na teście wiadomości z zastosowaniem 5 różnych odpowiedzi na każde pytanie. Za-stępowanie taniach arkuszy testowych kosztownymi maszynami stwarza trudność często nie do pokonania w masowym użyciu.

Środki masowego przekazu

Krzysztof Przeciawski dokonuje w nrze 5 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* analizy wychowawczej funkcji środków masowego przekazu. Dużo uwag poświęca telewizji, która przede wszystkim uczy, uatrakcyjnia w oczach dzieci szkołę i naukę, udostępnia dziedzinę, z którymi nie można się bezpośrednio zetknąć, wzmacnia to, co dziecko zdobywa w środowisku. Inną właściwością telewizji — to wzrost kryty-cyzmu wobec nauczycieli, a w ogóle — wzrost dorosłości. Autor podkreśla również, że inna jest funkcja telewizji w środowiskach mało zurbanizowanych, zwłaszcza na wsi. Dzięki telewizji środowisko wiejskie przejmuje pewne wzory obyczajowe, na przykład ubieranie się, jedzenie, zwroty językowe. Autor przyjmuje z rezerwą twierdzenie J. Rudzkiego, że telewizja kształtuje biernego konsumenta. Twierdzenie to zostało gruntownie przeanalizowane przez dra W. Gniewkowskiego, który w arty-kule pt. „Dziecko przed telewizorem” (*Życie Szkoły* nr 1/68) ostrzegł przed naduży-waniem telewizji i na podstawie badań własnych i innych wymienia skutki prze-siadania dziecka przed telewizorem.

Wymieniwszy za innymi autorami cechy pozytywne i negatywne środków maso-wego przekazu, autor formułuje pytania, na które nie ma jeszcze odpowiedzi wobec szczupłości badań. Oto kilka takich pytań, ważnych z pedagogicznego punktu wi-dzenia:

Czy korzystanie z telewizji, kina, radia itd. jest głównie biernym odbiorem treści, czy też jest korzystaniem czynnym, aktywnym? Dodajmy: czy telewizja czyni cokol-wiek, ażeby przeciwdziałać postawie biernej przez współdziałanie z widzem i słucha-czem?

Inne pytanie: jaki jest mechanizm wychowawczego oddziaływania środków maso-wego przekazu? Czy atrakcyjność wynika jedynie z zabawowego traktowania audycji w przeciwieństwie do zajęć obowiązkowych? Gdyby tak było, wówczas zajęcia obo-wiązkowe mogłyby przejmować pewne cechy mechanizmu oddziaływania środków masowego przekazu i tak samo uatrakcyjniać zajęcia obowiązkowe,

Coraz częściej mówi się i pisze o „cywilizacji obrazu”; czy w konkurencji — praw-dziwej czy pozornej — między telewizją a książką, między telewizją i filmem a ra-diem zwycięstwo będzie po stronie obrazu? Na razie badania stwierdzają, a może tyl-ko postulują, że czytelnictwo raczej wzrasta pod wpływem telewizji, a nie zmniejsza się, czy jednak wobec rozszerzania się oddziaływania środków masowego przekazu sytuacja się nie zmieni? Problem interesujący dla futurologów!

Jakkolwiek artykuł jest jedynie rejestracją dotychczasowych badań i wysuwanych postulatów w zakresie skuteczności oddziaływania środków masowego przekazu z wy-chowawczego punktu widzenia, to jednak jest to przegląd interesujący i ważny dla zorientowania się w problematyce. Bo jeśli nawołujemy do wprowadzania do szkoły środków masowego przekazu i chcemy w tym widzieć nowoczesność, to musimy jed-

nocześnie wiedzieć, i to dokładnie, jaka jest wartość tych środków i jaka ich skuteczność z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia.

*

Bratkowski napisał, że „zaledwie 10 procent wykładanego materiału ma szansę w sposób trwały pozostać w umyśle ucznia”, gdyż 70 procent — to „szumy”, a 20 procent przeznaczają się na powtórzenie. Jeśli tak jest, a nie ma powodów, żeby twierdzić inaczej, to wówczas doskonalenie sposobów nauczania jest wielkim problemem. Rzecz jasna, że programowanie, jak również pomoce techniczne mogą być tylko jednym ze środków w procesie intensyfikacji nauczania i wychowania.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Obchodzone niedawno przez społeczeństwo radzieckie uroczystości 50-lecia istnienia Komsomołu znalazły swój wyraz również w szeregu czasopism pedagogicznych ukazujących się w Kraju Rad. W niniejszym przeglądzie czasopism zwrócimy uwagę czytelnika jedynie na dwa artykuły o powyższej tematyce. Jednym z nich jest artykuł pierwszego sekretarza Komitetu Centralnego WLKZM — E. Tjażelnikowa pt. „Jedność celu, jedność działania”¹.

Pięćdziesięciolecie istnienia Komsomołu — stwierdza na wstępie artykułu E. Tjażelnikow — to wielkie wydarzenie zarówno w życiu całego narodu, jak i szkoły radzieckiej, która od pierwszych chwil powstania władzy radzieckiej stała się ważnym narzędziem partii w walce o przekształcenie społeczeństwa, stała się kuźnią kadr młodych budowniczych komunizmu. Tylko przy stałej i ścisłej współpracy ze szkołą kształtującą nowego człowieka Komsomoł może śmiało patrzeć w przyszłość. Przyszłość ta zaczyna się właśnie w dzisiejszych ławkach szkolnych, w organizacji pionierskiej i komsomolskiej.

We współczesnej szkole radzieckiej — kontynuuje autor — praktycznie ani jeden uczeń nie pozostaje poza sferą wpływu organizacji pionierskiej lub komsomolskiej. Komsomoł skupia obecnie w swych szeregach około 6 milionów uczniów, a wszechzwiązkowa organizacja pionierska jednoczy 23 miliony młodych leninowców. Organizacje te prowadzą w szkołach głęboką i wszechstronną działalność, wychowują dzieci w duchu wierności partii, wpajają im zapał do wiedzy, przyuczają je do pracy i aktywnej działalności społecznej.

Zadania budownictwa komunistycznego w warunkach wzrastającej walki ideologicznej dwóch światów wymagają poświęcenia większej uwagi ideowo-politycznemu wychowaniu młodzieży i zastrzeniu u niej świadomości klasowej.

Każdy młody obywatel — pisze E. Tjażelnikow — powinien być przygotowany do aktywnego uczestnictwa w pracach społecznych organizacji i organów komunistycznej samokontroli. Droga kształtowania się takiej osobowości rozpoczyna się właśnie od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole.

W ostatnim okresie czasu, a szczególnie po XV zjeździe Komsomołu i II Plenum

¹ Por. E. Tjażelnikow: Jedinstwo celu, jedinstwo dziejstw. *Narodnoje obrazowanije* nr 10, 1968 r., str. 8—14.

jego Komitetu Centralnego (1967 r.) — stwierdza autor — umocniły się więzi tej organizacji z ośrodkami naukowymi kraju. Uczni-pedagodowie, psychologowie i socjologowie szerzej wciągani są do opracowywania podstawowych dokumentów organizacji pionierskiej, wskazówek naukowo-metodycznych dotyczących pracy i działalności zespołów pionierskich.

Wśród ogólnych zadań w działalności szkoły i Komsomołu ważne znaczenie o charakterze państwowym i wychowawczym — zdaniem I Sekretarza — ma walka z drugorocznosciami i odsiewem w szkole. Wiadomo, że odsiew dzieci w szkole następuje w rezultacie zaniedbania pracy naukowo-wychowawczej. Godzić się z tym faktem nie wolno, ponieważ odpadająca ze szkoły młodzież, będąc poza sferą oddziaływania zdrowego kolektywu, staje się nierzadko wicherzycielami porządku społecznego. Zagadnienie drugorocznosci i odsiewu — pisze autor — nabiera szczególnego znaczenia obecnie, kiedy szkoła radziecka stoi w przededniu nowego poważnego zadania — przejścia do powszechnego kształcenia na poziomie średnim.

Innego charakteru jest artykuł W. W. Mostowoj z KC Komsomołu i L. I. Umanskiego z Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Kursku². Poświęcony jest on socjalno-psychologicznym aspektom aktywności społecznej uczniów i roli Komsomołu w ich rozwoju.

Rozwój społecznej aktywności, wciąganie młodzieży do wykonywania poleceń społecznych, kształtowanie u niej świadomego stosunku do działalności społecznej jest to — zdaniem autorów — jedno z ważniejszych zadań organizacji komsomolskich.

W omawianym artykule Mostowoj i Umanski rozpatrują jedynie niektóre aspekty socjalno-psychologiczne i niektóre problemy aktywności społecznej jednostki i grupy uczniów na podstawie wyników badań socjologicznych KC WLKZM i badań laboratorium socjalno-psychologicznego Instytutu Pedagogicznego w Kursku.

Badania zostały przeprowadzone przy pomocy ankiet wśród 622 uczniów mieszkających w mieście (76%) i na wsi (24%), w wieku od 14 do 19 lat. 72% z nich to członkowie Wszeczziązkowego Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży.

Wyniki wykazały, że w pracy społecznej uczestniczy 77% uczniów, z których stałe obowiązki społeczne pełni 41%, a czasowe — 36%, przy czym większa część uczniów (ponad 50%) wykonuje pracę społeczną „z wielką chęcią i zadowoleniem”. Znaczna część (ponad 20%) wykonuje polecenia społeczne „bez zapału, lecz z poczucia obowiązku”. Charakteryzując stosunek do pracy społecznej, autorzy pragną podkreślić, że więcej niż połowa uczniów uważa ją za „konieczną, którą trzeba wykonać w każdym przypadku”. Ponad 30% uczniów wskazywało, że „praca społeczna powinna odpowiadać osobistym zainteresowaniom i zdolnościom”. Jedynie 4% wypowiedziało się, że „praca społeczna w zasadzie jest zbędna”. Kariera i korzyści materialne nie są rozpowszechnionymi motywami aktywności społecznej radzieckiej młodzieży szkolnej.

Przynależność do Komsomołu w zasadniczy sposób odbija się na ogólnej aktywności uczniów. Wystarczy powiedzieć, że wśród uczestniczących w pracy społecznej dwa razy więcej komsomolców było niż nieczłonków WLKZM. Jest to zupełnie zrozumiałe — piszą autorzy — ponieważ sam fakt wstąpienia do Komsomołu jest związany z reguły z wysoką odpowiedzialnością młodego pokolenia przed społeczeństwem.

Jakie czynniki wpływają na kształtowanie charakteru młodzieży szkolnej? Na podstawie przeprowadzonych badań Mostowoj i Umanski wśród wielu czynników wymieniają na pierwszym miejscu wpływ rodziny (71%), kolegów (71%), pedagogów (39%) i organizacji komsomolskiej (31%).

Otoczające środowisko, szkoła, Komsomoł, aktywny udział w działalności społecznej

² Por. W. W. Mostowoj i L. I. Umanski: Socjalno-psychologiczeskije aspekty obszczestwiennoj aktiwnosti szkolnikow i rol komsomoła w ich razwitiu. *Sowietskaja Piedadgogika* nr 10, 1968 r. str. 31—40.

wywierają dodatni wpływ na wewnętrzne samopoczucie psychologiczne tej kategorii młodzieży i rodzą u niej wiarę w swoje siły i spełnienie planów życiowych. Dlatego tylko 5% badanych uważało, że „w życiu jest i złe, i dobre, lecz złego więcej”. Pozostali twierdzili: „W życiu jest więcej dobrego i od człowieka zależy, czego jest w życiu więcej — dobrego czy złego”. Jedyne 9% było niezadowolonych z tego, w jaki sposób spełniają się ich plany życiowe. 3% było przekonanych, że plany życiowe się nie spełnią, a 5% uważało, że są nieszczęśliwi.

Komsomoł — zdaniem autorów — dysponuje znacznym arsenałem form i metod pracy sprzyjających rozwojowi aktywności społecznej młodzieży. Jednak socjalno-psychologiczne właściwości grup rozwojowych tej kategorii młodzieży wymagają od Komsomołu zarówno rozwoju specyficznych form pracy społecznej o charakterze masowym, ogólnym, jak również i tych form pracy, które sprzyjałyby rozwojowi konkretnych rodzajów aktywności: naukowo-poznawczej i społeczno-politycznej.

O poziomie aktywności komsomolców-uczniów można sądzić po ich stosunku do zebrani komsomolskich. Wyniki uzyskane przez autorów wykazują, że uczestniczy regularnie i bierze czynny udział w zebraniach około 40% badanych, a 48% albo uczestniczy w nich pasywnie lub w ogóle nie bierze udziału.

Na pytanie: „Czego ty osobiście oczekujesz od Komsomołu?” — 9% odpowiedziało: „Niczego od Komsomołu nie oczekuję, wstąpiłem dlatego, że wszyscy wstępują”.

Autorzy zastrzegają się, że w stosunku procentowym też negatywne strony w porównaniu z pozytywnymi są w wielkościach absolutnych znacznie mniejsze. Jednak mimo to niepokoją one pedagogów, działaczy organizacji komsomolskich i pionierskich oraz wszystkich tych, którzy zajmują się nauczaniem i wychowaniem młodzieży szkolnej. Dlatego autorzy uważają, że trzeba specjalnie przeanalizować przyczyny powstawania podobnych niedociągnięć.

Z całej różnorodności czynników i cech wpływających na rozwój aktywności społecznej uczniów W. W. Mostowej i L. I. Umanski wymieniają dla szczegółowej analizy następujące: treść i formy organizowania wolnego czasu uczniów, właściwości oddziaływania formalnych i nieformalnych grup, rolę przywódcy w tych grupach, wpływ poziomemu rozwojowi grupy na stopień rozwoju aktywności społecznej jej członków, czynniki kierujące rozwojem niektórych stron aktywności społecznej młodzieży szkolnej.

Mówiąc o wpływie wolnego czasu na uczniów i jego racjonalnym wykorzystaniu autorzy podkreślają jednocześnie, że stał się on w ostatnim okresie jednym z ważniejszych czynników kształtowania harmonijnie rozwiniętej osobowości. W związku z tym trzeba nie tylko prawidłowo rozplanowywać czas, lecz troszczyć się także o sensowne i treściwe jego wykorzystanie. Badania przeprowadzone przez autorów artykułu wykazały przede wszystkim, że czas wolny jest w zasadzie wykorzystywany nie w sposób indywidualny, lecz we współdziałaniu i kontaktach z innymi, tj. formy spędzania wolnego czasu noszą charakter działania zespołowego. Jeżeli do tego dodać sport, turystykę, udział we wszelkich zespołach zainteresowań, które noszą także charakter grupowy, to udział czasu wolnego spędzanego w sposób kolektywny znacznie wzrośnie. Ciekawe — stwierdzają autorzy — że zadając badanym pytanie: „Na co byś przeznaczył czas wolny, jeżeli miałbyś go więcej?” — 56% odpowiedziało: „Również na grupowe formy zajęć”.

Na zakończenie artykułu W. W. Mostowej i L. I. Umanski piszą, że najbardziej aktywizujący i wychowujący wpływ na osobowość wywiera w społeczeństwie socjalistycznym kolektyw. Właśnie w kolektywie kształtuje się społecznie aktywna osobowość. Stąd też w pedagogicznym kierowaniu grupami uczniowskimi, w oddziaływaniu pedagogicznym na nich trzeba wychodzić od poznania realnego poziomu rozwoju każdej konkretnej grupy, od jej oceny diagnostycznej. Jedyne w takich warunkach jest możliwe racjonalne i efektywne kierowanie samym procesem kształtowania społecznie aktywnego zespołu wychowującego.

Przeprowadzone badania wykazały, że istnieje możliwość, a nawet konieczność świadomego wykorzystania całego szeregu żywiołowo przebiegających w grupach procesów i zjawisk socjalno-psychologicznych w praktyce celowego oddziaływania pedagogicznego, wpływu Komsomołu na dalszy rozwój aktywności społecznej.

Józef Zalewski

O UCZENIU „MORALNYCH PROCEDUR”

(Dyskusja w „British Journal of Educational Studies”)

Ukazujące się trzy razy do roku angielskie czasopismo pt. *British Journal of Educational Studies* publikuje głównie rozprawy na tematy pedagogiczne w ujęciu historycznym, komparatystycznym i filozoficznym. Do obecnego, piątego z kolei przeglądu anglosaskiej prasy pedagogicznej wybraliśmy z tego źródła temat zasadniczy także dla naszej szkoły, bo dotyczący wychowania moralnego. Inna sprawa, że obaj autorzy, których opinie przedstawiamy, zwłaszcza pierwszy, snują wywody na poziomie wysokiej abstrakcji. Niemniej może prowokować do refleksji również taki typ uprawiania teorii wychowania.

Oto w skrócie poglądy Keitha Dixona, socjologa z University of Strathclyde („On teaching moral procedures”; *Br. J. of Ed. St.*, tom XVI, nr 1 z lutego 1958 r., s. 17—29):

W kwestii wychowania moralnego dają się wyróżnić dwa podstawowe stanowiska: tradycyjne i proceduralne. Pierwsze zakłada istnienie obiektywnych, niewzruszonych sądów moralnych, które — jako że cnota jest wiedzą — powinno się wpoić młodemu pokoleniu, natomiast drugie, nazwane przez autora proceduralnym, wątpi w jednorodną istotę „moralnej pewności”, toteż proponuje uczyć młodzież nie tyle „substancjalnych wartości moralnych”, co głównie „moralnych procedur” (s. 28). Tradycjonaliści podkreślają konieczność zdecydowanego kierowania moralnego, polegającego na indoktrynacji i warunkowaniu, podczas gdy proceduraliści radzą ćwiczyć przede wszystkim „inteligencję moralną”. Tamci darzą zaufaniem tradycję, którą należy zaszczyć młodemu pokoleniu, posługując się językiem współczesności. Ci wysuwają potrzebę stopniowego wprowadzania młodych ludzi w zespół zachowań się (dosłownie: procedur), których znajomość pozwoli młodzieży — jako „ludziom poważnym i rozsądnym” — rozwiązywać problemy moralne w sposób krytyczny, bez uciekania się do autorytetu (s. 17—18 i 28).

Przychylając się mniej lub bardziej wyraźnie na stronę proceduralizmu, Dixon dostrzega jednak trudność polegającą na tym, że pedagog stający na gruncie „wolnego wyboru”, gdy pragnie uczyć poszczególnych „substancjalnych” (to znaczy: treściowych) sądów moralnych, musi w ostatecznej konsekwencji przystać — jak twierdzi autor — na tzw. indoktrynację, bowiem nawet jeśli prowadzi proces nauczania w myśl uniwersalnego kryterium „poszanowania praw innych osób”, nie może zapominać, iż — podobnie jak wszystkie pozostałe kryteria — również ono podlega zasadzie „wolnego wyboru”. Innymi słowy, nie ma powodu, który by usprawiedliwił wyższą lokatę owego kryterium szacunku dla innych od oceny jego negacji (s. 26).

Według Dixona, pewną obroną, przynajmniej na meta-poziomie, czyli w sferze najszerszych uogólnień etycznych, jest dla proceduralizmu tzw. argument transcenden-

talny. Zasada się on na tym, że uznanie określonych sądów za słuszne (właśnie takich jak zasada poszanowania wolności innych osób, głosząca, iż przy wszystkich innych równych okolicznościach, *ceteris paribus*, wszyscy ludzie mają równe prawa) tłumaczy się... samo przez się. A to na analogicznej podstawie, na jakiej ten, kto uznaje za prawdziwe twierdzenie, że „Bliźnięta urodzone pod znakiem Panny skłonne są do dominacji oraz objawiają lekki paranoizm i pobudliwość”, zakłada tym samym, że „Gwiazdy i planety mają wpływ na ludzkie postęпки” (s. 24—25).

W konkluzji swoich zawyłych wywodów, których nie sposób tutaj przytoczyć, autor dochodzi do wniosku, że — w przeciwieństwie do moralnego tradycjonalizmu, propagującego klasowo zorientowane hasła konformizmu społecznego — proceduralizm moralny jest próbą wprowadzenia do wychowania pierwiastków krytycznych i racjonalnych, i to zarówno w płaszczyźnie dyskusji na tematy moralne, jak też w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania. Niemniej — kończy Dixon kompromisowym rozłożeniem rąk — nie jest możliwe nauczanie ani w pełni rzetelnego zespołu „substancjalnych” tez moralnych, ani też moralnych procedur. Najlepszą postacią wychowania moralnego jest — jego zdaniem — właśnie uświadomienie tego taktu wychowankom (s. 29).

Z kolei przedstawimy replikę na stanowisko Dixona, zamieszczoną w następnym, a drugim tegorocznym zeszycie *British Journal*... Autorem jej jest W. F. Hare z Wydziału Filozoficznego uniwersytetu w Leicester.

Nawiązując do pointy rozprawy Dixona, Hare pisze: Wprawdzie nie znajdziemy zbyt wielu krytyków literackich, którzy by uważali, iż można propagować w ich dziedzinie jakiś jeden bezapelacyjnie prawdziwy zbiór sądów, to przecież nikt poważnie myślący nie wysnuje stąd wniosku, że uprzytomnienie tego faktu stanowi najlepszą formę kształcenia literackiego. Zresztą Hare sądzi, że nawet gdyby się przyjęło punkt widzenia Dixona, to i tak zostaje jeszcze bardzo dużo do powiedzenia w materii wychowania moralnego (s. 200).

Hare zgłasza dalej zastrzeżenia przeciw proceduralizmowi dlatego, że stanowisko to utrzymuje, iż zawsze można zaprezentować i uzasadnić sąd przeciwny jakiemuś sądowi moralnemu. Na przykład... usprawiedliwić w pewnych okolicznościach gwałt dokonany na dziewczynce przez trójkę chuliganów lub przypiekanie niemowlęcia na wolnym ogniu! (s. 200—201).

Z faktu, że proceduralista ma kłopot z pełnym uargumentowaniem swego stanowiska, Dixon wyciąga niesłuszny wniosek, jakoby uznanie wszelkiego sądu moralnego oznaczało dogmatyzm. Wszak z tego — powiada oponent — że niektóre zasady są słuszne, nie wynika, że słuszne są wszystkie. Podstawowy błąd Dixona i jemu podobnych relatywistów absolutnych tkwi w tym, że snują oni swoje teorie w zupełnym oderwaniu od sytuacji konkretnych. To prawda, zdarzają się przypadki moralne złożone, ale jeżeli się powiada, że nigdy nie można oświadczyć, iż jakaś określona droga postępowania jest lepsza od jakiejś innej lub że zawsze człowiek ma prawo wolnego wyboru, wówczas nie bardzo wiadomo, na czym ma polegać cała moralna problematyka (s. 201).

Nieprawdą jest, jakoby ktoś, kto uważa, że w pewnych sytuacjach moralnych człowiek ma prawo do swobodnej decyzji, staczał się na pozycje indoktrynacji dlatego, że uczy własne dzieci pewnych „substancjalnych” poglądów moralnych. Może on bowiem przekazywać dzieciom określony kodeks moralny, a jednocześnie wyjaśnić im, że jest to tylko jeden spośród wielu możliwych do wyboru kodeksów, ale że ten właśnie odznacza się celniejszymi walorami. Reguły gier często bywają różne. Jednakże z faktu, że gramy w określony sposób, nie wynika, iż postępowanie nasze jest rezultatem indoktrynacji (s. 200).

Dixon nie dostrzega także ewentualności, że coś może być doniosłe, mimo iż nie daje się zastosować w sposób bezpośredni. Oto — pisze Hare — weźmy na przykład pod uwagę wskazówki udzielane bokserowi przez trenera. Wprawdzie mogą być one

bardzo nieokreślone, ale czy są bezużyteczne? Dixon radzi uczyć dzieci życzliwości i tolerancji, nie mówi jednak, jak przejawiają się te cechy w skomplikowanych społecznych sytuacjach moralnych. Oczywiście, to jest sprawa trudna, niemniej, czyż tego, co to jest życzliwość i tolerancja w ogóle, nie uczy się człowiek w sytuacjach konkretnych, choćby nawet na poziomie ogólnym? Czyż to, czego uczymy się na poziomie ogólnym, nie jest nam pomocne wówczas, gdy stajemy w obliczu problemów skomplikowanych? Jestem przeświadczony — kończy swoją wypowiedź Hare — że wychowanie, które uwzględnia analizę wielu różnych typów konfliktów, z jakimi stykają się i będą się stykać ludzie, stanowi najlepszą ze znanych możliwych form wychowania moralnego (s. 201).

Jak należy ocenić przedstawioną dyskusję?

Po pierwsze, trzeba się zgodzić ze wszystkimi uwagami krytycznymi Hare'a pod adresem stanowiska Dixona, którego oskarża on o abstrakcyjność i absolutyzowanie. Po drugie, jednak wypada stwierdzić, że zarzuty jego są bardzo niekompletne.

Krytyka — w wydaniu Dixona — klasowości tradycjonalizmu moralnego jest, obiektywnie rzecz biorąc, przykrywką mogącą usprawiedliwić całkowitą samowolę w postępowaniu interpersonalnym i społecznym. Takie stanowisko, wedle którego dopuszczalne są, gdyż dają się wytłumaczyć, wszelkie w ogóle warianty postępowania, prowadzi do usprawiedliwienia nie tylko — jak sugeruje Hare — znęcania się nad pojedynczym dzieckiem, ale i masowych mordów dokonywanych na przykład aktualnie na narodzie wietnamskim... w imię szczytnych celów obrony zachodniej kultury.

Ponadto Hare mówi o potrzebie uznania określonych prawideł gry w kwestiach moralnych. Ale to przecież nie jest jedynie i głównie sprawa jakiejś niepisanej umowy. Moralność jest uwarunkowana społecznie. Stąd też każde społeczeństwo rozwijające się w kierunku postępu musi przestrzegać określonych norm współżycia. Nie znaczy to, że każdy jego uczestnik nie powinien poszukiwać proporcji między tym, co „absolutne”, a tym, co „względne”, właściwej dla każdorazowej konkretnej sytuacji o charakterze moralnym.

I jeszcze jedno. Zaprezentowana polemika sprawia wrażenie, iż autorzy jej sądzą, jakoby wychowanie moralne mogło się odbywać w sferze słownej i polegało na wpływanie na świadomość wychowanków, bez jednoczesnego angażowania ich uczuć i woli. Sąd to oczywiście fałszywy. Od strony pozytywnej piszący niniejszą recenzję wypowiada się jednak na ten temat gdzie indziej¹.

Zamykając nasz przegląd wolno chyba oświadczyć, że dobrze jest wiedzieć, jakie formy i tok przybierają niekiedy dysputy etyczno-pedagogiczne w czasopismach anglosaskich. Ale jednocześnie trzeba dostrzegać niedostatki i niekonsekwencje tamtych sporów, które — jeśli nie w świadomości samych polemistów — to w wymiarze obiektywnym wynikają z określonych sprzeczności jak najbardziej klasowych.

Ryszard Radwiłowicz

¹ Por. R. Radwiłowicz: O kształtowaniu u uczniów klas niższych wartościowych postaw i przekonań światopoglądowych. (*Życie Szkoły* 1968 nr 10) oraz O rozwoju i zasadach kształtowania światopoglądu. (*Nauczyciel i Wychowanie* 1969 nr 1).

KONFERENCJE OŚWIATOWE UNESCO W R. 1968

1. Konferencja oświatowa w Genewie

W lipcu 1958 r. odbyła się doroczna konferencja przedstawicieli ministerstw oświaty, organizowana przez UNESCO i Międzynarodowe Biuro Wychowania (BIE) w Genewie. Na porządku dziennym konferencji znalazły się trzy problemy: wychowanie w duchu zrozumienia międzynarodowego, jako integralna część programu szkolnego; badanie środowiska, w jakim szkoła pracuje; postępy w zakresie rozwoju oświaty w ciągu roku szkolnego 1967/68.

Na ankietę w sprawie wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego odpowiedziały 82 kraje. Z raportów tych wynika, że realizacja wychowania w duchu zrozumienia między narodami objęła szereg dziedzin. Na podstawie nadesłanych sprawozdań UNESCO wyciągnęła pewne wnioski ogólne, które opublikowano w tomie pt. „L'education pour la comprehension internationale”.

Ankieta na temat środowiska szkolnego spotkała się również z żywym odzewem. Odpowiedziało na nią 79 krajów. Na podstawie tych odpowiedzi opracowana została i wydana wspólnie przez UNESCO i BIE książka pt. „L'etude du milieu à école”. Zawiera ona tekst ankiety, tablice porównawcze na temat badań nad środowiskiem szkolnym, prowadzonych w różnych krajach, oraz teksty odpowiedzi poszczególnych krajów na ankietę.

Na marginesie tej konferencji oraz w związku z 20-leciem Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, które obchodzono uroczystie w roku 1968, warto odnotować fakt wydania przez UNESCO książki pt. „Le droit d'être un homme”, która stanowi zbiór tekstów powstałych w różnych epokach, a afirmujących prawa człowieka. Teksty te zgrupowano w 13 działach tematycznych. Cytaty ilustrujące poszczególne omówienia zaczerpnięto z literatur niemal wszystkich narodów, od czasów najdawniejszych do współczesnych. Z autorów polskich reprezentowane są teksty Dembowskiego, Kołłątaja, Krasickiego, Kościuszki, Frycza-Modrzewskiego, Mickiewicza, Norwida, Staszica i Tuwima.

2. Konferencja poświęcona zagadnieniom twórczości i ekspresji dzieci i młodzieży

Staraniem Włoskiego Komitetu do Spraw UNESCO odbyła się w czerwcu 1968 r. w Wenecji międzynarodowa konferencja poświęcona zagadnieniom twórczości i ekspresji dzieci i młodzieży w warunkach współczesnej cywilizacji. Uczestnicy konferencji dyskutowali nad możliwościami kształtowania postaw twórczych u dzieci i młodzieży oraz nad zagadnieniem zawodowego kształcenia artystycznego. Referaty wygłosili przedstawiciele uniwersytetów włoskich (prof. E. Becchi, J. P. Guilford, Petter) i prof. Uzdil z Pragi. W referatach na temat twórczości dzieci omawiano sprawy kształtowania osobowości i charakterów, rozwijanie kierunkowych uzdolnień artystycznych, znaczenie twórczości w procesie przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie etc. Starano się też podsumować, jak stwierdza przedstawicielka Polski na tej konferencji — doc. dr Irena Wojnar, zagadnienia wychowania estetycznego w związku z przeobrażeniem poznawczej funkcji sztuki.

3. Seminarium UNESCO w Skepparholmen koło Sztokholmu

Od 29 lipca do 23 sierpnia 1968 r. odbyło się w Skepparholmen koło Sztokholmu europejskie seminarium poświęcone zagadnieniom przyswajania wiedzy. Organizatorem seminarium był Instytut Pedagogiczny UNESCO w Hamburgu. Z Polski uczestniczyła w seminarium dr Irena Obuchowska z UAM w Poznaniu. Problematyka seminarium skupiała się wokół nauczania programowanego, psycholingwistyki, selekcji szkolnej i wielu innych. Przedstawicielka Polski wygłosiła na seminarium referat na temat postaw lękowych u dzieci szkolnych.

4. Spotkanie koordynatorów badań IEA w Hamburgu

We wrześniu ub. r. odbyło się w Instytucie Pedagogicznym UNESCO w Hamburgu spotkanie koordynatorów badań wyników nauczania z 17 krajów. Badaniami kieruje Międzynarodowe Stowarzyszenie pod nazwą International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Z ramienia Polski wziął udział w tym spotkaniu dr B. Niemierko z Instytutu Pedagogiki w Warszawie. Na konferencji przedyskutowano m. in. problematykę metodologiczną badań, które odbędą się w roku 1970.

Zestawił WW (na podstawie Biuletynu Polskiego Komitetu do spraw UNESCO, r. 1968, nr 8 i 9).

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРИАН ПАЛЮШКЕВИЧ: Методика вопросов	125
П. М. ЭРДНИЕВ: О методах обучения обеспечивающих быстрее и более основательное присвоение материала	143

ПЕРЕД ПОЛОВИНОЙ ВЕКА

(Воспоминания, разработки, документы современности)

ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Борьба за прогрессивную программу развития просве- щения на Учительском сейме в 1919 г.	159
МАРИАН ФАЛЬСКИ: Пятидесятилетие школьного дела	175

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Подготовка и свершенствование учителей в Румынии	198
ТАДЕУШ ВИЛЕЖ: Гражданское воспитание за границей	210

ОПТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛЕКСАНДЕР ТАРЧИНЬСКИ: Попытки решения проблемы интеграции содержания и метода в начальном обучении	215
АЛЕЙЗЫ МАТУЩИК: Школьные запоздывания учащихся III классов на- чальных школ	221
БОГУМИЛА НОВИЦКА: Познаньские учителя ищут новые пути работы в школе	226

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Библиотека профессиональной подготовки	230
АЛЕКСАНДЕР КАМИНЬСКИ: Ришард Врочиньски — Воспитание вне школы	234
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК и ИГНАЦИ КУЗНЯК: Владислав Зачиньски — Иссле- довательская работа учителя	236
ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Тадеуш Малиновски — Учитель и общество	240

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	244
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	247
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Об обучении „моральных процедур”	250

ВАРУБЕЖНАН ХРОНИКА

В. В. Просветительные конференции ЮНЕСКО в 1968 г.	253
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

MARIAN PALUSZKIEWICZ: Methodics of Questions	125
P. M. ERDNIJEW: Teaching Methods Securing Quick and Thorough Assimilation of the Material	143

FIFTY YEARS AGO

(Memoirs, Monographs, Documents)

WŁADYSŁAW OZGA: Struggle for a Progressive Programme of Educational Development at the Teacher's Sejm in 1919	159
MARIAN FALSKI: Fifty Years of Education	175

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ MALINOWSKI: Education and Improvement of the Teachers in Rumania	198
TADEUSZ WIŁOCH: Citizen Education Abroad	210

EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

ALEKSANDER TARCZYŃSKI: An Attempt towards Solving the Problem of Integration between Content and Methods in Elementary Education	215
ALOJZY MATUSZCZYK: Retarded Pupils of the 3rd Forms of Elementary Schools	221
BOGUMIŁA NOWICKA: The Poznań Teachers Seek New Ways	226

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

TEOFIL SOSNOWSKI: Library of Vocational Education	230
ALEKSANDER KAMIŃSKI: Ryszard Wroczyński — Off-School Education	234
KAZIMIERZ DENEK and IGNACY KUJŃNIAK: Władysław Zaczyński — Teacher's Research Work	236
ZYGMUNT WIATROWSKI: Tadeusz Malinowski — The Teacher and the Society	240

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals	244
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals	247
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Teaching „Moral Procedures”	250

FOREIGN CHRONICLE

WW: Educational Conferences of the UNESCO in 1968	253
---	-----