

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XI (L) LIPIEC — SIERPIEŃ 1969

WARSZAWA + NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

STANISŁAW SKRZESZEWSKI: U narodzin pierwszej nowej uczelni wyższej w Polsce Ludowej	393
Nasze najważniejsze osiągnięcia oświatowe w 25-leciu PRL (Wypowiedzi kuratorów okręgów szkolnych: WŁADYSŁAWA BACHOWSKIEGO, CZESŁAWA BANACHA, EDWARDA KRYŃSKIEGO, JERZEGO KUBERSKIEGO, STANISŁAWA MICKA, ALFONSA PRONDZIŃSKIEGO i FRANCISZKA SIKORY)	404
STANISŁAW NOWACZYK: Udział <i>Życia Szkoły</i> w rozwijaniu teorii i praktyki nauczania początkowego w Polsce Ludowej	433

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Przyczynek do osobowości nauczyciela	457
ADAM RZAŚA: Nauczyciele — doktoranci	460

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Współdziałanie nauczyciela z uczniem a efekty uczenia się	463
WŁADYSŁAW KAZIOR: Hospitacje w opiniach nauczycieli	475
KONSTANTY SOBOLSKI: Funkcja psychologiczna sztuki i jej wpływ na przejawy zachowania się postępowania młodzieży	486
MARIAN JAKUBOWICZ: Tradycje szkół dzielnicy Poznań—Grunwald	491
WANDA HEMERLING: Program i organizacja pracy wychowawczej na przykładzie klasy szóstej Szkoły Podstawowej nr 85 w Poznaniu	496

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

CEZARY PRASEK: Wincenty Okoń red. — Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej	502
HALINA GAJDAMOWICZ: Karol Kotłowski — Filozofia wartości a zadania pedagogiki	505
TADEUSZ KRAJEWSKI: Kazimierz Kirejczyk — Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych	508
KAZIMIERZ CZAJKOWSKI: Ryszard Więckowski — Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym	510

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism polskich	514
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	516
IRENA JANISZOWSKA: <i>Cahiers Pédagogiques</i>	520
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Angielscy pedagogowie o kształceniu nauczycieli	524

KRONIKA KRAJOWA

WACŁAW WOJTYŃSKI: Zenon Klemensiewicz (wspomnienie)	527
STANISŁAW BRZOZOWSKI: Karol Klimek (wspomnienie)	528

KRONIKA ZAGRANICZNA

Rozwiązanie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie (W)	531
Akcja UNESCO w dziedzinie budownictwa szkolnego (W)	531
IGNACY SZANIAWSKI: Franz Hilker	532
WW.: Wydawnictwa UNESCO	533

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

STANISŁAW SKRZESZEWSKI

**U NARODZIN PIERWSZEJ NOWEJ UCZELNI WYŻSZEJ
W POLSCE LUDOWEJ**

W związku z planowanym wydaniem specjalnego numeru na 25-lecie PRL zwróciła się do mnie Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* o „garść wspomnień z tamtych dni, wspomnień pedagoga”. — Z całą gotowością i przyjemnością spełniam to życzenie.

Tematykę ograniczam do faktów z wczesnego okresu Polski Ludowej, czasów lubelskich, pierwszych miesięcy działalności Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego; miałem wyjątkowe szczęście uczestniczenia w jego pracach w charakterze kierownika Resortu Oświaty.

To jednak automatycznie nie gwarantuje obiektywności relacji. Zdarza się, że wspominam w gronie przyjaciół, towarzyszy, współpracowników dawne czasy; w wydarzeniach braliśmy wspólnie udział na równych prawach, równo zaangażowani, ustawieni na tej samej politycznej pozycji, a wspomnienia wspólnych przeżyć wykazują w opowiadaniach znaczne różnice. Zapytuję wtedy samego siebie, czyje wspomnienie jest „prawdziwe, obiektywne” — moje czy jego, czy ich. Każdy złożyłby przysięgę bez wahania, że właśnie jego relacja odpowiada faktycznemu stanowi; nie ma żadnej podstawy do kwestionowania „subiektywnie odczuwanej prawdy”, ale rozbieżności istnieją i trzeba szukać sposobu ich uniknięcia.

We wspomnieniach nie zawadzi zatem ostrożność. Konfrontacja ze źródłami, różnymi relacjami to pożyteczna metoda. Czynić tak winni również ci, którym los łaskawie pozwolił otrzeć się o historię w jej procesie stania się.

Idea powołania do życia państwowego uniwersytetu w Lublinie, prawie natychmiast po wyzwoleniu tego miasta, wywołała dyskusję, sprzeczne opinie, podpierane różnymi argumentami. Tu już nie chodzi tylko o osobiste stanowisko, ale o postawę innych osób, działaczy. W tej miary sprawach nie można polegać tylko na własnej pamięci. Tu tkwi przyczyna, że, nie unikając osobistego zabarwienia, pragnę oprzeć się na dokumencie wiarygodnym — protokół * posiedzeń Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, chronionym w Archiwum Akt Nowych w Warszawie; protokół, nas interesujący, w całości ** nie był dotąd publikowany.

Sprawa utworzenia państwowej wyższej szkoły w Lublinie stała dnia 23 października 1944 r. na porządku dziennym PKWN w punkcie, zatytułowanym „uchwalenie dekretów”.

„Posiedzeniu przewodniczył Edward Osóbka-Morawski. — Obecni byli: Janusz, Skrzyszewski, Czechowski, Radkiewicz, Sommerstein, Haneman, Rzymowski, Drobner oraz gen. Berling, Popiel, Schuldenfrei, Matuszewski, Raabe, Bieniek, Bertold, Ostrowski, Chajń, Wende”.

Protokół nie bawi precyzją sformułowań, stąd w niektórych miejscach wychodzą sprzeczności, których faktycznie nie było. Per saldo oddaje w zasadzie bieg dyskusji i nastrojów. Trzeba pamiętać, że z natury rzeczy istnieją w protokole luki, wszak nie jest to stenogram.

W protokole znajdujemy krótkie streszczenie wprowadzenia do sprawy, ogłoszonego przez kierownika Resortu Oświaty — Stan. Skrzyszewskiego:

„W tej chwili na wyzwolonym terytorium nie mamy żadnej szkoły wyższej typu akademickiego. W odrodzonej Polsce sieć szkół wyższych — uniwersyteckich, powinna być znacznie rozszerzona w stosunku do tego, co było we wrześniu 1939 roku. Uwzględniając te momenty, jak również życzenie Wojewódzkiej Rady Narodowej, która w specjalnej uchwale *** prosi Resort Oświaty o powołanie w Lublinie wyższej szkoły akademickiej, wnosimy dzisiaj i prosimy o uchwalenie Dekretu następującej treści. (Następuje odczytanie Dekretu)” ****.

Kierownik Resortu Oświaty zakończył swoje wstępne przemówienie następującą uwagą:

„Jeżeli Panowie zechcą zapoznać się szczegółowo z obliczem naukowym tworzącej się Akademii, to prosiłbym o udzielenie głosu przewidzianemu przez nas Rektorowi Uniwersytetu, prof. Raabemu”.

* Przytoczone w artykule urywki, ujęte w cudzysłów, zebrane razem jeden po drugim, złoży się na całość protokołu, przytoczonego bez zmian (poza poprawkami błędów maszynowych), czyli bez zniekształceń, skreśleń i dodatków. Uważam, że tylko opublikowanie pełnego i niezmiennego tekstu tego ważnego i znamiennego dokumentu sprzyja atmosferze zaufania i usuwa wątpliwości i podejrzenia o brak obiektywności. Można wprowadzać na marginesie oryginału swoje uwagi, zastrzeżenia i sprostowania, ale tylko na bazie pełnego tekstu oryginalnego.

** Fragmenty tego protokołu ogłosił Jan Mularczyk w artykule „XX lat UMCS” w „Życiu Szkoły Wyższej”, nrze 7-8 z 1964 r.

*** Tekst uchwały znajdujemy w artykule J. Mularczyka (str. 5).

**** „Jeden” z projektów znajduje się w artykule J. Mularczyka (str. 5).

A oto słowa prof. Raabego, zanotowane w protokóle:

„Projekt założenia uniwersytetu powstał z inicjatywy ob. Morawskiego (sc. przewodniczącego PKWN — dopisek autora) i kierownika Resortu Oświaty, dra Skrzyszewskiego”.

„Charakter planowanej uczelni zmieniał się w ciągu tych kilku tygodni. Początkowo mieliśmy zamiar założyć coś w rodzaju instytutu naukowego, który by miał wydział lekarski i przyrodniczy. Przyjmując nazwę instytutu chcieliśmy uniknąć konkurencji z prywatnym zakładem, tj. Katolickim Uniwersytetem Lubelskim. Jednakże ustawy, na których musimy się opierać, nie przewidują nazwy instytutu, dlatego też przyjęliśmy nazwę akademii. Początkowo akademii miała mieć wydział lekarski i przyrodniczy. Ponieważ zwróciły się do nas sfery rolnicze z prośbą o uwzględnienie potrzeb instytucji rolniczych, doszliśmy do wniosku, że skoro istnieje wydział przyrodniczy, w oparciu o niego można również stworzyć pierwszy rok wydziału rolniczego. Podobnie i wydział weterynarii można będzie zorganizować.

(...) Chcemy więc stworzyć nie instytut, a uniwersytet z czterema wydziałami.

(...) Co do poczynionych przygotowań: wezwaliśmy wszystkich pracowników naukowych, by zgłosili się do Wydziału Szkół Wyższych (sc. Resortu Oświaty PKWN — przypisek autora). Zaznaczyć należy, że nie mamy dużo sił profesorskich, które by na tej części Polski się znajdowały.

(...) W dalszym ciągu swego przemówienia — czytamy w protokóle — prof. Raabe informuje w sprawie sił profesorskich i obsady poszczególnych katedr”.

Już z powyższej relacji wynikają węzłowe problemy, które nie były obce działaczom PKWN; znajdzie to również wyraz w dyskusji.

Od samego początku kiełkowania idei o kreowaniu uniwersytetu nurtował inicjatorów wielki problem przemysłanej sieci szkół wyższych w nowej Polsce. Sądzę, że problem ten jest, choć nieco inaczej, aktualny do dnia dzisiejszego. Napór ośrodków terenowych jest wielki, każdy chce mieć u siebie własną szkołę wyższą; w gazetach wciąż czytamy o powstawaniu poza uznanymi większymi centrami w różnych miastach nowych szkół wyższych lub filii istniejących. Stąd problem racjonalnie przemysłanej sieci szkół wyższych stoi wciąż otwarty.

W Lublinie sprawa piekielnie się komplikowała przez fakt, że trzeba było uczelnię tworzyć in rudi radice, na surowym korzeniu. — Trzeba sobie uprzytomnić ogrom odpowiedzialności: w zniszczonej i spalonej, zdewastowanej i ukrzyżowanej Polsce, po dziejowej nocy hitlerowskiej okupacji, w czasie której harcowały po naszej ojczyźnie germańsko-hitlerowskie moce tępienia wszystkiego, co polskie, w szczególności wszystkiego, co się wiązało z naszą kulturą — natychmiast po wyzwoleniu pomyślano o tworzeniu ośrodka narodowej nauki i kuźni kadr fachowców. Trudno się dziwić, że idea powołania w tych warunkach nowego

uniwersytetu wywoływała obawy, wątpliwości, rodziła niepokój, dorażdała odroczenie decyzji. Szkoła wymaga bazy materialnej; mówiono: nie twórzmy szkoły wyższej na papierze; przestrzegano, żeby liczyć się z możliwościami. W pierwszej stolicy Polski Ludowej trzeba było rozstrzygać zagadnienie: należało stworzyć państwowy uniwersytet lubelski czy nie należało tego robić. Dzisiaj powstaje inne pytanie: komu historia przyznała rację.

Sytuację, zwłaszcza od strony politycznej, komplikował fakt istnienia i reaktywowania w Lublinie Uniwersytetu Katolickiego. U początków nowo tworzącego się państwowego uniwersytetu w Lublinie, właśnie w Lublinie, leżała słuszna i do dnia dzisiejszego aktualna idea pokojowego współistnienia nowej, państwowej, świeckiej, socjalistycznej w założeniu, uczelni z Katolickim Uniwersytetem; wykluczano moment konkurencji. Z drugiej strony świadomie chciano podkreślić ideowe różnice; tamten dawny to katolicki, ten nowy to państwowy, świecki.

Niektórzy dziennikarze, pisząc wówczas o Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, unikali przytaczania pierwszej części określenia — przymiotnika, tak np. *Rzeczpospolita* z początkiem września 1944 r. (dokładnie 4. IX. — „Uniwersytet Lubelski powraca do życia”) umieściła względnie obszerną notatkę o odradzaniu się KUL-u, ale jego katolicki charakter przemilczała. Nie sprzyjało to krystalizowaniu się pojęć politycznych. Pokojowa koegzystencja nie wyklucza walki idei, poglądów, teorii; odwrotnie — takie kontrowersje zakłada.

Należy zwrócić uwagę, że od samego początku inicjatorzy i organizatorzy zakładali, że nowy uniwersytet powiąże się ściśle z życiem Lubelszczyzny, jej potrzebami, gospodarką, przede wszystkim jej rolnictwem.

Z wystąpienia prof. Raabego należy jeszcze wyeksponować moment, który znamionował postawę tego działacza wobec ludzi, w szczególności wobec kolegów — uczonych. W protokole znajdujemy następujące sformułowania (do dnia dzisiejszego aktualne):

„Chcę tu — mówił prof. Raabe — podnieść jedną kwestię — płace profesorskie i asystenckie są oparte na tworzonej ustawie urzędniczej. W związku z tym prosiłbym Komitet o stworzenie odpowiednich materialnych warunków dla grona profesorskiego, by nie potrzebowali oni uciekać się do zarobków postronnych i mogli w spokoju poświęcić się swej pracy”.

Znana była ludzka życzliwość prof. Raabego i troska o innych. Uważam za rzecz wskazaną przytoczyć charakterystykę osobowości tego działacza w ujęciu redaktora Romualda Karasia, który pisał w *Kamienie* (nrze 21 z 15. XI. 1964 r. w artykule pt. „Uniwersytet wobec życia”), co następuje:

„Niezwyczajnym człowiekiem w dziejach UMCS, a właściwie w historii szkolnictwa wyższego, był organizator i pierwszy rektor uniwersytetu lubelskiego — prof. dr Henryk Raabe.

Postać ta, wciąż żywa wśród pierwszych absolwentów, profesorów, pracowników administracyjnych i w pamięci woźnego, promieniuje we wspomnieniach wielkiej miary mądrością, prostotą, pogodą ducha, a nade wszystko życzliwością i troską o innych. Jakimś szczególnym wyrazem tego są liczne memoriały pierwszego rektora UMCS, który zabiegał o buty i ubrania dla światowej sławy uczonego — prof. Ludwika Hirschfelda i wielu innych naukowców, znajdujących się w tragicznych warunkach materialnych”.

Aby nikomu nie przyszła do głowy myśl, że prof. Raabe, dbając o dobra materialne, mógł nie doceniać dóbr niematerialnych, przytaczam dalszy urywek z artykułu R. Karasia:

„Tę piękną postać w jakiś sposób także ilustruje znamienna postawa zajęta wobec Harrimana, ówczesnego ambasadora Stanów Zjednoczonych w Związku Radzieckim. Gdy Harriman proponował bawiącej w Moskwie delegacji UMCS pomoc w postaci produktów konsumpcyjnych, spotkał się z gwałtownym oporem rektora Raabego:

«Musimy nadrobić opóźnienia, toteż pomoce naukowe są nam bardziej potrzebne od żywności» — tłumaczył prof. Raabe zdumionemu ambasadorowi”.

Wracamy do przemówienia prof. Raabego na posiedzeniu PKWN; w protokole zanotowano następującą uwagę rektora:

„Uniwersytet nasz ma na razie ulokować się w gmachu gimnazjum przy ul. Raclawickiej. Każdy wydział ma otrzymać po trzy pokoje.

Stworzyliśmy Komitet Opieki nad Akademią, w skład jego weszli obywatele: Skrzyszewski, Drobner, Syngalewicz i dwóch lekarzy miejscowych”.

Po wprowadzeniu w sprawę przez kierownika Resortu Oświaty PKWN i przyszłego rektora rozpoczęła się bardzo interesująca dyskusja, którą należy przytoczyć znowu wiernie za protokołem:

„**Ob. Morawski** udziela głosu ob. Ostrowskiemu.

Ob. Ostrowski: Uniwersytety tworzy się rzadko, raz na setki lat. Dlatego celowym byłoby poświęcić więcej uwagi temu zagadnieniu. Wydaje mi się, że ci, którzy zajęli się inicjatywą tworzenia wyższej uczelni, zapomnieli o nadaniu nazwy tworzącemu się uniwersytetowi. Wszystkie szkoły akademickie w Polsce, z wyjątkiem Uniwersytetu Poznańskiego, miały swoje nazwy. W związku z tym byłoby wskazane nawiązać do tej tradycji i przez nadanie odpowiedniej nazwy podkreślić wagę uniwersytetu. Proponuję nazwać uniwersytet imieniem Marii Curie-Skłodowskiej, co podkreśli przyrodniczy charakter uczelni.

Ob. Matuszewski: Chcę się dowiedzieć, 1) czy Akademia państwowa będzie związana z miejscowością lubelską, czy ew. jeżeli przeniesiemy się wszyscy, to i ona również się przeniesie, 2) jeżeli ma pozostać, to jaki stosunek będzie tej Akademii do Uniwersytetu Katolickiego, 3) czy cełowym jest zakładanie uniwersytetu w Lublinie?

Praktyka Związku Radzieckiego powinna nam nasunąć inne rozwiązanie sprawy szkół wyższych. Mianowicie powinniśmy uniwersytety mieć w takich centrach, jak Warszawa, Kraków, Poznań. W miastach takich jak Lublin, Kielce i szereg innych powinniśmy zakładać instytuty jedno-wydziałowe, które przygotowują do pewnych zawodów praktycznych. Organizacja szkół wyższych w Związku Radzieckim jest w tym wypadku pierwszorzędnym wzorem. Uważam, że warunki materialne są za trudne, aby zakładać dziś uniwersytety.

Ob. Drobner: Byłem zwolennikiem utworzenia jedynie Akademii medycyny, dla której mamy odpowiednie siły profesorskie i możliwość korzystania ze szpitali. Nie wyobrażam sobie natomiast urządzenia wydziału chemicznego w trzech pokojach, gdzie jeden pokój będzie na gabinet profesora i stół laboratoryjny, drugi dla asystenta, a trzeci będzie pokojem badań laboratoryjnych. W takich warunkach z tworzeniem czterech wydziałów należy raczej poczekać. W odniesieniu do rolnictwa mamy wspomniały instytut w Puławach, co prawda dziś zrujnowany, ale nadający się do naprawy, i na nim winniśmy się oprzeć.

Ob. Sommerstein: Trudno jest tworzyć rzeczy doskonałe. Na razie musimy ograniczyć się do tego, co jest konieczne. Pilną jest sprawa lekarzy medycyny, dlatego twórzmy Akademię medycyny.

Ob. Morawski: Jestem odmiennego zdania od przedmówców, którzy chcieli zmniejszyć zakres proponowanej wyższej szkoły w Lublinie. Argumenty o małym pomieszczeniu nie przekonują mnie. Stworzenie w Lublinie placówki o poziomie wyższym i szerokim rozmachu naukowym jest konieczne z dwóch względów: *primo*, planujemy, by w każdym mieście wojewódzkim była wyższa szkoła o kilku kierunkach. W odniesieniu do Lublina musimy podkreślić tradycyjny moment, że miasto to było ośrodkiem rządu ludowego 1918 roku, jak również i obecnie. *Secundo*, w Lublinie i okolicach winniśmy rozwinąć ośrodki przemysłowe i ośrodki kulturalne. Ziemia lubelska leży na rubieży etnograficznej Polski i dlatego podniesienie poziomu przemysłu i rozwój ośrodków kulturalnych wzmocni czynnik polskości na tych terenach.

Ob. Janusz: Miasto Lublin odgrywa drugi raz taką rolę dziejową, gdzie najszerze masy biorą udział w kształtowaniu ustroju i życia społecznego. Chciałbym, żeby te najszerze warstwy ludności miały możliwość skorzystania z prawa do nauki i dlatego nie godzę się z ograniczeniem zakresu działalności uniwersytetu.

Gen. Berling: Jeżeli zostanie wybudowana taka wielka na papierze uczelnia, z której będą chciały korzystać wielkie rzesze młodzieży, to możemy w zupełności zawieść ich nadzieje, bowiem nie otrzymają one tu tego, po co do szkoły przyszli. Boję się, że przystępujemy do roboty, o której z góry możemy powiedzieć, że jest nie do wykonania. Należy więc liczyć się z możliwościami.

Ob. Ostrowski: Przychyłam się do tego, o czym mówił ob. Drobner

i gen. Berling. Profesorowie uniwersytetu są specjalnie wrażliwi na urządzenia uniwersytetu i jeżeli Akademia nie będzie posiadała odpowiednich warunków do pracy, to profesorowie będą przenosić się do innych uniwersytetów. Wydaje mi się, że lepiej ograniczyć się do Akademii medycyny i dopiero później rozwinąć zakres działania tej uczelni.

Ob. Skrzyszewski: Jak wynika z dyskusji, kierownik Resortu Oświaty i przewidziany rektor Akademii Lubelskiej, to są ci, którzy chcieliby rozdać sztucznie wielkość Akademii, a wszyscy inni — to są obrońcy poziomu nauki. Tu jest cały szereg nieporozumień. My traktujemy tworzącą się Akademię jako uczelnię w rozwoju, która w pierwszym roku i w ciągu pięciu lat będzie się dorabiała pewnego poziomu. Stworzymy tyle, na wiele nas będzie stać, i uważam że lepiej stworzyć mniej, niż nic nie stworzyć”.

Skoro się zapowiedziało, że osobistych uwag unikać się nie będzie, wypada w tym miejscu zauważyć, że kierownik Resortu Oświaty „wyszedł z formy”, mówił — wierząc protokółowi — tonem wyraźnie rozdrażnionym. Od lat już bym sobie na taki wyskok nie pozwolił.

W dalszym ciągu kierownik Resortu Oświaty słusznie zauważył:

„Ob. Matuszewski chciałby rozpocząć dyskusję od sprawy sieci szkół wyższych w Polsce. Dla mnie jest sprawą bezsporną, że na wschodnich granicach tracimy dwa wielkie ośrodki uniwersyteckie, tj. Wilno i Lwów. Dlatego też na tych terenach musimy stworzyć takie ośrodki, które pokryją straty. Lublin jest predystynowany do tego”.

Natomiast następna uwaga przy podtrzymaniu poprzedniego zastrzeżenia budzi wątpliwości. Posiada bowiem, używając terminologii dnia dzisiejszego, cechy — trzeba przyznać samokrytycznie — postawy sekciarskiej, zaczejnej i nieskromnej.

„Z przemówienia ob. Matuszewskiego widać troskę o stan Uniwersytetu Katolickiego, żeby nie pomniejszać jego możliwości i stanu posiadania. Uniwersytet Katolicki nie jest uniwersytetem powszechnym, tu mogą pobierać naukę tylko słuchacze wyznania chrześcijańskiego. My musimy zagwarantować prawo kształcenia się i młodzieży niechrześcijańskiej. Uniwersytet Katolicki przejawia tendencje rozwijania się kosztem Instytutu Badawczego w Puławach. Ja nie pozwolę, żeby Katolicki Uniwersytet rozwijał się kosztem państwowym. Niewątpliwie trzeba stworzyć taką sytuację, by nie było jakiegóż konkurencji pomiędzy tymi uniwersytetami, i dlatego nie tworzymy tych wydziałów, które są na Uniwersytecie Katolickim”.

Słowa końcowe znowu są słuszne:

„Zdaję sobie sprawę z tego, że powstający Uniwersytet Państwowy będzie musiał na razie walczyć z olbrzymimi trudnościami. Ale wiadomo, że Maria Curie-Skłodowska też zaczynała od szopy, dlatego nie należy zrażać się brakiem odpowiednich na razie warunków”.

Wreszcie końcowa część dyskusji według zapisu w protokóle:

„Prof. Raabe: Olbrzymią wartością polityczną będzie stworzenie ośrodka kultury w postaci uniwersytetu, położonego na granicy etnograficznej Polski. Stawianie na wzór organizacji szkolnictwa w Rosji jest niesłuszne, bowiem te rozmaite prowincjonalne instytuty mają poziom dość niski.

„Ob. Rzymowski: Kiedy dajemy nazwisko Marii Curie-Skłodowskiej na założenia, że gdy się zbierze zespół ludzi, w których tkwią wielkie dążenia badawcze, to pokonają oni wszelkie trudności.

Ob. Skrzyszewski: W sprawie nadania nazwy uniwersytetowi proponuję nazwę ogólną, aby w ramach instytutu w przyszłości zmieścił się wydział spółdzielczy, czy też filologiczny.

Ob. Morawski: uważa, że odpowiedniejszą nazwą będzie Marii Curie-Skłodowskiej ze względu na popularność tego nazwiska na całym świecie.

Ob. Skrzyszewski: proponuje dodanie do nazwy uniwersytetu przymiotnika «państwowa» w odróżnieniu od Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”.

Wobec nadania uniwersytetu imienia Marii Curie-Skłodowskiej umieszczenie w tytule przymiotnika „państwowy” stało się nieaktualne; państwowy charakter tej uczelni podkreślono wyraźnie w art. 4 Dekretu.

Ob. Rzymowski: Kiedy dajemy nazwisko Marii Curie-Skłodowskiej na nazwę uniwersytetu, to rozumiem, że zespół ludzi tam pracujących dziedziczy również ten pęd do pracy, jaki miała wielka badaczka. Od Uniwersytetu Lubelskiego Katolickiego musimy się różnić nie tylko nazwą; my nie powinniśmy dostrzegać, że on jest.

Uniwersytet nie od razu przybiera zaszczyty i nazwę. Nie narodziliśmy się również ze swoją nauką dzisiaj. Wszyscy ci, którzy obejmą katedrę, mają tradycję pracy w polskich uniwersytetach, którzy po akcie chwilowej przemocy wracają na swoje odcinki pracy.

Dlaczego chcemy dać nazwę „Marii Curie-Skłodowskiej”? Nie dlatego, że mamy zamiar jedynie kontynuować nauki przyrodnicze. Maria Curie-Skłodowska była również symbolem humanistycznej wolnej duszy.

Ob. Morawski: zarządza głosowanie nad przyjęciem nazwy Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. — Przyjęli jednomyślnie.

Następnie zostaje zarządzone głosowanie za Dekretem z poprawkami formalnymi. — Dekret o utworzeniu wyższej uczelni w Lublinie z nazwą Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie zostaje uchwalony”.

Po uchwaleniu dekretu głos zabrał jeszcze raz kierownik Resortu Oświaty; jego przemówienie, umieszczone w protokóle, wymaga dwóch sprostowań: powoływałem się oczywiście nie na Kazimierza Jagiellończyka, a na Kazimierza Wielkiego, wspominając o tradycjach krakowskiej uczelni, oraz, mówiąc o konflikcie, wspominałem o utworzeniu krakowskiej wszechnicy w akcie kazimierzowskim dla potrzeb państwa i pod zwierzchnią władzą cywilną, a nie w konflikcie z Uniwersytetem Katolickim.

„Ob. Skrzyszewski: Chcę podkreślić wyjątkową chwilę, którą obecnie przeżywamy. Nawiązaliśmy do tradycji, która datuje się od czasów Ka-

zimierza Jagiellończyka, kiedy to tworzył się Uniwersytet Jagielloński w konflikcie z uniwersytetem katolickim. Wówczas również tworzył się uniwersytet jako bastion świeckiej szkoły podporządkowany interesom władzy świeckiej.

Wydaje mi się, że ten moment, który dziś przeżywamy, trzeba w jakiś sposób uczcić na zewnątrz. Z polecenia Przewodniczącego, ob. Morawskiego, wydany będzie bankiet dla przyszłych profesorów i Rektora Uniwersytetu. Imieniem Resortu Oświaty uprzejmie proszę wszystkich członków Komitetu i zastępców kierowników Resortów, ażeby łaskawie wzięli udział w tej uroczystości”.

„Ob. Morawski: W związku z uroczystością otwarcia Uniwersytetu zorganizujemy spotkanie z inteligencją lubelską”.

W taki sposób powstał nowy uniwersytet w Lublinie i zaczął się rozwijać.

Pod siedzibę tworzącego się uniwersytetu oddano gmach dawnego gimnazjum im. Stanisława Staszica; pomieszczenie było kompletnie puste, wewnątrz w sporej części zdewastowane.

Na temat przygotowań do rozpoczęcia pierwszego roku pracy UMCS mówił dziennikarzowi rektor Raabe, co następuje: „Prace przygotowawcze są w pełnym biegu... przeprowadzamy w poszczególnych zakładach urządzenia wodociągowe, urządzenia elektryczne, odnawiamy niektóre sale, wstawiamy szyby, sprowadzamy ławki i stoły, robimy tablice ścienne. (...) Na razie będziemy mieli tylko ze 2—3 godziny wykładów dziennie”. (...) Zdobyć nowego mikroskopu albo cieplarki staje się u nas świętem (Stanisław Ziemak: „Przed otwarciem Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej. — Rozmowa z rektorem dr. H. Raabem”; *Rzeczpospolita* z 2. XII. 1944 r.; str. 3).

Pierwsze ogólne zebranie pracowników Uniwersytetu odbyło się dnia 25. X. 1944 r.*; odbyło się w bardzo osobliwych warunkach; radzono nad podstawowymi organizacyjnymi problemami uczelni. W zebraniu wzięli udział rektor, profesorowie, działacze państwowi. Nie było krzeseł ni ław; na beczkach z cementem oparto deski i na nich zasiadł areopag. Zebranie to otrzymało nawet swą nazwę, jak imię własne, „zebranie na beczkach”. Szczegół ten przyciągał uwagę dziennikarzy swoją niezwykłością scenerii; trudno znaleźć wzmiankę o początkach UMCS bez podkreślenia tego detalu; wystarczy wspomnieć choćby same tytuły artykułów: „Od zebrania «na beczkach» do miasta uniwersyteckiego” Mariana Dobrowskiego w *Dzienniku Ludowym* (22. VII. 1963 r.) lub redakcyjnego artykułu „Zaczęło się na... beczkach” w *Konfrontacjach*, specjalnym wydawnictwie UMCS z 23. X. 1966 r.

Przyjaciele pomagali Uniwersytetowi, jak i czym mogli. Tak np. po po-

* Datę powtarzam za pracą J. Mularczyka; porów. str. 60.

wrocie delegacji polskiej (której miałem przyjemność przewodniczyć) z Moskwy, mogłem w rozmowie z korespondentem TASS podkreślić:

„Komitet do Spraw Szkół Wyższych Związku Radzieckiego przygotował dary dla polskich uczonych — preparaty, komplety literatury naukowej, narzędzia i instrumenty dla Lubelskiego Uniwersytetu Państwowego”. („Oświadczenie dra Skrzyszewskiego o pobycie delegacji polskiej inteligencji w Moskwie”, *Rzeczpospolita*, 21. XII. 1944 r., str. 1).

UMCS od „posiedzenia na beczkach” po dzień dzisiejszy przeszedł gigantyczny rozwój. Rozbudowano gmachy, laboratoria, czytelnie, instytuty, biblioteki, domy akademickie; powstała cała dzielnica, nowiutka, spod kielni; okrzepł uniwersytet pod względem naukowym, skupia poważne grono pierwszorzędnych profesorów, autentycznych, twórczych uczonych; ma na swym koncie wybitny dorobek naukowy. Można się o tym przekonać z materiałów opublikowanych w *Życiu Szkoły Wyższej* (nr 7-8/1964) z okazji „Dwudziestolecia Pierwszego Uniwersytetu Polski Ludowej” (str. 51—181) lub ze specjalnego wydawnictwa (ulotki) pt. „Dane informacyjne o Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. — Wg stanu na dzień 30. IX. 1964 r.”, lub czterojęzycznego wydawnictwa z licznymi fotografiami: „Dzielnica Uniwersytecka w Lublinie” (Wydawnictwo Lubelskie, 1964 r.).

Z końcem października 1964 r. UMCS obchodził bardzo uroczyste XX rocznicę swego powstania; zjechało się dużo wybitnych osobistości z daleka i bliska. Wygłoszono szereg przemówień; rektor anno 1964 podkreślił dorobek, charakteryzował ciężki początek oraz wspaniały, rzeczywiście wspaniały rozwój; za to, co w ciągu zaledwie 20 lat zrobiono, należy się uznanie *summa cum laude*. Przemilczano, niestety przemilczano w tej części postać i wkład w powstanie Uniwersytetu jego organizatora i pierwszego rektora, prof. dra Henryka Raabego. Z trybuny w czasie uroczystości padło na szczęście chociaż raz to nazwisko, tylko z ust przewodniczącego Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Lublinie, tow. Pawła Dąbka; ci, którzy znali historię powstania UMCS, odczuli tę wzmiankę z ulgą i wdzięcznością.

Wreszcie ostatnia uwaga. W związku z XX-leciem UMCS pisał słusznie i wnikliwie, uogólniając dzieje uczelni, Romuald Karaś we wspomnianym już artykule:

„Do zjawisk niezwykłych, tak frapujących, że wprawiają one niejednokrotnie w zdumienie i podziw nawet najbardziej sceptycznych i ostrożnych w zachwytach cudzoziemców, do takich fenomenów zalicza się niewątpliwie utworzenie pierwszej wyższej uczelni w Polsce Ludowej — Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.

Uczelnia powstała w 93 dni po utworzeniu PKWN, wśród trwającej zawieruchy wojennej, 50 kilometrów od frontu, w Lublinie, mieście, nad którym wciąż słychać było warkot przelatujących eskadr lotniczych i odgłosy wybuchów artyleryjskich... To było zjawisko niepowtarzalne, możli-

we jedynie w kraju nad Wisłą, gdzie wielki nurt przemian społecznych spletał się z ideą patriotyzmu i chęcią udokumentowania ludzkości, że polska kultura i nauka potrafią się odrodzić i rozwijać w najtrudniejszych warunkach”.

Mogę z całą szczerością zaświadczyć, że nikt, absolutnie nikt z działaczy państwowych, partyjnych czy naukowców, z którymi dane mi było współpracować przy przygotowaniu aktu erekcyjnego nowego uniwersytetu, ani z osób, które uchwałyły Dekret z 23 października 1944 r. o utworzeniu Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, nikt nie wspominał o dokumentowaniu przed ludzkością czy historią wyjątkowych zdolności regeneracyjnych polskiej kultury i polskiej nauki. Natomiast prawdą jest, że przemiany społeczno-polityczne, splecione z ideą patriotyzmu, były głównymi siłami motorycznymi tych wydarzeń. Nieobca była rozpierająca pierś radość i satysfakcja, że na przekór hitlerowskiemu okupantom na pierwszym skrawku wyzwolonej ziemi polskiej powstaje polski uniwersytet, mały w załączku, ale gigant w swej witalnej energii.

Zastanawiając się dzisiaj, prawie po upływie 25 lat, nad tym, czy należało było stworzyć w 1944 r. Państwowy Uniwersytet Lubelski, czy nie należało było tego robić, znajduję jedyną rozsądną odpowiedź: trzeba było, ponieważ inna alternatywa nie istniała. Historia tę decyzję PKWN potwierdziła.

NASZE NAJPOWAŻNIEJSZE OSIĄGNIĘCIA OŚWIATOWE W 25-LECIU PRL

(Na temat powyższy zabierają w niniejszym numerze głos zaproszeni przez Redakcję wieloletni, doświadczeni kuratorzy okręgów szkolnych i jednocześnie znani działacze oświatowi, doskonale zorientowani w postępie jaki się na ich oczach w Polsce Ludowej dokonał — Red.)

WŁADYSŁAW BACHOWSKI
BYDGOSZCZ

Do najważniejszych osiągnięć w okresie dwudziestopięcioletnia Polski Ludowej w województwie bydgoskim zaliczyłbym następujące bezsporne efekty oświatowe: 1) stworzenie warunków dla powszechności nauczania w zakresie 8-klasowej szkoły podstawowej, 2) udostępnienie dalszej nauki dla ponad 80% absolwentom szkoły podstawowej w szkołach ponadpodstawowych, 3) zorganizowanie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego dla pracujących, 4) wzrost liczbowy, naukowy i ideowo-polityczny kadry nauczycielskiej oraz 5) olbrzymi wysiłek całego społeczeństwa i uzyskane efekty w zakresie budownictwa szkolnego.

Osiągnięcia powyższe przedstawię w formie syntetycznej na tle sytuacji istniejącej w okresie międzywojennym.

W roku 1938/39 było w województwie bydgoskim 1597 szkół podstawowych. Były to szkoły trzystopniowe, nie powiązane ze sobą organizacyjnie i programowo i zaledwie 235 szkół było szkołami 7-klasowymi, tak zwanymi trzeciego stopnia, a na wsi było tylko 80 szkół tego typu, kiedy dzieci uczęszczających do szkół wiejskich było 153 314, a w mieście 92 154. W tej sytuacji dzieci wiejskie były wyraźnie upośledzone i krzywdzone, gdyż zaledwie 17,6% dzieci wiejskich uczęszczało do szkół 7-klasowych.

W Polsce Ludowej już w roku 1945 Krajowa Rada Narodowa znosi trzystopniowość szkoły podstawowej i wprowadza — jednolitą organizacyjnie i programowo — 7-klasową szkołę podstawową.

W roku 1968/69 w województwie bydgoskim jest 1626 szkół podstawowych, w tym 1127 to szkoły pełne 8-klasowe; a więc wzrosła 7-krotnie liczba pełnych szkół 8-klasowych w porównaniu z rokiem 1938/39, w tym przeszło 11-krotnie na wsi. 902 szkoły na wsi to szkoły 8-klasowe, w których uczy się 165 659 dzieci, to jest 91,2% ogółu dzieci na wsi.

Tą drogą zlikwidowano krzywdę dziecka wiejskiego, udostępniając mu pełną 8-klasową szkołę. Dla dzieci ze szkół niżej zorganizowanych powstały szkoły zbiorcze, umożliwiające im kontynuowanie dalszej nauki w klasach V—VIII, a dla tych, których odległość do szkoły zbiorczej przekracza 4 km, zorganizowano dowożenie i internaty.

Dużo wysiłku włożono dla stworzenia równego startu życiowego dla każdego dziecka, dążąc do wysoko zorganizowanych szkół 8-klasowych,

czego wyrazem jest fakt, że na 1127 szkół 8-klasowych 953 szkoły posiadają 6 i więcej nauczycieli. Stanowi to 84,6% ogółu szkół 8 klasowych.

W wyniku tych osiągnięć organizacyjnych w okresie lat 1945—1968 ukończyło w woj. bydgoskim pełną 7-klasową, a od roku 1967 8-klasową szkołę podstawową 533 tysiące osób. Oznacza to, że prawie co trzeci mieszkaniec województwa w okresie 25-lecia Polski Ludowej ukończył 7- względnie 8-klasową szkołę podstawową.

W Polsce międzywojennej, jak w całym kraju tak i w województwie bydgoskim, szkoły średnie ogólnokształcące były w 50% szkołami prywatnymi, elitarnymi, przeznaczonymi dla młodzieży klas uprzywilejowanych. Podział szkoły średniej ogólnokształcącej na dwa stopnie utrudniał młodzieży robotniczej i chłopskiej dostęp do szkół licealnych i wyższych. Między gimnazjum i liceum został ustanowiony próg selekcyjny, trudny do przebycia dla dzieci rodzin robotniczo-chłopskich.

Ponadto wysokie opłaty za naukę w szkołach prywatnych i państwowych uniemożliwiały również dostęp młodzieży robotniczo-chłopskiej do tych szkół. Rezultatem tego był bardzo nieliczny odsetek uczniów pochodzenia robotniczego i chłopskiego i stanowił niepełne 4% dzieci robotniczych i zaledwie 10% dzieci mało- i średniorolnych chłopów, którzy wtedy stanowili w województwie 70% ogółu ludności.

W okresie 25-lecia Polski Ludowej uległa zmianie rola szkoły średniej ogólnokształcącej, jej program i skład socjalny młodzieży. Reorganizacja nastąpiła również w kierunku przybliżenia tej szkoły do dziecka robotnika i chłopca. Powstały nowe licea ogólnokształcące w miastach powiatowych i małych miasteczkach, o prawie wiejskim charakterze; w takich miejscowościach jak: w Ciechocinku, Czersku, Gołubiu-Dobrzyniu, Kcyni, Koronowie, Kruszwicy, Lubrańcu, Łobżenicy, Nowem n. Wisłą, Kowalu, Sępólnie, Solcu Kujawskim, Więcborku i Dobrzyniu n. Wisłą. Obecnie jest w województwie 48 liceów ogólnokształcących (w roku 1938/39 było ich 36), w których po reformie szkolnej będzie uczyć się ponad 21 tysięcy młodzieży. Skład socjalny młodzieży przedstawia się następująco: młodzież pochodzenia robotniczego 28,4%, chłopskiego 16,8%, inteligencji pracującej 46,5% i wolnych zawodów 8,3%. Wzrosła również blisko czterokrotnie liczba absolwentów tych szkół w porównaniu z okresem międzywojennym (w roku 1938/39 było 1180 absolwentów, w roku 1967/68 — 4356 absolwentów. Ogółem szkoły te ukończyło w latach 1945—1968 — 49170 uczniów.

Jednym z największych osiągnięć Polski Ludowej w dziedzinie oświaty jest rozwój szkolnictwa zawodowego.

W roku 1937/38 na terenie woj. bydgoskiego, nie licząc szkół dokształcających i przysposobienia zawodowego, było zaledwie 6 szkół zawodowych typu licealnego, w których uczyło się 467 uczniów, i 16 szkół typu gimnazjalnego z 2264 uczniami.

W roku szkolnym 1968/69 mamy 95 techników i liceów zawodowych,

w których uczy się 27 996 uczniów, a więc ponad dziewiętnastokrotnie więcej w tym typie szkoły w porównaniu z okresem przedwojennym. Poza tym w 231 szkołach typu zasadniczego i przysposobienia rolniczego uczy się 39 190 uczniów. Sieć techników i zasadniczych szkół zawodowych jest systematycznie dostosowywana do powstających nowych ośrodków przemysłowych i do potrzeb rolnictwa.

W ostatnich latach wprowadzono szkolenie w zakresie nowych specjalności, takich jak radiotechnika i telewizja, teletechnika, elektronika, automatyka, aparatura kontrolno-pomiarowa, metrologia warsztatowa, technologia przemysłu mięsnego, drogi kołowe i mosty, budownictwo wodne, telekomunikacja, przetwórstwo owoców, mleczarstwo, administracja terenowa, aparatura i urządzenia w przemyśle chemicznym, architektura, mechanik maszyn biurowych, mechanik maszyn budowlanych itp.

Szkolenie w technikach obejmuje 47 specjalności, szkolenie robotników kwalifikowanych 136 zawodów.

W latach 1945—1968 szkoły zawodowe młodzieżowe i dla pracujących ukończyło w woj. bydgoskim ogółem 172 420 osób, z tego 50 810 techników i 121 610 robotników kwalifikowanych.

Rozwój szkolnictwa zawodowego umożliwił zaspokajanie potrzeb w zakresie wysoko kwalifikowanej kadry robotników i techników dla stale rozwijającego się przemysłu, rolnictwa i w ogóle gospodarki narodowej w woj. bydgoskim.

Do poważnych osiągnięć w okresie 25-lecia Polski Ludowej należy również zaliczyć rozwój oświaty dla dorosłych.

Po drugiej wojnie światowej na terenie woj. bydgoskiego było ponad 53 500 analfabetów w wieku od 14 do 50 lat.

Rozpoczęta w roku 1949 z dużym nakładem sił i środków akcja kursowa umożliwiła prawie 53 000 analfabetów zdobycie umiejętności czytania i pisanie, stwarzając im warunki do dalszego kształcenia się i awansu społecznego. Wielu z byłych analfabetów ukończyło następnie szkoły podstawowe, średnie, a nawet niektórzy wyższe.

Poza likwidacją analfabetyzmu odbywał się i odbywa obecnie proces doksztalcenia dorosłych zarówno na poziomie pełnej szkoły podstawowej, jak i średniej ogólnokształcącej i zawodowej. W roku szkolnym 1968/69 czynnych jest 390 szkół i kursów o programie pełnej szkoły podstawowej z liczbą 9275 uczniów, 9 liceów ogólnokształcących z liczbą 6910 uczniów, 25 techników zawodowych dla pracujących i 41 wydziałów dla pracujących przy technikach młodzieżowych z liczbą 14 634 uczniów.

Szkolnictwo dla dorosłych spełniało i spełnia wielką rolę w podnoszeniu ogólnej i zawodowej kultury wśród naszego społeczeństwa, czego wyrazem jest liczba uczących się. W okresie lat 1945—1968 ukończyło szkołę podstawową dla pracujących 85 095 osób, a liceum ogólnokształcące 13 533 osób.

Wskazany wyżej rozwój szkolnictwa wymagał i wymaga przygotowania

w zakresie ilościowym i jakościowym kadr nauczycielskich. Wojna i eksterminacyjna polityka okupanta zdziesiątkowały szeregi nauczycielskie.

W roku 1945/46 mieliśmy 4555 nauczycieli pełnozatrudnionych w szkolnictwie podstawowym, ale wśród nich 1127 to byli nauczyciele niewykwalifikowani. Dla nauczycieli tych organizowano wstępne kursy pedagogiczne, a następnie Rejonowe Komisje Kształcenia Nauczycieli. Równocześnie zorganizowano 10 liceów pedagogicznych, a od 1954 r. 2 studia nauczycielskie. W latach 1945—1968 licea pedagogiczne i studia nauczycielskie dostarczyły szkolnictwu 14 455 nauczycieli. Poza tym zakłady te poprzez Komisje Rejonowe, kursy po X i XI klasie liceum ogólnokształcącego i kursy korespondencyjne umożliwiły zdobycie kwalifikacji 5473 nauczycielom.

Równocześnie studia nauczycielskie organizowały zaoczne dokształcanie, umożliwiając zdobycie dodatkowych kwalifikacji 5490 czynnym nauczycielom. W wyniku tej działalności zlikwidowany został problem nauczycieli niewykwalifikowanych dla szkolnictwa podstawowego, a 60,6% czynnych nauczycieli posiada już dodatkowe kwalifikacje, w tym 4,4% pełne studia wyższe.

Stan kadry nauczycielskiej w r. 1968/69 w szkołach podstawowych w woj. bydgoskim wynosi 12 564 nauczycieli pełnozatrudnionych wobec 4130 nauczycieli pełnozatrudnionych w roku szkolnym 1937/38. Oznacza to, że w Polsce Ludowej liczba nauczycieli w szkołach podstawowych w r. szk. 1968/69 wzrosła przeszło trzykrotnie w porównaniu z okresem międzywojennym. Taki wzrost liczby nauczycieli spowodował znaczne polepszenie warunków pracy nauczycielom. O ile w roku 1938/39 przeciętnie na jednego nauczyciela przypadało 57,5 ucznia, to w roku bieżącym wskaźnik ten zmniejszył się do 27,5 ucznia na jednego nauczyciela.

Na polepszenie warunków pracy nauczyciela wpłynęła również baza lokalowa szkolnictwa. W roku 1938/39 przeciętnie na jedno pomieszczenie do nauki przypadało 52,2 ucznia, a w bieżącym roku wskaźnik ten wynosi 33 uczniów na jedno pomieszczenie.

Społeczeństwo woj. bydgoskiego może być dumne z osiągnięć w zakresie budownictwa szkolnego dokonanych w czasie 25-lecia Polski Ludowej. W okresie 20-lecia Polski międzywojennej wybudowano w woj. bydgoskim zaledwie 543 izby lekcyjne, 2 pracownie i 7 sal gimnastycznych — razem 552 pomieszczenia do nauki. W Polsce Ludowej wybudowano, rozbudowano względnie rewindykowano dla celów oświaty 956 budynków szkolnych z 4882 izbami lekcyjnymi, 1078 pracowniami i 276 salami gimnastycznymi — razem 6236 pomieszczeń do nauki. Efekty te uzyskano:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| a) z planu inwestycyjnego | 348 obiektów z 3678 pom. do nauki |
| b) z planu inwestycyjnego realizowanego w trybie odrębnych przepisów (poza limitowe) | 40 „ ze 190 „ „ „ |

c) w ramach czynów społecznych	283	obiektów	z	1240	pom. do nauki
d) drogą rewindykacji	95	„	z	402	„ „ „
e) w ramach kapitałnych remontów	190	„	z	726	„ „ „

Równoległe z zabezpieczeniem bazy lokalowej dla szkolnictwa podstawowego, włożono wiele wysiłku w stwarzanie warunków do nauki dla szkolnictwa ponadpodstawowego. W okresie międzywojennym szkolnictwo to nie otrzymało ani jednego budynku szkolnego. W latach 1945—1968 szkolnictwo ponadpodstawowe otrzymało 51 obiektów nowych względnie rozbudowanych z 666 pomieszczeniami do nauki i 40 salami gimnastycznymi, 22 warsztaty szkolne z 3800 stanowiskami pracy i 39 internatów z 5348 miejscami. Obok więc dużej troski Władzy Ludowej w przygotowaniu bazy lokalowej dla szkolnictwa trzeba również podkreślić wielki wysiłek społeczeństwa woj. bydgoskiego, zarówno gdy chodzi o ofiarność na rzecz Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów, jak i szeroki udział w realizacji czynów społecznych. Ze środków SFBSiI wybudowano tylko dla szkolnictwa podstawowego 416 obiektów z 2098 izbami lekcyjnymi, 364 pracowniami i 92 salami gimnastycznymi.

W tym 108 Szkół Pomników Tysiąclecia Państwa Polskiego.

Poza tym wybudowano 5 Szkół Pomników Tysiąclecia dla szkolnictwa ponadpodstawowego.

Społeczeństwo woj. bydgoskiego złożyło na SFBSiI od roku 1958 do 1968 — 877,4 miliona złotych, nie licząc poważnego wkładu w budowę szkół w ramach czynów społecznych.

Ze względu na ograniczony zakres powyższego artykułu, zmuszony byłem w sposób bardzo syntetyczny ukazać dorobek oświatowy woj. bydgoskiego w podstawowych problemach natury organizacyjnej, który jednak w poważnym stopniu rzutuje na jakość pracy naszej socjalistycznej szkoły. Efekty ukazane w konkretnych liczbach wskazują na wielką troskę PZPR, jako kierowniczej siły naszego narodu, i władzy ludowej o wychowanie młodego pokolenia.

CZESŁAW BANACH

KRAKÓW

W obecnej epoce dzieje państw w coraz większym stopniu wyznacza stan edukacji i wychowania młodzieży. Front wychowania jest wielopłaszczyznowy, a służbę oświatową pełnią dziś obok szkół i placówek oświatowo-wychowawczych różnorodne organizacje i instytucje z rodziną i środkami masowej informacji na czele. Wśród wielu mierników postępu

dokonanego w ostatnim ćwierćwieczu w Polsce rozwój szkolnictwa należy do szczególnie plastycznych i przekonywujących.

Region krakowski zmienił swoje oblicze ekonomiczne, przechodząc równocześnie prawdziwą rewolucję oświatową i kulturalną. Dla przeważającej większości młodzieży szkoła stanowi główną drogę przygotowania do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym.

Najważniejszym rezultatem w oświatowych dokonaniach jest bezspornie stworzenie warunków dla realizacji powszechności kształcenia i demokratyzacja systemu szkolnego zintegrowanego z ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi przemianami, jakie dokonały się w województwie i m. Krakowie. Oświata demokratyczna i powszechna to warunek demokratyzacji stosunków społecznych. Zapewnienie warunków równego startu życiowego dla młodzieży ze wszystkich środowisk społecznych stanowiło w przeszłości tak jak dziś jeden z ważnych elementów polityki oświatowej w regionie krakowskim. Chciałbym ukazać przemiany w organizacji i strukturze szkolnictwa podstawowego w krakowskim okręgu szkolnym, jakie dokonały się w powojennym okresie. Przemiany te ilustruje poniższa tabelka:

Stopień organizacyjny szkoły	Rok szkolny 1947/48		Rok szkolny 1968/69	
	ilość szkół	ilość uczniów	ilość szkół	ilość uczniów
o 1 nauczycielu	327	19 997	190	5 175
o 2 nauczycielach	449	44 065	94	4 473
o 3 nauczycielach	271	40 924	17	1 307
o 4 nauczycielach	166	34 798	137	10 996
o 5 nauczycielach	114	28 560	126	13 733
o 6 i więcej nauczycielach	384	154 398	1293	422 039
Razem:	1 711	322 742	1857	457 723

Zmiany dokonane w szkolnictwie podstawowym w zakresie bazy materialnej i sieci szkolnej stworzyły rzeczywiste warunki dla wypełniania przez młodzież obowiązku szkolnego. 83,5% szkół w regionie krakowskim prowadzi naukę w klasach I—VIII (średnia krajowa 72,5%). Podczas gdy w roku szkolnym 1937/38 do pełnych szkół siedmioklasowych, tzw. III stopnia, uczęszczało tylko 46,4% ogółu młodzieży, a w roku 1945 — 65%, to w roku szkolnym 1968/69 do pełnych szkół ośmioklasowych uczęszcza w regionie krakowskim 97,6% ogółu młodzieży szkół podstawowych. W roku szkolnym 1937/38 z 1698 szkół podstawowych w granicach dzisiejszego województwa krakowskiego było szkół I stopnia — 998, II stopnia — 342 i III stopnia — 358.

Dla stworzenia młodzieży w wieku obowiązku szkolnego, jak również dla absolwentów szkół podstawowych właściwych warunków kształcenia

i zdobywania zawodu rozwinięto w 25-leciu szeroki front inwestycji szkolnych. W ciągu 25 lat wybudowano: 896 szkół podstawowych, 69 przedszkoli, 33 internaty, 21 liceów ogólnokształcących i ponad 40 szkół zawodowych z 21 warsztatami szkolnymi (tylko podległych KOS). Jeśli do tego dodamy ponad 4 tys. izb mieszkalnych dla nauczycieli, to otrzymamy wskaźniki wzrostu, dla których porównań nie można znaleźć w żadnym z etapów rozwoju Polski. Szkolnictwo podstawowe, które dysponowało po wojnie 4883 izbami lekcyjnymi, ma dziś do dyspozycji 12 500 izb.

Dziennie wydajemy w regionie krakowskim na szkolnictwo ponad 5,5 mln zł. Mimo tak kolosalnego wysiłku i angażowania środków społecznych nie zaspokoiłiśmy jeszcze w pełni wszystkich istotnych potrzeb, czego wyrazem może być choćby około tysiąc izb wynajętych dla prowadzenia w nich nauki. Wielka rewolucja dokonała się w dziedzinie wyposażenia szkolnictwa. Szkolnictwo podstawowe dysponuje dziś 1917 pracownikami przedmiotowymi i 2111 klasami-pracownikami. Jest to jednak jeszcze zbyt mało w stosunku do wymagań, jakie stawiają nowe programy nauczania. Wyrównywanie różnic w warunkach kształcenia młodzieży to nadal ważki element polityki władz regionu krakowskiego. Kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej, przed którą stawia się dzisiaj wiele nowych zagadnień z zakresu treści programowych oraz metod nauczania i wychowania, stanowi nieodłączną część starań o doskonalenie systemu szkolnego. W dziedzinie tej mamy do zanotowania również poważne sukcesy i obecnie można przechodzić do bardziej udoskonalonych form pomocy nauczycielom w modernizacji ich wiedzy merytorycznej i unowocześniania metod pracy dydaktycznej. Wdrażanie osiągnięć nauk pedagogicznych jest dziś coraz powszechniejsze, tak jak powszechniejsze jest rozumienie, że praca nauczycielska należy do szczególnie złożonych i by móc ją właściwie wykonywać, trzeba nieustannej pracy nad sobą, nad poznaniem dziecka, warunków środowiskowych i społecznych. Od wielu lat działa w Krakowie Roczne Studium Wiedzy Pedagogicznej dla nauczycieli szkół zawodowych, a postawa absolwentów tego Studium wobec unowocześnienia dydaktyki sprzyja unowocześnieniu naszych szkół i kształcenia nowoczesnego modelu kwalifikowanych robotników i techników.

Nieodłączną część polityki demokratyzacji szkolnictwa stanowi w 25-leciu imponujący rozwój różnorodnych form opieki nad młodzieżą, która stwarza wielu uczniom szanse dalszego kształcenia w szkołach ponadpodstawowych.

Tak więc za najważniejsze i za najbardziej brzemiennie w skutki działalności oświatowej uważam to wszystko, co zrobiono dla stworzenia dobrych warunków dla kształcenia całej młodzieży w wieku obowiązkowo szkolnego. Pomijam tu ważne zagadnienie, którego nie sposób ze względu na szupłość artykułu szerzej omawiać, jak np. rozwój szkolnictwa specjalnego, które ma bardzo ważny wpływ na podniesienie sprawności szkół podstawowych.

Drugie co do wartości osiągnięć oświatowych w naszym regionie jest zapewnienie coraz większej liczbie absolwentów szkół podstawowych możliwości dalszego kształcenia się. W bieżącym roku szkolnym 85% absolwentów szkół podstawowych będzie uczyć się dalej w szkołach zasadniczych i średnich, których rozwój zdeterminowany został potrzebami gospodarczymi regionu krakowskiego. Oświata staje się poprzez swoich absolwentów coraz bardziej działalnością wymierną i ekonomicznie opłacalną. W 719 szkołach ponadpodstawowych uczy się dziś ponad 115 tys. uczniów, podczas gdy w roku 1937/38 w 145 szkołach uczyło się ok. 20 tys. młodzieży.

Rosnące zainteresowanie społeczeństwa dla spraw oświaty spowodowało wysunięcie w ostatnich latach na czołowe miejsce w dyskusjach problematyki wydajności i jakości pracy naszych szkół. I choć o tę jakość walka toczy się na różnych płaszczyznach — to najważniejszy będzie model kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Uważam za jedno z ważniejszych osiągnięć krakowskiego szkolnictwa doskonalenie współpracy nauczycieli szkół średnich z nauczycielami szkół podstawowych oraz pracowników nauki wyższych uczelni Krakowa i instytutów naukowych z nauczycielami szkół średnich. Pomoc w zakresie modernizacji wiedzy merytorycznej, zacieranie czy raczej zmniejszanie progów dydaktycznych i wychowawczych mają z roku na rok tendencję rosnącą i coraz mniej jest wzajemnych oskarżeń czy prób przerzucania odpowiedzialności. Powołana przy Kuratorium Rada Naukowa, w skład której wchodzi przedstawiciele wszystkich wyższych uczelni krakowskich, ułatwia systematyczne kontakty i wymianę doświadczeń z zakresu różnych form współdziałania. Ułatwia to prowadzenie właściwej pracy z młodzieżą wybierającą się na studia czy podejmującą pracę zawodową. W moim przekonaniu integracja wszystkich szczebli edukacji młodzieży, jaka dokonuje się w regionie krakowskim, to trzeci pozytywny odcinek w polityce oświatowej. Ułatwia to podejmowanie w szerszym zakresie problematyki wychowawczej, pozwala zespalać cały zespół zabiegów dydaktycznych i pozadydaktycznych, które w końcowym efekcie powinny jeszcze lepiej wpływać na kształtowanie drogi życiowej wychowanków.

EDWARD KRYŃSKI

BIAŁYSTOK

W bieżącym roku obchodzimy jubileusz 25-lecia istnienia Polski Ludowej. Rocznica ta skłania do dokonania analizy i oceny drogi, jaką w okresie tym przebył nasz naród w różnych dziedzinach życia.

W związku z tym wypada postawić pytanie: co można uznać za naj-

bardziej autentyczne, bezsporne i równocześnie najpoważniejsze osiągnięcie oświatowe województwa białostockiego w tym dwudziestopięcioleciu?

Z perspektywy minionego czasu można ogólnie odpowiedzieć na to pytanie, że od zakończenia drugiej wojny światowej do czasów dzisiejszych w dziedzinie oświaty dokonaliśmy prawdziwej rewolucji, o której marzyli w przeszłości najbardziej światli i postępowi działacze naszego narodu.

Odpowiedź szczegółowa na to pytanie wymaga przeprowadzenia porównań między sytuacją w szkolnictwie na Białostocczyźnie w okresie międzywojennym, w latach 1938/1939 — a więc pod koniec 20-lecia II Rzeczypospolitej, a sytuacją, jaką mamy w latach 1968/69 — po 25 latach istnienia Polski Ludowej.

Bogaty materiał dokumentacyjny nie pozwala zestawić i omówić wszystkich aspektów tego zagadnienia, dlatego też dla jasności i konkretności obrazu zostaną przedstawione dane porównawcze dotyczące jedynie niektórych problemów oświatowych województwa białostockiego, a w szczególności szkolnictwa podstawowego, średniego ogólnokształcącego i zawodowego.

Porównanie stanu szkolnictwa w województwie białostockim z roku 1938 ze stanem w roku 1969 możliwe jest jedynie w pewnym przybliżeniu. Wynika to stąd, że w okresie międzywojennym teren województwa białostockiego był objęty działaniem aż trzech kuratoriów: brzeskiego (większość województwa), wileńskiego i warszawskiego, a ponadto trzy powiaty obecnie należące do obszaru tego województwa: eicki, gołdapski i olecki, znajdowały się poza granicami ówczesnej Rzeczypospolitej. W stosunku do tych powiatów nie można stosować żadnych analogii. W tej sytuacji porównania będą dotyczyły dwóch różnych obszarów o powierzchni bardzo do siebie zbliżonej.

Najbardziej miarodajnym kryterium oceny osiągnięć w dziedzinie oświaty i kultury każdego narodu jest rozwój oświaty masowej, a więc tej, która obejmuje wszystkich obywateli. Taką właśnie rolę w minionym 25-leciu spełniało w naszym kraju szkolnictwo podstawowe.

Porównanie tego szkolnictwa z okresem przedwojennym świadczy między innymi o przemianach, jakie dokonały się w całym naszym systemie oświatowym w okresie istnienia władzy ludowej.

W okresie przedwojennym dominującym typem szkoły na terenie woj. białostockiego była publiczna szkoła powszechna I stopnia, to znaczy szkoła 4-klasowa, najczęściej o jednym nauczycielu, w której uczeń uczył się w klasie pierwszej i drugiej po jednym roku, w trzeciej dwa lata, a w czwartej trzy lata. Razem 7 lat. W sumie otrzymywał przygotowanie w zakresie nieco wyższym od czterech klas obecnej szkoły podstawowej.

Tego typu szkół na terenie woj. białostockiego w roku szkolnym 1937/38 było 992, na ogólną liczbę 1290 istniejących, co stanowiło 76,9%. W szkołach tych uczyło się 93,2 tys. uczniów, na ogólną liczbę 192,8 tys. uczniów wszystkich szkół podstawowych. Szkoły te mieściły się wyłącznie na wsi.

W ten sposób 48,3% młodzieży wiejskiej nie posiadało możliwości ukończenia szkół wyżej zorganizowanych, jakimi były w owym czasie szkoły II stopnia (6-klasowe) i III stopnia (7-klasowe), a przez to możliwości dalszej nauki w szkołach średnich.

Podobnie szkoły II stopnia (6-klasowe) znajdowały się przeważnie na wsi. Na terenie woj. białostockiego było ich 167 (12,9%) z liczbą 36 tys. (18,7%) uczniów.

Szkół III stopnia (7-klasowych) było najmniej, bo tylko 131 (10,2%), i uczyło się w nich 63,6 tys. (33%) uczniów, w tym w miastach 38,4 tys., a na wsi 25,2 tys. W mieście tego typu szkół mieliśmy 70, a na wsi 61.

Obecnie w roku szkolnym 1968/69 na ogólną liczbę 1504 szkół podstawowych istniejących w woj. białostockim mamy 1077 (71,6%) pełnych szkół 8-klasowych, w tym: w miastach i osiedlach 114 (7,6%), na wsi 963 (64%).

W szkołach ośmioklasowych pobiera naukę 203 893 uczniów, z tego w miastach i osiedlach 72 504, a na wsi 131 389.

W porównaniu z okresem przedwojennym ilość szkół podstawowych o najwyższym stopniu organizacyjnym wzrosła w miastach i osiedlach 1,6 razy, a na wsi 15,8 razy.

Sprawiedliwości społecznej stało się zadość. Dziś w Polsce Ludowej wszystkie dzieci tak miast, jak wsi mają pełne możliwości uczenia się w szkołach ośmioklasowych.

W okresie przedwojennym problemem doniosłej wagi było zagadnienie umożliwienia wszystkim dzieciom w wieku obowiązku szkolnego dostępu do szkoły. W roku szkolnym 1935/36, najbardziej krytycznym dla powszechności nauczania, na 411 tys. dzieci w Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego do szkoły nie uczęszczało 81 tys. Powszechność nauczania była realizowana w 80% (w woj. białostockim 86%, w woj. poleskim tylko 75%). W roku szkolnym 1937/38 realizacja obowiązku szkolnego w tym Kuratorium uległa nieznacznej poprawie. W roku tym na 435 tys. dzieci pozostawało poza szkołą 70 tys. Obowiązek szkolny był więc realizowany w 84% (w woj. białostockim 87%, na Polesiu w 81%).

Tą drogą przez dwadzieścia lat tworzyły się liczne rzesze analfabetów. W roku 1931 co trzecia kobieta nie umiała czytać ani pisać.

Realizacja obowiązku szkolnego jest w tej chwili sprawą oczywistą. W roku szkolnym 1968/69 w woj. białostockim na 215 482 dzieci w wieku 7—17 lat, które powinny uczęszczać do szkoły, nie uczy się bez usprawiedliwionej przyczyny 685 dzieci, co stanowi 0,3%. Dotyczy to przeważnie uczniów starszych klas szkoły podstawowej zatrzymywanych przez rodziców do prac na własnych gospodarstwach rolnych lub młodzieży, z którą są poważne trudności wychowawcze. W Polsce Ludowej nie istniała nigdy taka sytuacja, aby dziecko zostało pozbawione nauki z braku miejsca lub braku szkoły. Sieć szkolna jest tak zorganizowana, że każde dziecko ma możliwość uczenia się w szkole wyżej zorganizowanej 8-klaso-

wej, po ukończeniu szkoły 4-klasowej lub 6-klasowej, jeśli w danej miejscowości nie ma szkoły 8-klasowej.

W roku szkolnym 1968/69 na ogólną liczbę uczniów szkół podstawowych wynoszącą 214 797, bezpośrednio w szkołach 8-klasowych uczyło się 203 893, co stanowi 94,9%.

Istotną sprawą w pracy szkoły są efekty tej pracy, a przede wszystkim sprawność kształcenia. Nie wystarczy, aby uczeń uczęszczał do szkoły, ale chodzi o to, aby ją ukończył. Sytuacja w dziedzinie sprawności kształcenia przed wojną przedstawiała się wręcz katastrofalnie. W roku szkolnym 1937/38 na 422 tys. dzieci (woj. białostockie i poleskie) ukończyło szkołę podstawową — 13 374 uczniów, kiedy w roku szkolnym 1967/68 na 217 066 dzieci (woj. białostockie) ukończyło szkołę 22 015 uczniów. Należy przy tym zaznaczyć, że pewna ilość uczniów w okresie międzywojennym opuszczała szkołę po ukończeniu klasy VI, przechodząc na naukę do szkół średnich. Takich uczniów było około 5,5 tys.

Na podstawie tych liczb trudno jest wnioskować o efektach pracy szkoły w zakresie osiągniętej sprawności kształcenia. Istota sprawy leży w tym, jaki procent uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej kończy ją. Przed wojną w skali ogólnokrajowej szkołę podstawową 7-klasową kończyło 25% młodzieży, a więc wyjątkowo mało. Natomiast obecnie w roku szkolnym 1967/68 w woj. białostockim procent ten wyniósł około 80, co w naszych warunkach uznaje się za fakt niezbyt zadowalający. Zakłada się bowiem, że istnieją obecnie pełne możliwości, aby każdy normalny uczeń w krótszym lub dłuższym czasie mógł osiągnąć podstawowy cenzus wiedzy, jakim jest ukończenie szkoły podstawowej.

W okresie przedwojennym nie najlepiej przedstawiał się również problem promocji uczniów z klasy do klasy. W roku szkolnym 1937/38 na terenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego nie promowano średnio do następnej klasy 14% dzieci. Taki wskaźnik uznajemy dziś za wyraźnie niezadowalający. Szkolnictwo podstawowe woj. białostockiego w roku szkolnym 1967/68 nie promowało do następnej klasy średnio 7% dzieci, co uważamy za stan, który powinien w najbliższych latach ulec dalszej poprawie.

Warunki, w jakich pracowały szkoły powszechne w okresie międzywojennym, były bardzo trudne. Szkoły mieściły się w zasadzie w wynajętych izbach wiejskich, były słabo wyposażone w sprzęt i pomoce naukowe. Do tego dochodziło olbrzymie zagęszczenie uczniów w izbach szkolnych, brak opieki lekarskiej i higienicznej nad młodzieżą, ogólne niedożywienie dzieci, brak podręczników szkolnych, zeszytów i ołówków oraz środków finansowych na rzecz szkolnictwa. W tej sytuacji warunki pracy nauczycieli były bardzo trudne, a do tego dochodziła duża liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela. W roku szkolnym 1937/38 w woj. białostockim przypadało średnio na jednego nauczyciela 65 uczniów. Nie należy również zapominać o tym, że były i takie szkoły, gdzie na jednego

nauczyciela na wsi przypadało 100 i więcej uczniów. Nie można tej sytuacji porównywać do stanu obecnego. W roku 1965 (brak jest opracowań z roku 1968, ale nie nastąpiły tu większe zmiany) na jednego nauczyciela pełnozatrudnionego przypadało w woj. białostockim 27 uczniów. W miastach powiatowych — 35, w innych miastach i osiedlach — 33, a na wsi — 25.

Obecnie nastąpiło więc odwrócenie sytuacji — przed wojną największe obciążenie uczniami przypadające na jednego nauczyciela występowało na wsi, obecnie w mieście.

Nie najlepiej przedstawiała się również sytuacja w zakresie dodatkowych kwalifikacji nauczycieli. Z końcem roku szkolnego 1937/38 na 5051 nauczycieli (woj. białostockie i poleskie) 504 osoby (10%) miały dodatkowe kwalifikacje. W woj. białostockim takich nauczycieli było 232.

Obecnie w roku szkolnym 1968/69 na 8754 nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym kwalifikacje dodatkowe posiada 5248, co stanowi 60%.

Nie bez znaczenia jest dalszy los młodzieży kończącej szkołę podstawową, w sensie zapewnienia jej warunków dalszego kształcenia się. Wiadome jest, że w okresie przedwojennym szkoła średnia dla większości dzieci wsi była niedostępna. W roku szkolnym 1937/38 z dwóch województw (białostockie i poleskie) dostało się do szkół średnich zaledwie 5494 uczniów, kiedy w roku 1968 w woj. białostockim przyjęto do szkół średnich 15 041 uczniów na 22 015 absolwentów szkół podstawowych.

Obecnie 68,3% młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej kształci się dalej. Pozostała młodzież albo podjęła naukę w szkołach ogólnokształcących i zawodowych innych województw, albo pozostała w domu na gospodarstwach swoich rodziców.

Wszystko to, co o szkolnictwie podstawowym powiedziano dotychczas, nie wyczerpuje zagadnienia. Współczesna szkoła podstawowa jest zupełnie inną szkołą, niż była nią publiczna szkoła powszechna z lat międzywojennych. Inny jest jej profil programowy, inne oblicze ideowo-polityczne, inne założenia wychowawcze. Program współczesnej szkoły podstawowej ośmioklasowej, z niektórych przedmiotów sięga do dawnej klasy IX, a niekiedy do klasy X liceum ogólnokształcącego. Pozwala on na zapoznanie młodzieży z najnowszymi zdobyczami współczesnej nauki, kultury i techniki, a tym samym na wszechstronne przygotowanie jej do pełnienia podstawowych funkcji społecznych i politycznych w kraju.

Przechodząc do liceów ogólnokształcących należy podkreślić, że w Polsce Ludowej szkołom tym przypadła nieco inna rola i zadania w porównaniu z tymi, jakie pełniły one w okresie przedwojennym.

W zmienionych warunkach ekonomiczno-społecznych, jakie zaistniały w naszym kraju po wojnie, licea ogólnokształcące ustąpiły z dominującego miejsca, jakie zajmowały przed wojną, na rzecz szkolnictwa zawodowego.

Stąd też liczba liceów ogólnokształcących nie uległa poważnemu zwiększeniu. Główny nacisk położony został na rozwój szkolnictwa zawodowego, tak potrzebnego krajowi w związku ze zmianą struktury gospodarczej z rolniczo-przemysłowej na przemysłowo-rolniczą i rozwojem wszystkich dziedzin naszej gospodarki.

W roku szkolnym 1937/38 w woj. białostockim było 29 gimnazjów (4-letnich po klasie 6 szkoły podstawowej) z liczbą 6700 uczniów oraz 26 liceów (2-letnich po ukończonym gimnazjum) z 1300 uczniami. W roku szkolnym 1964/65 mieliśmy 33 licea ogólnokształcące z liczbą 12 743 uczniów.

Sieć szkolna przedwojennych gimnazjów i liceów nie stwarzała warunków umożliwiających młodzieży chłopskiej i robotniczej korzystania ze szkół średnich w pobliżu swego miejsca zamieszkania.

Dzisiaj w każdym powiecie istnieje przynajmniej jedno liceum ogólnokształcące (niektóre powiaty mają ich po 3), a przez zlokalizowanie pewnej ilości tych szkół w małych miastach i osadach stworzono młodzieży ze środowisk robotniczych i chłopskich pełne warunki dostępu do szkoły średniej ogólnokształcącej.

Połowę przedwojennych gimnazjów i liceów stanowiły szkoły prywatne utrzymujące się z wysokiego czesnego. Również w szkołach państwowych obowiązywały opłaty za naukę (nieznaczna część uczniów była z tych opłat zwalniana). Stąd też na naukę dziecka w gimnazjum czy liceum mogli sobie pozwolić jedynie lepiej sytuowani rodzice. Nic też dziwnego, że przed wojną w Polsce tylko ponad 4% uczniów średnich szkół ogólnokształcących stanowiła młodzież robotnicza i około 9% — młodzież pochodzenia chłopskiego.

Obecnie w bezpłatnej szkole i przy korzystnej sieci liceów ogólnokształcących w woj. białostockim pobiera naukę około 60% młodzieży robotniczo-chłopskiej.

W roku szkolnym 1968/69 przyjęto do klas I liceów ogólnokształcących 4327 uczniów, w tym pochodzenia robotniczo-chłopskiego 2605, co stanowi 60,2% (robotnicy — 23%; chłopi — 37,2%).

Szczególnie wymowne są porównania omawianych dwóch okresów w szkolnictwie zawodowym. W roku szkolnym 1937/38 na terenie woj. białostockiego istniały 2 licea zawodowe (jedno handlowe, drugie przemysłu drzewnego), 8 gimnazjów zawodowych oraz 20 szkół zawodowych typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego. Uderza przy tym duża ilość szkół prywatnych, których było aż 17.

W zasadzie gros szkół zawodowych stanowiły szkoły na podbudowie 4 klas szkoły podstawowej przeznaczone dla proletariatu wiejskiego i miejskiego nie mającego warunków kończenia szkół typu gimnazjalnego lub licealnego.

Ogółem w woj. białostockim w roku szkolnym 1937/38 było zaledwie 40 szkół zawodowych z 5500 uczniów, w tym: szkół zawodowych — 26

z liczbą 4000 uczniów, szkół ludowo-rolniczych — 4 z liczbą 200 uczniów i szkół zawodowo-dokształcających — 10 z liczbą 1300 uczniów.

Cały system organizacyjny szkolnictwa zawodowego był wiernym odbiciem stosunków ekonomicznych panujących w owym czasie w kraju i województwie.

Po wojnie szkolnictwo zawodowe zostało zorganizowane na zupełnie innych zasadach. Podstawą uprawniającą do nauki w szkołach zawodowych stało się ukończenie szkoły 7-klasowej, a obecnie 8-klasowej. Przyjęto jednolite zasady organizacyjne dzieląc całe szkolnictwo zawodowe na szkoły typu zasadniczego (2- lub 3-letnie) oraz na technika i licea zawodowe (4- lub 5-letnie). W roku szkolnym 1968/69 mamy w woj. białostockim 221 szkół zawodowych, w których pobiera naukę 34 139 uczniów. W porównaniu z okresem przedwojennym liczba szkół wzrosła 5,5-krotnie, a liczba uczącej się młodzieży prawie 7-krotnie.

Z ogólnej liczby 221 szkół zawodowych: 33 to technika lub licea zawodowe, w których uczy się 11 000 uczniów, 54 zasadnicze szkoły zawodowe z liczbą 14 056 uczniów, pozostałą liczbę szkół stanowią szkoły przysposobienia rolniczego i zasadnicze szkoły rolnicze.

Niezależnie od szkolnictwa zawodowego młodzieżowego posiadamy szkolnictwo zawodowe dla dorosłych pracujących, które w okresie przedwojennym w woj. białostockim nie istniało. W roku szkolnym 1968/69 mieliśmy 38 szkół tego typu z liczbą 6886 uczniów.

Oddzielną chlubną kartę w rozwoju szkolnictwa na Białostocczyźnie w okresie istnienia Polski Ludowej stanowi budownictwo szkolne. W minionym 25-leciu wybudowaliśmy 559 różnych obiektów szkolnych, w tym 505 nowoczesnych budynków szkolnych o 2972 izbach lekcyjnych. Szkolnictwo podstawowe otrzymało z tego 473 budynków o 2515 izbach lekcyjnych, a szkolnictwo średnie 32 szkoły o 457 izbach.

Oprócz tego przekazano do użytku 8 warsztatów szkolnych o 1200 stanowiskach pracy, 26 przedszkoli o łącznej ilości 3060 miejsc, 5 szkół specjalnych o 35 izbach, 2 domy dziecka, 12 internatów na 2666 miejsc i 1 pogotowie opiekuńcze.

Ukoronowaniem naszego dorobku w dziedzinie szkolnictwa w okresie istnienia Polski Ludowej jest powołanie do życia w Białymstoku trzech wyższych uczelni: Akademii Medycznej, Wyższej Szkoły Inżynierskiej i filii Uniwersytetu Warszawskiego.

Tak w bardzo-skrótowym ujęciu przedstawiałyby się osiągnięcia szkolnictwa podstawowego, średniego ogólnokształcącego i zawodowego w dwudziestopięciolecu PRL, w porównaniu z okresem przedwojennym.

Nie należy jednak zapominać, że start woj. białostockiego do dwudziestopięciolecia był wyjątkowo trudny i niepomyślny ze względu na olbrzymie zacofanie w okresie przedwojennym i ogromne zniszczenia wojenne. Prace w zakresie odbudowy i organizacji szkolnictwa trzeba było zaczynać od nowa. Tego dokonała Polska Ludowa pod kierownictwem partii.

JERZY KUBERSKI

WARSZAWA

Kolejne stadia ewolucji systemu oświatowo-wychowawczego stanowią potwierdzenie humanistycznych podstaw ustroju socjalistycznego. W ciągu XXV lat system oświatowy przeszedł taką ewolucję, jaka nigdy w przeszłości nie była udziałem oświaty.

Obecny kształt oświaty w stolicy jest jeszcze jednym tego potwierdzeniem. Dodatkowym momentem, podkreślającym zarówno polityczne, jak i ekonomiczne znaczenie rozwoju oświaty w stolicy kraju, jest okoliczność, że wraz ze zniszczeniem miasta przez okupanta leży także w gruzach dorobek materialny i kadrowy szkolnictwa warszawskiego. 85% zniszczeń w sferze materialnej oznaczało rozpoczęcie budowy systemu szkolnego w okresie Polski Ludowej w Warszawie od stanu embrionalnego. Liczby mają tu wymowę symbolu, symbolu potwierdzającego słuszną myśl polityki oświatowej Partii, symbolu ofiarności społeczeństwa na rzecz wznoszenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych.

W ciągu tego XXV-lecia zbudowaliśmy 248 szkół, 220 przedszkoli, 60 szkół zawodowych i warsztatów szkolnych. W sumie ponad 600 nowych budynków o różnym przeznaczeniu, co odpowiada wartości ponad 6 miliardów złotych wydatkowanych na samo budownictwo i wyposażenie.

Stworzyliśmy liczną kadre wykształconych nauczycieli i wychowawców. Pracuje dziś w szkolnictwie warszawskim prawie 13 tysięcy pełnozatrudnionych nauczycieli i wychowawców i ponad 5 tysięcy nauczycieli niepełnozatrudnionych.

Wśród nauczycieli pełnozatrudnionych 4101 posiada wykształcenie wyższe, 5519 wykształcenie na poziomie SN, około 2 tysiące nauczycieli w różnych formach zdobywa wyższe wykształcenie, jednocześnie pracując.

Nauczyciele w szkolnictwie ogólnokształcącym i nauczyciele uczący przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych w szkolnictwie zawodowym legitymują się prawie w 100% wykształceniem wyższym. W szkolnictwie podstawowym nauczyciele z wyższym wykształceniem stanowią ponad 20% ogółu zatrudnionych w tym typie szkolnictwa. Te przeobrażenia w poziomie wykształcenia kadr nauczycielskich stanowią fundament dalszego postępu w sferze poziomu pracy szkół.

Prawie 25% zatrudnionych nauczycieli to członkowie PZPR.

We wszystkich placówkach oświatowo-wychowawczych uczy się ponad 350 tysięcy dzieci, młodzieży i dorosłych. W ponad tysiąc placówkach pracuje prawie 20 tysięcy nauczycieli i wychowawców.

W okresie XXV-lecia wykształciliśmy na poziomie szkoły podstawowej (łącznie z kursami w ramach zwalczania analfabetyzmu) 325 019 osób. Szkoły zawodowe wszystkich typów dla młodzieży ukończyło 160 625 osób. Różne typy szkół średnich dla pracujących ukończyło 81 263 absolwentów. Licea ogólnokształcące ukończyło 77 929 młodzieży.

Na ogólną liczbę 781 607 zatrudnionych w stolicy 82,6% to ludzie, którzy wykształcenie zdobyli już w Polsce Ludowej.

W bieżącym roku szkolnym w przedszkolach wychowuje się 29 268 dzieci, co stanowi 53,1% dzieci w wieku przedszkolnym, tj. w wieku od 3 do 6 lat.

W szkołach podstawowych uczy się 169 346 dzieci, w szkołach podstawowych specjalnych uczy się około 5225 dzieci.

W zasadniczych szkołach zawodowych uczy się i zdobywa zawód w 100 specjalnościach 32 695 młodzieży. W technikach o 100 specjalnościach kształcenia uczy się 32 704 młodzieży. W bieżącym roku do szkół dla pracujących uczęszcza ogółem 50 900 osób, z czego w szkołach zawodowych uczy się 40 900 osób, w liceach ogólnokształcących dla pracujących 10 000 osób. (Liczby wg stanu na dzień 31 XII 68 r.).

Przedstawiony zasięg systemu oświaty i wychowania, kierunki kształcenia, liczby absolwentów wskazują na znaczenie polityczne i gospodarcze rezultatów pracy poszczególnych szkół oraz systemu oświatowo-wychowawczego jako całości. Zważyć jednocześnie należy, że utrzymanie wszystkich form kształcenia i wychowania w Warszawie pociąga za sobą wydatek ponad 1 miliarda 100 milionów złotych rocznie. Obok tego roczne koszty inwestycji oświatowych wynoszą dodatkowo 200 milionów złotych.

Troska o to, by wszystkie środki przeznaczone przez miasto na utrzymanie i rozwój oświaty były właściwie spożytkowane, by przyniosły zamierzone efekty — oto zadanie stojące przed aparatem administracji szkolnej.

Tak w zarysie ogólnym przedstawiają się dotychczasowe rezultaty i dzień dzisiejszy systemu oświatowego w stolicy. Taki jest polityczny i społeczny potencjał systemu oświatowo-wychowawczego.

*

Nowym zjawiskiem o znaczeniu politycznym i ekonomicznym jest osiągnięcie w Warszawie powszechności kształcenia po szkole podstawowej.

W konsekwencji system oświatowy staje się praktycznie jedynym źródłem dopływu kwalifikowanych kadr dla potrzeb przemysłu, administracji, usług i innych dziedzin gospodarki miasta. Zatem kierunki kształcenia i liczby kształczonej młodzieży muszą być zgodne z gospodarczymi potrzebami środowiska miejskiego.

Sprzężenie szkoły z gospodarką miejską stanowi jeden z najtrudniejszych problemów współczesnej pedagogiki i polityki oświatowej. By kształcić młodzież dla potrzeb życia gospodarczego, kształcić ją należy w tych specjalnościach i w tych typach szkół, w których absolwenci znajdują zatrudnienie. Tak brzmi dyrektywa gospodarcza. Z drugiej zaś strony mamy młodzież, jej zainteresowania, jej uzdolnienia, ambicje jej rodziców, słowem złożony konglomerat spraw, których rozwiązanie przynieść musi w ostatecznym rezultacie zgodność z potrzebami społecznymi.

Oto rozległy obszar, na którym działanie uswiadamiające w stosunku do młodzieży i rodziców przynosić będzie pomyślne rozwiązanie losów jednostki — w tym przypadku ucznia — zgodnie z interesem społecznym i ekonomicznym całego środowiska miejskiego. Temu celowi służy między innymi nasilenie preorientacji zawodowej we wszystkich kręgach dzieci i młodzieży, a także rodziców.

Chodzi o doprowadzenie do świadomości każdego rodzica, że nasz wspólny interes jako mieszkańców miasta polega na tym, by życie gospodarcze miasta było zasilane równomiernie wykwalifikowanymi kadrami. Po to, by miasto się rozwijało, by obywatelom miasta, jego mieszkańcom żyło się w nim coraz lepiej i coraz wygodniej. Trzeba powszechnie zdać sobie sprawę, że problem ten rozpoczyna się już w szkole.

Każdemu zapewniamy miejsce w szkole wyżej stopnia podstawowego. By jednak spełnić postulat wynikający z życia gospodarczego miasta, kształcić musimy w odpowiednich proporcjach.

Tak więc na 1 ucznia kształconego w liceum ogólnokształcącym przypada 3,5 ucznia w szkołach zawodowych, z kolei na 1 ucznia w technikum przypada 2 uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych. Potrzebni nam są w odpowiednich liczbach kandydaci na studia wyższe, ale także jest nam potrzeba odpowiednio więcej techników i robotników wykwalifikowanych.

Wypracowanie organizacyjnych i pedagogicznych założeń tak prowadzonej polityki oświatowej w Warszawie uważamy za jedno z czołowych osiągnięć XXV-lecia.

*

Upowszechnienie oświaty doprowadziło do zmiany zainteresowania dalszym kształceniem się ludzi pracujących. Jest to zjawisko bardzo znamienne dla obecnego etapu przemian społecznych i przemian zachodzących w sferze procesów produkcyjnych i serwilizacyjnych. Zorganizowany system kształcenia dla ludzi pracy odpowiada dziś swoimi kierunkami systemowi przeznaczonemu dla młodzieży.

Ostatnimi laty obserwujemy wśród młodych robotników wzrost zainteresowania kształceniem się w liceach ogólnokształcących dla pracujących. Ta okoliczność skłoniła nas do zgłoszenia wniosku do Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego o powołanie od najbliższego roku szkolnego liceów ogólnokształcących dla absolwentów zawodowych szkół zasadniczych.

To zjawisko, tj. chęć kształcenia się robotników i robotnic w liceach ogólnokształcących, ma olbrzymie znaczenie kulturotwórcze. Sprawa ta ma także znaczenie ekonomiczne. Potrzebni są nam bowiem wykształceni ludzie „o złotych rękach”. Bardzo potrzebni są naszej gospodarce wysoko kwalifikowani np. ślusarze narzędziowi, mechanicy precyzyjni, szlifierze metalu i szkła optycznego i wielu innych specjalności.

A dotychczasowa praktyka była taka, że ilekroć wykwalifikowany robotnik kończył technikum dla pracujących, to wraz z otrzymaniem dyplomu zmieniał pracę. Zjawisko w takim samym stopniu korzystne, co i przynoszące stratę, gdyż w niektórych zawodach i specjalnościach doświadczenie, umiejętności — słowem to, co umownie nazywamy „złotymi rękami”, pozostanie jeszcze przez długie lata wartością nie do zastąpienia.

Myśleć po gospodarsku to także odpowiednio kształtować zainteresowania społeczne i zawodowe młodzieży i dorosłych. Miasto, by żyć, musi wytworzyć wszystkie warunki do samoobsługi. Migracja siły roboczej jest procesem ekonomicznie nieopłacalnym. Więcej — migracja może pogłębić określone trudności, jak np. konieczny wzrost inwestycji mieszkaniowych, komunalnych, usługowych itp.

Przedstawiona grupa przykładów przesądza o splocie mającym znaczenie zasadnicze dla szkoły i ekonomiki. Nasze związki z życiem miasta, z jego gospodarką i kulturą są coraz bardziej spójne. Jest to także jedno z ważnych osiągnięć XXV-lecia.

*

By system oświaty dobrze spełniał swoje funkcje polityczne i gospodarcze, musi też podejmować rozwiązywanie różnych problemów, które przynosi życie.

Od paru lat społeczeństwo Warszawy z niepokojem obserwowało wzrost grupy młodzieży bezczynnej. Milicja warszawska sygnalizowała wzrost przestępczości. Z tą grupą młodzieży łączono ponad 2000 wykroczeń i przestępstw rocznie. Wyborcy-działacze zespołów Frontu Jedności Narodu w czasie spotkań z kandydatami na posłów i radnych w poprzednich wyborach podnosili intensywnie ten problem.

Z inicjatywy egzekutywy KW PZPR, Prezydium Stołecznej Rady Narodowej wystąpiło z wnioskiem do Rady Ministrów o przedłużenie obowiązku szkolnego do 18 roku życia dla młodzieży nie uczącej się i nie pracującej. Kuratorium opracowało założenie organizacyjne rejestracji tej młodzieży, przedłożyło Ministerstwu projekt dwóch typów szkół, opracowało programy nauczania.

Dzięki wytworzeniu w opinii społecznej atmosfery przychylniej dla rozwiązania problemu, rejestracja młodzieży, a następnie zorganizowanie dla niej nauki i pracy przebiegało sprawnie.

Po półtorarocznej praktyce stwierdzić możemy z satysfakcją, że o ile pierwsza rejestracja przyniosła ponad 4500 przypadków podlegających rejestracji, to we wrześniu ub. roku rejestracja przyniosła już niewiele ponad 2400 osób. Szkoły opuściło ponad 600 pierwszych absolwentów, wszyscy oni pracują, część uczy się dalej. Nasz eksperyment został wprowadzony i upowszechniony w innych okręgach szkolnych.

Dzisiaj z perspektywy czasu należy z całą mocą podkreślić, że takie rezultaty przyniosło zbiorowe działanie. Działanie Komisji d.s. Młodzieży

FJN, radnych, członków komisji oświaty, działanie warszawskiej milicji, aktywu oświatowego, pracowników inspektoratów oświaty i Kuratorium.

Omawiany problem jest jeszcze jednym potwierdzeniem przeprowadzonej w tym wywodzie tezy, że tylko więź ze środowiskiem, sprawna organizacja i przemyślane pedagogicznie metody prowadzić mogą do pomyslnych rozwiązań.

Innym przykładem reagowania na postulaty opinii społecznej jest skutecznie rozwiązany w mieście problem dzieci głęboko upośledzonych — przez powołanie tzw. „szkół życia”.

Choć zakres przypadków jest niewielki — ponad trzysta w skali miasta, to jego uciążliwość dla rodziny, a w przyszłości uciążliwość dla społeczeństwa bardzo znaczna.

Wspólny wysiłek zainteresowanych rodziców, TPD i władz oświatowych przyniósł rozwiązanie kolejnego problemu.

Znane są dość powszechnie nowe inicjatywy, zmierzające do rozwoju działalności opiekuńczo-wychowawczej. Zdajemy sobie sprawę z tego, że życie wielkiego miasta posiada liczne niebezpieczeństwa.

Miasto jest organizmem złożonym. Stwarza młodzieży okazje, które przy niedostatecznej kontroli wychowawczej ze strony rodziny i szkoły mogą przynosić groźne społecznie następstwa.

Stąd wywodzi się ostatnia nasza inicjatywa tworzenia tzw. szkół środowiskowych. Szkoła środowiskowa to taka placówka, która po lekcjach jest źródłem życia kulturalnego, sportowego i społecznego całej młodzieży mieszkającej w jej rejonie. Organizuje też przy pomocy rodziców i działaczy społecznych działalności zmierzającą do podnoszenia kultury pedagogicznej środowiska.

Opracowanie takiej koncepcji jest rezultatem twórczych poszukiwań inicjatyw coraz nowocześniejszych i pracujących nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego.

W ten sposób system oświatowy, wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym, mocno się zakorzeniła w środowisku miasta, dzielnicy, rejonu. Wszystkie te inicjatywy i zamierzenia prowadzą z jednej strony do ogólnej poprawy sytuacji wychowawczej, z drugiej zaś następstwem takiego zespolonego działania jest autentyczne tworzenie jednolitego frontu wychowawczego.

Potrzeba tworzenia jednolitego, szerokiego frontu wychowania została podkreślona w uchwałach V Zjazdu PZPR. Szkoła ma być szkołą obywatelskiego wychowania. Wychowywać obywatelsko to nic innego, jak z pietyzmem, krok po kroku kształcić umysł i serca dzieci i młodzieży w poszanowaniu dla naszego dorobku, dla ideałów socjalizmu, dla starszego społeczeństwa, dla rodziców i nauczycieli. Należy pamiętać, że istota obywatelskiego wychowania polega na tym, że jest ono w takim samym stopniu proste, co trudne. Wymaga rzetelnego angażowania się w pracę wychowawczą.

*

Zbudowaliśmy w naszym XXV-leciu nowoczesny system oświatowy. Co, by, nie sądzić o jego brakach, jedno jest pewne — dorobek jest olbrzymi.

Codziennie życie i jego tempo nie zawsze pozwalają nam spojrzeć na przebytą dotychczas drogę i zachodzącą ewolucję. A Warszawa i jej system oświatowy jest materialnym dowodem tej ewolucji.

Przeszła też olbrzymią ewolucję świadomość nauczycieli i poziom ich wykształcenia. Nigdy w przeszłości nie mieliśmy tak licznych i tak wykształconych kadr nauczycielskich. I aczkolwiek w różnych kręgach naszego oświatowego środowiska trwają dyskusje na temat niezbędnych udoskonaleń systemu kształcenia nauczycieli, nie umniejsza to faktu podstawowego, że nauczyciel jest z każdym rokiem coraz lepiej kształcony i posiada stale rosnące umiejętności.

Szybki rozwój oświaty w Warszawie zawdzięczamy trosce Komitetu Warszawskiego PZPR i władz miasta o to, by każdy rok oznaczał czynienie postępu w naszej pracy. Wytworzyliśmy w naszej pracy atmosferę społecznego i politycznego zaangażowania. I to jest bardzo ważne. Taki pokrótce jest nasz bilans w XXV-lecie Polski Ludowej.

Mijające ćwierć wieku jest sumą i wypadkową zespolenia wysiłków pracowników oświaty, nauczycieli, wychowawców i kadr kierowniczych wokół oświatowego programu Partii. W tym tkwi źródło naszych sukcesów.

STANISŁAW MICEK

OPOLE

Każdy jubileusz usposabia do refleksji, a ten srebrny jubileusz Polski Ludowej — tym więcej, że daje okazję do sporządzenia bilansu oczywistego dorobku jednego pokolenia. Na polu oświaty dorobek ten jest niebagatelny. Mówiąc o tzw. terenach ziem odzyskanych, do których zalicza się Opolszczyzna, niemal wszystko, co wiąże się z pojęciem szkoły, stanowi dorobek tego okresu Polski Ludowej. Jedyne część budynków szkolnych, jakże dziś innych niż te, które zastaliśmy w 1945 r., stanowią „przekaz” czasów minionych. A jaki to przekaz — skoro 1 października 1945 r. było zdatnych do użytku np. w szkołach podstawowych tylko 2570 izb lekcyjnych, a dziś jest ich 5894. Jeszcze korzystniejszy bilans można wykazać na stanie szkół średnich, zwłaszcza zawodowych. Wszystko to, co stanowią urządzenia szkolne i ich wyposażenie, jest dorobkiem okresu Polski Ludowej. Dorobek ilościowy jest najłatwiej bilansować — wy-

starczy wziąć do ręki roczniki statystyczne i porównać dane, a dostrzeżemy ogrom zmian i wzrostu.

Mówiąc o ilościowym wzroście oświaty, nie wolno nam zapomnieć i o tym, że pełne średnie szkoły techniczne notują swój rozwój dopiero w jubileuszowym okresie. Dodajmy jeszcze, że Opolszczyzna posiada dziś dwie wyższe uczelnie (WSP i WSI), gdy w okresie minionym nie miała szkół typu wyższego.

Ilościowy rozwój bazy szkolnej oznacza stworzenie dla młodzieży warunków do nauki. Znamienne jest to, iż każdy absolwent szkoły podstawowej ma dziś możliwość podjęcia dalszej nauki. Ukażmy to na liczbach. W roku szkolnym 1968/69 jest 19 506 uczniów klasy VIII szkoły podstawowej, a miejsc w szkołach ponadpodstawowych w klasie pierwszej przygotowano na rok szkolny 1969/70 — 19 610. Gdyby nawet założyć, że wszyscy uczniowie ostatniej klasy uzyskają świadectwo ukończenia szkoły (co jest mało prawdopodobne), to i tak stanowiąc będą ujemny bilans w stosunku do miejsc przyjęć na wyższy szczebel nauki. Wyjaśnijmy przy tym, że niektóre szkoły mają charakter unikalny lub międzywojewódzki i niedobór zostanie pokryty przez młodzież spoza województwa.

Nie tylko stwarza warunki wszystkim do nauki na szczeblu ponadpodstawowym, lecz także zastosowano, w drodze uchwały prezydium wojewódzkiej rady narodowej, obowiązek nauki do 18 roku życia w celu zdobycia zawodu. Zatem pokrycie województwa odpowiednią siecią szkół, zabezpieczenie warunków dla powszechnego kształcenia to autentyczny i bezsporny dorobek okresu jubileuszowego. Są to osiągnięcia ilościowe, które mogły powstać w warunkach pełnego zrozumienia miejsca i roli szkoły w społeczeństwie.

Z tego zrozumienia miejsca i roli szkoły w społeczeństwie wynikają również zadania jakościowe. Od szeregu lat dojrzało w społeczności opolskiej przekonanie, że o awansie człowieka stanowi wiedza i kwalifikacje zawodowe.

Zrozumienie to miało zwrotny punkt w stosunku ogółu społeczeństwa do szkoły i wyników jej pracy. Rodzice stali się rzeczywistym sojusznikiem szkoły (poza nielicznymi już tylko przypadkami obojętnymi i negatywnymi), dopomagając swym nakładem pracy i środków do unowocześnienia warunków procesu dydaktycznego i wychowawczego oraz współuczestnicząc w stwarzaniu systemu wychowawczego szkoły, coraz bardziej splatającego się z systemem wychowania pozaszkolnego i domowego. Upowszechnianie się uznania społecznej funkcji szkoły i dążność do współdziałania z nią dla coraz lepszego spełnienia jej roli przez wszystkie, w zasadzie, warstwy społeczne i na każdym szczeblu szkoły to drugi autentyczny i bezsporny dorobek lat Polski Ludowej.

Ziemia Opolska stanowi swoisty skład ludności pod względem jej pochodzenia regionalnego, w którym około połowę stanowią rodowici Opolanie zamieszkali tu z dziada pradziada, na dalszą część składają się mie-

szańcy napływowi w przybliżeniu w równej części repatrianci z ZSRR i osadnicy z Polski Centralnej oraz mniej liczne grupy reemigrantów z różnych krajów Europy i in. Ten różnorodny i mozaikalny skład społeczności opolskiej cechowało duże zróżnicowanie pod względem kulturowym, dojrzałości społeczno-politycznej, doświadczeń historycznych itp. oraz pewna wzajemna nieufność, podejrzliwość, niekiedy niechęć i inne czynniki różnicujące. Było to hamulcem dla normalizacji życia i współdziałania w tworzeniu nowej rzeczywistości oraz scalania Ziemi Zachodnich z resztą ziem Polski. Szkoła stała się jednym z podstawowych czynników zbliżenia i wzajemnej adaptacji społeczności opolskiej, a w odniesieniu do młodego pokolenia jego pełnej integracji społecznej poprzez powstanie więzi lokalnej i regionalnej, powstanie patriotyzmu lokalnego itp. W odniesieniu do środowiska ludności rodzimej oraz reemigranckiej nastąpiło również jego zintegrowanie i identyfikacja z narodem polskim.

Przy czynnym udziale szkoły powstała nowa jakość społeczeństwa opolskiego, w której dostrzegamy przeniesienie cech pozytywnych grup pochodzeniowo-regionalnych na drugie. Wytworzył się też nowy regionalizm oparty o tradycje opolskie i wzbogacany elementami tradycji grup innych. Jest to świadectwem dokonanych procesów integracyjnych, a starania o pielęgnację regionalizmu opolskiego, rozwój towarzystw miłośników Ziemi Opolskiej jako przejaw patriotyzmu lokalnego świadczą o autochtonizacji nowego pokolenia Opolan, które wywodzi się z grup przybyłych.

Zrodzenie się nowej, zintegrowanej społeczności opolskiej dokonało się przy oczywistym współudziale szkoły i stanowi jej trzeci bezsporny dorobek jubileuszowy.

Na powstanie nowych wartości, jakie cechują opolską szkołę, największy wpływ miał nauczyciel.

Stawał on wielokrotnie przed zadaniami niemal przerastającymi jego możliwość, a wywiązał się z nich zawsze godnie. Organizował szkołę od podstaw, urządzał ją i wyposażał od pierwszej próbki i książki bibliotecznej, odbudowywał wielokrotnie wraz ze społeczeństwem budynki i zdobywał nowe pomieszczenia drogą adaptacji i rozbudowy, przekształcał szkołę nisko zorganizowaną na wysoki stopień organizacyjny, przechodził ze szkoły podstawowej do szkoły średniej i zawodowej, stając przed zwiększonymi wymaganiami naukowymi i dydaktyczno-wychowawczymi, niż był do nich przygotowany. W szkole podstawowej zatrudniony był często nauczyciel bez średniego wykształcenia. Kadra była młoda, niedoświadczona, ale ambitna, ogarnięta pasją nauki i poszukiwania rozwiązań pedagogicznych. Niemal wszyscy podnosili swe kwalifikacje drogą studiów zaocznych. Dziś już prawie 70 procent nauczycieli szkół podstawowych legitymuje się wykształceniem wyższym niż średnie. W szkołach średnich i zawodowych kadra w zasadzie odpowiada wymaganiami kwalifikacyjnym prócz pewnej grupy z przedmiotów — zajęcia techniczne, rysunek i śpiew,

w których zaniedbania w wykształceniu nie wynikają z winy nauczycieli ani władz szkolnych szczebla poniżej naczelnego. To ambitne dążenie do osiągnięcia coraz wyższych kwalifikacji zawodowych, wzrost jakości kadry nauczycielskiej, systematyczne zmierzanie do doskonalenia metod nauczania i wzbogacania środków dydaktycznych, mimo nader trudnych warunków pracy i życia nauczycieli, to cechy nauczyciela opolskiego. Nauczyciel stał się przy tym dojrzałym działaczem społeczno-politycznym, zwłaszcza w środowisku wiejskim, od początku czynnie uczestniczył w organizacji nowego życia, jego doskonaleniu i przekształceniu, wpływał na postawę społeczno-polityczną obywateli swego środowiska. Zyskał sobie wysoką pozycję społeczną, autorytet i szacunek. Jest to czwarte autentyczne i oczywiste osiągnięcie oświatowe w okresie jubileuszowym.

Sądy te o niektórych szczególnych osiągnięciach szkoły są sądami powszechnie wypowiedzianymi przez społeczeństwo opolskie. Społeczeństwo to uznaje autorytet szkoły, chętnie poddaje się jej wpływom i stara się sprostać jej wymaganiom.

Równocześnie żąda jednak dalszego doskonalenia jego pracy i poziomu, nie toleruje ani braków, ani mierności. Dodaje to bodźców, by szkoła zdążyła również do stałego doskonalenia swej pracy.

Sądzić należy, że oświata w społeczeństwie opolskim zyskała przeto należne jej miejsce i spełnia właściwą rolę.

ALFONS PRONDZIŃSKI

KOSZALIN

Koszalińskie szkolnictwo i oświata miały szczególnie trudną drogę rozwojową. Przede wszystkim spuścizna, jaką tu zastano, była wybitnie niekorzystna. Dużo zniszczonych budynków szkolnych i w miastach, i na wsi. Wyludnione obszary, zdeintegrowana ludność.

Pomimo tak niesprzyjających warunków szkoły polskie na Ziemi Koszalińskiej powstały jeszcze przed zakończeniem działań wojennych. Organizowali je nauczyciele-żołnierze, wracający z obozów koncentracyjnych i jenieckich, z prac przymusowych oraz nauczyciele, przybywający tu z terenów wcześniej wyzwolonych.

Wielu z tych pionierów, którzy często z narażeniem życia, w warunkach frontowych organizowali tu pierwsze szkoły polskie, do dziś w tych samych placówkach pracuje.

Te właśnie pierwsze, z wielką trudnością powstające szkoły polskie

odegrały poważną rolę w przywracaniu tych ziem krajowi, w ich odbudowie i zagospodarowaniu.

Istnienie szkoły polskiej i obecność nauczycieli były czynnikiem przyspieszającym proces osadnictwa polskiego.

Najwcześniej, bo już w kwietniu w 1945 roku, powstały pierwsze szkoły podstawowe w powiecie złotowskim i bytowskim. Są to powiaty, w których kamień węgielny pod szkolnictwo polskie na tych ziemiach założony został na kilkanaście lat przed ich wyzwoleniem. Tu bowiem w 1929 roku ogromnym wysiłkiem społeczności polskiej, walczącej z niezwykle uporem o swoje prawa do życia, w okolicznościach nad wyraz trudnych organizowano pierwsze polskie szkoły. Każda nowa szkoła polska w tym czasie wymagała wielkiej ofiarności ludzi, którzy z jej działalnością byli bezpośrednio związani. Zadaniom tym sprostać mogli jedynie gorący patrioci, którzy rozumieli, że stoją na posterunku służby i Ojczyzny. Byli oni przekonani, że walka, którą w tym czasie podjęli, spełni swój cel i że kiedyś nastąpić musi jej kres.

Szkolnictwo polskie, które przed 40 laty powstało w tak ogromnym trudzie na tych ziemiach, rozwinęło się i rozrosło w wolnej Polsce Ludowej do setek szkół podstawowych, wielkiej liczby szkół średnich i zakładów różnego typu.

Szkoła, a zwłaszcza szkoła na wsi koszańskiej, od pierwszych dni wyzwolenia stanowi tu ważny, a niekiedy najważniejszy ośrodek kształtowania życia społeczno-kulturalnego. Była miejscem zbliżenia się i poznania ludzi o różnych tradycjach, różnym poziomie kulturalnym i różnych zawodach. Nawijywanie bezpośrednich kontaktów z rodzicami, jak również czynne angażowanie się rodziców do konkretnej działalności dla dobra szkoły przyczyniały się do scalania więzi społecznej w środowisku, a tym samym tworzenia się w nim zintegrowanego układu stosunków społecznych.

Stałą troską partii, rad narodowych i organizacji społecznych było dążenie do zapewnienia powszechności nauczania w zakresie pełnej szkoły podstawowej. W realizacji tych zadań napotymano szereg trudności, które potęgowała wzrastająca z każdym rokiem liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Przykładowo w 1950 roku do wszystkich szkół podstawowych uczęszczało 67 747 dzieci, w 1960 roku 137 671, a w bieżącym roku w szkołach tych uczy się 167 275 uczniów. Z podanych liczb wynika, że gdy w miarę stabilizacji życia zmniejszył się dopływ osadników, rolę podstawowego czynnika wzrostu ludności województwa zaczął odgrywać przyrost naturalny. Stan ten powodował konieczność rozbudowy, dobudowy i modernizacji istniejących oraz budowy nowych szkół. Znamienny bowiem jest fakt, że w 1938 roku na 1123 szkół podstawowych w tak zwanej rejencji koszańskiej aż 750 posiadało tylko jedną izbę lekcyjną.

Problem potrzeb lokalowych szkół rozwiązywany jest przy pomocy środków państwowych oraz trwającej od pierwszych dni wyzwolenia ofiarno-

ści społeczeństwa na rzecz szkoły. Ze świadczeń ludności wybudowano w województwie 32 szkoły — Pomniki Tysiąclecia o łącznej liczbie 342 izb lekcyjnych. Tylko w jednym roku 1968, dzięki bezpośredniej pomocy mieszkańców poszczególnych miejscowości, oddano dla potrzeb szkolnictwa poza planem inwestycji szkolnych ponad 100 pomieszczeń do nauki.

Z dużą pomocą w rozwoju szkół zawodowych przychodzą czynne w województwie zakłady przemysłowe. Koszalińskie Zjednoczenie Budownictwa wybudowało z własnych środków i limitów szkoły przyzakładowe wraz z internatami w Koszalinie, Słupsku, Kołobrzegu i Wałczu. W budowie jest szkoła w Szczecinku. Podobną szkołę wybudowały Północne Zakłady Obuwia w Słupsku.

W województwie powstała też pierwsza szkoła międzyzakładowa wybudowana ze wspólnych środków i limitów sześciu zakładów przemysłu ciężkiego i maszynowego w Słupsku kosztem 12 milionów zł. Obecnie wymienione zakłady tym samym systemem budują internat na 300 miejsc, kosztem 10 milionów zł.

W przygotowaniu jest budowa dalszych 2 szkół międzyzakładowych o kierunku metalowym w Koszalinie i Sławnie.

Województwo koszalińskie jest pod względem geograficzno-demograficznym obszarem bardzo trudnym dla ustalenia sieci szkolnej odpowiadającej wymogom ustawy o reformie systemu oświaty i wychowania. Aktualnie czynnych jest w województwie 101 szkół podstawowych z liczbą dzieci poniżej 20. Stąd też wobec niemożności zapewnienia każdemu dziecku szkoły w ustawowej odległości z całą ostrością występuje problem dowożenia dzieci do szkół. Problem ten pomogły rozwiązać przede wszystkim państwowe gospodarstwa rolne i przedsiębiorstwa PKS. Dla dzieci pracowników leśnictwa, mieszkających w odległych gajówkach, leśniczówkach i osadach leśnych zarezerwowano miejsca w internatach, zapewniono pomoc materialną na zakup odzieży, obuwia i opłatę biletów miesięcznych PKP lub PKS oraz przydzielono stypendia. W ten sposób w zasadzie wszystkim dzieciom będącym w wieku obowiązku szkolnego zapewniono możliwości ukończenia pełnej 8-letniej szkoły podstawowej.

Z chwilą wyzwolenia województwa w poszczególnych ośrodkach powstawały społeczne komitety, które stawiały sobie za zadanie organizowanie szkół średnich. W wyniku ich działalności już w 1945 roku powstały pierwsze licea ogólnokształcące w Białogardzie, Bytowie, Człuchowie, Drawsku, Koszalinie, Sławnie, Słupsku, Szczecinku, Złotowie i Wałczu. Wraz z liceami ogólnokształcącymi rozwijało się szkolnictwo zawodowe, którego ogromny rozwój wykazuje dalszą tendencję wzrostu. Zgodnie z potrzebami życia gospodarczego wprowadzono w szkolnictwie zawodowym liczne nowe kierunki, zorganizowano własną bazę techniczno-produkcyjną szkolenia, powiązano szkoły z przemysłem, stworzono cały system szkolenia dla pracujących. W następstwie dokonanej rozbudowy szkolnictwo zawodowe zapewnia możliwości dalszego kształcenia dla pra-

wie 75% absolwentów kończących szkoły podstawowe. Do najważniejszych działań szkolenia należą: budowlany, rolny, drzewny, elektryczny, mechaniczny, komunikacyjny, telekomunikacyjny, spożywczy, chemiczny i skórzanym. Poza tym czynne są w województwie szkoły o charakterze unikalnym, jak Technikum Spożywcze w Krajence, Zasadnicza Szkoła Młynarska, Technikum Leśne w Warcinie, Technikum Rybołówstwa Morskiego w Kołobrzegu oraz Zasadnicza Szkoła Rybołówstwa Morskiego w Darłowie.

Dla umożliwienia młodzieży dokonania właściwego wyboru zawodu zorganizowano w każdym powiecie w województwie poradnie wychowawczo-zawodowe, które swoją opieką objęły wszystkie szkoły ogólnokształcące.

W województwie, które przez wiele lat pozbawione było wyższej uczelni, rozwinęły się punkty konsultacyjne Politechniki Szczecińskiej, Wyższej Szkoły Rolniczej w Szczecinie, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Pierwsza wyższa uczelnia — Wyższa Szkoła Inżynierska w Koszalinie rozpoczęła pracę w 1968 roku.

Na bazie dotychczasowego Studium Nauczycielskiego w Słupsku powstaje od września br. Wyższa Szkoła Nauczycielska.

Jedno z bardzo ważnych osiągnięć w województwie to rozwiązanie problemu kadr dla szkolnictwa. Mimo dużego wzrostu liczbowego kadr nauczycielskich systematycznie malał procent nauczycieli niekwalifikowanych. Jeszcze w 1955 roku zatrudnionych było w szkolnictwie podstawowym 22% nauczycieli nie posiadających pełnych kwalifikacji. Problem ten dzięki pracy czynnych w województwie sześciu liceów pedagogicznych i trzech studiów nauczycielskich został całkowicie zlikwidowany. Obecnie w szkolnictwie podstawowym pracuje 60,9% nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje.

Od pierwszych dni wyzwolenia nauczyciele i wychowawcy zatrudnieni w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych w województwie byli zawsze gotowi do podjęcia licznych podstawowych zadań społeczno-gospodarczych, politycznych i kulturalnych. Pełnili szereg odpowiedzialnych funkcji politycznych i społecznych. Byli działaczami organizacji społecznych, organizatorami życia państwowego i żarliwymi propagatorami nowej Polski.

Z ich inicjatywy powstawały różnego rodzaju zespoły artystyczne, koła młodzieżowe, rozwijał się ruch turystyczno-krajoznawczy, który jest jedną z najskuteczniejszych metod pogłębiania u młodzieży wiedzy i budzenia miłości do ziemi rodzinnej. Ogromnym zainteresowaniem młodzieży cieszy się problematyka morska. Wiele szkół średnich prowadzi szkolenia żeglarskie młodzieży, modelarstwo skutnicze i budowę własnych łodzi.

Wspólna praca dla własnych dzieci — dla szkoły służy narastaniu no-

wych więzi społecznych związanych z teraźniejszością i przyszłością. Społeczeństwo województwa koszalińskiego ukształtowało się z różnych grup ludności. Tworzą je polska ludność rodzima (powiaty złotowski i bytowski), osadnicy z Polski centralnej, osadnicy wojskowi, repatrianci i inni. Coraz liczniejszą jednak kategorię stanowi tu „nowa ludność rodzima” — młodzież urodzona i wychowana na tych ziemiach.

Wszystkie te grupy stapia w jedną całość wspólna praca, tworząca z dnia na dzień nowe wartości materialne i kulturalne.

FRANCISZEK SIKORA

OLSZTYN

Mogliby się wydawać, że jeżeli się rozpoczynało pracę prawie od absolutnego zera, bo jedyne co się miało 25 lat temu do dyspozycji to w znacznym stopniu zniszczone i do polskiej sieci szkolnej i ustroju szkolnego nie dostosowane budynki szkolne, to odpowiedź na wyżej postawione pytanie winna być łatwa. Wystarczyłoby bowiem opisać obecny stan szkolnictwa, a chociaż jest on jeszcze dość daleki od stanu szkolnictwa w niektórych innych województwach, to jednak wystarczyłoby liczb na wykazanie niewątpliwych naszych osiągnięć. Ponieważ jednak o wszystkim pisać nie można, pragnę króciutko zwrócić uwagę na dwa zagadnienia, które z jednej strony świadczą o poważnych osiągnięciach, a z drugiej — co ważniejsze — stanowią gwarancję dalszego, poważnego postępu.

Pierwsze z nich to sprawa ludzi, którzy o postępie w szkolnictwie decydują, a więc w naszym przypadku sprawa nauczycieli. Przygotowaliśmy potrzebną województwu liczbę nauczycieli szkół podstawowych, tak że obecnie jesteśmy zupełnie samowystarczalni. Ale samo przygotowanie to nie wszystko. Wydaje mi się, że bez obawy o przesadę mogę stwierdzić dziś, że wspólną działalnością zakładów kształcenia nauczycieli, ośrodków doskonalenia, bibliotek pedagogicznych, Związku Nauczycielstwa Polskiego i administracji szkolnej związaliśmy tych ludzi z zawodem, z regionem, jego przeszłością i przyszłością. Nie tak dawne to czasy, kiedy mieliśmy przeszło 50% nauczycieli niekwalifikowanych, kiedy nam co roku odchodziło z zawodu albo przenosiło się do innych województw po 500—600 ludzi, kiedy na miejsce jednych niekwalifikowanych, ale już trochę podszkolonych, było trzeba przyjmować innych niekwalifikowanych i proces szkolenia zaczynać na nowo. Dziś w naszych szkołach podstawowych pracuje 7801 nauczycieli, z których 55% ma dodatkowe kwalifikacje, wśród których jest 213 osób z pełnymi wyższymi studiami; nie ma już w szkołach podstawowych nauczycieli niekwalifikowanych.

Olbrzymia większość tych nauczycieli to ludzie naprawdę ofiarni, sumiennie wykonujący swoje obowiązki i zaangażowani w pracach społecznych. Wartość tej armii nauczycielskiej, jej przygotowanie, jej postawa, pozwalają na bardzo śmiało przewidywanie na najbliższą przyszłość.

Droga do obecnego stanu nie była jednak łatwa. Zaczynaliśmy bardzo skromnie. Na koniec roku 1945 w szkołach wszystkich typów województwa olsztyńskiego pracowało tylko 600 nauczycieli. Jeszcze w roku 1950, w którym ogólna liczba nauczycieli wzrosła już do 4125, wśród nauczycieli szkół podstawowych było 63,8% niekwalifikowanych. W następnym roku 1951 odeszło z zawodu 611 osób. Działalność własnych zakładów kształcenia nauczycieli i napływ nauczycieli z innych województw na podstawie tak zw. „nakazów pracy” zwiększał stosunkowo szybko liczbę nauczycieli kwalifikowanych, ale jeszcze w roku 1956 w szkołach podstawowych województwa olsztyńskiego pracowało 21,5% nauczycieli niekwalifikowanych, 72,5% nauczycieli ze średnim przygotowaniem pedagogicznym i tylko 6% nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami.

Obecnie, jak już pisałem, nie mamy już nauczycieli niekwalifikowanych, a dodatkowe kwalifikacje posiada 55% nauczycieli. Studia nauczycielskie stacjonarne kończy w tym roku 366, a studia zaoczne 453 czynnych nauczycieli. Stan ten pozwala na stwierdzenie, że zostały stworzone warunki kadrowe, pozwalające na radykalną poprawę wyników pracy szkolnej. W połączeniu z innymi, jak poprawa warunków lokalowych, zmniejszanie się liczby uczniów na oddział, poprawa zaopatrzenia w pomoce naukowe, będą one decydującym czynnikiem prawdziwej reformy szkolnictwa podstawowego.

Druga sprawa, która będąc wynikiem dotychczasowej pracy powinna w przyszłości przynieść bardzo doniosłe efekty, to zwiększanie się procentu młodzieży, kończącej pełną szkołę średnią. Nie chciałbym być źle zrozumiany. Wiem, że powinienem mówić przede wszystkim o upowszechnianiu się szkoły po-podstawowej. Doceniam rolę i zadania zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego, ale nie o to mi tym razem chodzi. Październikowe dane statystyczne, zbierane co roku dla Głównego Urzędu Statystycznego, pozwoliły w roku 1968 na zrobienie następującego zestawienia:

liczba siedmiolatków, przyjętych do klasy pierwszej szkoły podstawowej	— 23 307
liczba uczniów klas maturalnych w liceach ogólnokształcących, technikach i szkołach równorzędnych	— 7 666

Z tych dwóch liczb okazuje się, że już obecnie 33% każdego rocznika uzyskuje pełne średnie wykształcenie. A przecież to nie jest kraj naszych możliwości.

Trudno sobie wprost wyobrazić, jakie to kryje perspektywy, jeżeli cho-

dzi o rozwój kultury narodowej, jaki to wywrze wpływ na produkcję, na życie polityczno-społeczne itd. Można jednak być pewnym, że za kilka czy kilkanaście lat zaistnieją zupełnie nowe warunki naszego rozwoju, o wiele jeszcze od dzisiejszych korzystniejsze. A jeszcze kilka lat temu było zupełnie inaczej. Liczbę uczniów klas maturalnych liczyło się na setki. W roku 1964 technika podległe Ministerstwu Oświaty dały zaledwie 230 absolwentów, a licea ogólnokształcące 833.

Wiem, że w skali kraju procent kończących pełne szkoły średnie jest jeszcze wyższy.

Ale — tu znowu można powiedzieć — zaczynaliśmy od zera. Część liceów ogólnokształcących miało przynajmniej poniemieckie budynki szkolne, ale szkoły zawodowe nie miały i tego, nie było żadnych warsztatów szkolnych, nie było internatów. Jeżeli na koniec tego roku szkolnego przeszło siedem i pół tysiąca ludzi w naszym województwie opuści szkołę ze świadectwem dojrzałości, to jest to wynik naszej pracy, jest to jakiś dowód naszych osiągnięć. Złożyły się na to i poważne nakłady inwestycyjne, i właściwy stosunek władz partyjnych i państwowych do spraw oświaty, i praca nauczycieli oraz samej młodzieży, i wiele jeszcze innych czynników.

Obecny obraz naszego szkolnictwa, zilustrowany dwoma tylko przykładami, świadczy o jego dorobku i daje pewność, że dorobek ten może być w niedalekiej przyszłości jeszcze znacznie pomnożony.

UDZIAŁ ŻYCIA SZKOŁY W ROZWIJANIU TEORII I PRAKTYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W POLSCE LUDOWEJ

Metodyka nauczania początkowego stała pod wyraźnym wpływem koncepcji metodycznych Ludwiki Jeleńskiej, której „Metodyka pierwszych lat nauczania” była jakby drogowskazem dla nauczyciela. Treść tej książki tak opanowała świadomość i działanie nauczyciela, że nie sposób było wyobrazić sobie nauczania w klasach początkowych bez książki Jeleńskiej. Wydawana w okresie międzywojennym w masowych nakładach, znajdowała się chyba w ręku każdego nauczyciela. W Bibliotece Dzieł Pedagogicznych miała w roku 1929 jako wydanie III „ogólnego nakładu 35-ty tysięcy”. Wznowiona w roku 1945 pod innym tytułem („Szkoła kształcąca”) nie odegrała już tej roli, co książka tamta, gdyż kontynuując nastawienia z innego okresu historii, nie mogła odpowiadać potrzebom odrodzonej szkoły polskiej.

Książka Jana Zborowskiego („Nauczanie elementarne”), wydana w roku 1946, objęła niejako spuściznę po „Metodyce” nauczania początkowego, dotyczyła jednak tylko problematyki klasy I, i to z ograniczeniem do czytania, pisania i arytmetyki — nie mogła zaspokoić wszystkich potrzeb nauczyciela w okresie głębokich przemian politycznych, społecznych, ekonomicznych.

Na tym tle pojawiło się w styczniu roku 1946 *Życie Szkoły* jako „miesięcznik poświęcony organizacji wychowania i nauczania”. Charakterystyczny jest tu zarówno tytuł, jak podtytuł.

Sprawa tytułu, pozornie błaża, była jednak żywo dyskutowana w gronie członków Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgowego ZNP. Były różne propozycje. Koncepcja pierwsza — ażeby to było *Życie Szkolne* — jako kontynuacja międzywojennego pisma, wychodzącego we Włocławku. Kiedy jednak koledzy z Włocławka wyrazili gotowość wznowienia tego pisma, poszukiwaliśmy innego tytułu. Był projekt nazwania go *Szkołą Polską* — w nawiązaniu do czasopisma redagowanego w latach 1849—1853 przez Ewarysta Estkowskiego. Upadła i ta koncepcja wobec argumentu, że ma to być pismo nowe, dostosowane do nowych czasów i że ma odzwierciedlać nowe życie polskiej szkoły. I powstało *Życie Szkoły*.

W podtytule zawarta została myśl przewodnia nowego pisma: akcent na wychowanie jako wyraz pilnych potrzeb wychowywania młodzieży po ciężkim okresie okupacyjnym. Akcentowało tę stronę *Życia Szkoły* również motto, zamieszczone na tytułowej stronie rocznika pierwszego: „Nie ten bowiem naucza, kto niekiedy mądre zdanie wygłosić potrafi, lecz kto mistrzowski swój zawód miłuje, czyje pragnienia i myśli skupiają się w wielkiej idei, a czyni są słowa wcieleniem” — (Stanisław Karpowicz).

W pierwszych latach *Życie Szkoły* było nastawione na wszystkie klasy szkoły podstawowej, nacisk był jednak położony na klasy początkowe. Widać to wyraźnie od razu w pierwszym roczniku, w którym był artykuł H. Całkovej o klasie I, były artykuły o czytaniu i pisaniu w klasie I, artykuły K. Kuliczkowskiej i W. Osterloffo o znaczeniu bajki. Podobnie było w rocznikach następnych. W roku 1954 *Życie Szkoły* stało się czasopiśmie poświęconym wyłącznie nauczaniu początkowemu. I tak jest do dzisiaj.

Nauczyciel nauczania początkowego

Na łamach *Życia Szkoły* pojawiało się bardzo dużo artykułów na temat nauczyciela, jego osobowości, znaczenia jego pracy w środowisku itd. Znamienne przy tym, że nie było artykułu o nauczycielu w roczniku pierwszym, jakkolwiek pierwsze lata powojenne wysuwały pracę nauczyciela na czoło zagadnień związanych z rozwojem oświaty. Stało się tak zapewne dlatego, że zagadnień związanych bezpośrednio z nauczaniem, lekcją, metodami pracy było z początku tak dużo, iż sama osoba nauczyciela nie stała w centrum zainteresowań. Dopiero w roczniku trzecim dr Jan Schwarz wystąpił z artykułem „Typologia nauczyciela” (1948, s. 329). Autor podzielił nauczycieli na typy doświadczenia pedagogicznego, konstytucyjne, zainteresowań życiowych, związane z płcią i środowiskowe. W typach doświadczenia pedagogicznego wymienił typ nauczyciela początkującego, doświadczającego, doświadczonego, zrutyinizowanego, przestarzałego. Artykuł ten nie wpłynął na większe zainteresowanie się zagadnieniem osobowości nauczyciela. Problem osobowości ukazał się znacznie później.

W roczniku piątym Ludwik Bandura zajął się zagadnieniem pomijanym w piśmiennictwie pedagogicznym, mianowicie treścią nauczyciela na lekcji. Zwrócił uwagę na znaczenie dobrej atmosfery w szkole. W tym samym roczniku Ł. Kurdybacha przypomniał „nauczyciela-rewolucjonistę” — Piotra Abelarda (1949).

Z każdym rocznikiem było teraz artykułów o nauczycielu coraz więcej, były to jednak artykuły o nauczycielu w ogóle. Dopiero w roczniku 1959 ukazał się cykl wypowiedzi na temat charakterystyki nauczyciela klas młodszych. W ten sposób *Życie Szkoły* uczyniło pierwszy wyłom w dotychczasowej praktyce, by o nauczycielu mówić ogólnie, bez dzielenia na grupy w zależności od ich przydatności do uczenia w różnych typach szkół. Czy to było potrzebne — wykazała wymiana myśli, którą tutaj krótko opiszę.

Redakcja zwróciła się w r. 1959 do kilkunastu czytelników z prośbą o odpowiedź na dwa pytania:

1. Jakie cechy nauczyciela klas I—IV uważam za najważniejsze;
2. Którą cechę — jako wychowawca — cenię w sobie najbardziej.

W odpowiedziach na pytanie pierwsze wymieniono następujące cechy nauczyciela klas I—IV: serdeczny opiekun dzieci, bystry obserwator, posiadający umiejętność rozumnego organizowania pracy dziecka (T. Wróbel); mądry, czytany, znający psychikę dzieci, punktualny, cierpliwy, młody duchem, aktywny, kochający dzieci i własny zawód, poszukiwacz coraz to lepszych metod i organizacji pracy, sumienny, wytrwały w pracy, człowiek o głębokim poczuciu obowiązku i odpowiedzialności (W. Okarmus); miłujący dziecko i swój zawód, a w związku z tym takie cechy, jak: łagodność, cierpliwość, życzliwość, optymizm, takt pedagogiczny, dążenie do pogłębienia znajomości psychiki dziecka, chęć doskonalenia swojej pracy (H. Meterowa); staranne wykształcenie ogólne i pedagogiczne, zamiłowanie do czytania i samokształcenia, zaradność życiowa, systematyczność, cierpliwość i pracowitość, rozumna miłość dzieci, doświadczenia z wychowywania własnych dzieci (F. Rolanowski); umiejętność samodzielnego i rytmicznego myślenia o wszystkim, co nauczyciela otacza, umiejętność rozumienia dziecka (H. Kosowska); subtelność, wyrozumiałość, życzliwość i takt (F. Czech); konsekwencja w postępowaniu z uczniem (M. Kozak).

Na pytanie drugie odpowiedzi były niejednokrotnie sprzeczne:

„Wydaje mi się, że osiągnięcia w pracy zawdzięczam autorytetowi, jaki mam u dzieci” (J. Pyrkosz); „Przed wszystkim umiłowałam swój zawód i dzieci. Każde dziecko szkolne to moje dziecko” (A. Garus); „Ze wszystkich cech najbardziej cenię cierpliwość i wytrwałość” (A. Adanowicz); „Cechą, która najbardziej pomaga mi w pracy dydaktyczno-wychowawczej, jest serdeczny stosunek do dzieci” (Z. Augustyniak); „W pracy zawodowej pomaga mi obowiązkowość, konsekwencja, cierpliwość, samokrytyka i samokształcenie” (F. Karwińska); „Jako wychowawca cenię u siebie przede wszystkim taktowne odnoszenie się do ucznia i konsekwencję w wymaganiach” (W. Chojnicka); „Za najcenniejszą swoją zaletę jako nauczyciel w klasach łączonych od I—IV uważam wiedzę. Im lepiej jestem z któregoś przedmiotu przygotowany, tym lepsze osiągam w nim wyniki i nauczanie idzie mi łatwiej” (K. Książek); „Mam coś w sobie, co przyciąga do mnie uczniów. Druga moja cecha — to żelazna konsekwencja. Trzecią moją cechą jest to, że posiadam odpowiednią wiedzę” (S. Powierża); „Punktualność, systematyczność, sprawiedliwa, obiektywna ocena pracy ucznia, konsekwentne egzekwowanie poleceń, przyjacielski, rodzinny, życzliwy stosunek do dzieci, indywidualne rozmowy z dziećmi podczas przerw międzylekcyjnych i przy każdej okazji, dotrzymywanie słowa danego dziecku” (B. Nowicka); „Wydaje mi się, że dominującą cechą, którą najbardziej cenię u siebie jako nauczyciel i wychowawca, a którą równocześnie uważam za podstawę sukcesów mej działalności dydaktyczno-wychowawczej, jest przede wszystkim głęboka wiara w siłę, moc i potęgę wychowania i nauczania” (St. Jankowiak); „Analizując siebie doszłam do wniosku, że w mej działalności wychowawczej dominującą rolę odgrywa obowiązkowość, dokładność i sumiennność” (W. Stolarczyk).

Jak widać, różnorodność cech jest wielka. Nieodparcie nasuwa się pytanie, czy to są istotnie cechy, które trzeba przypisać wyłącznie nauczycielom uczącym dzieci młodsze? Zapewne nie, na pewno wiele z wymienionych cech przynależy każdemu nauczycielowi. A jednocześnie pytanie drugie: czy istnieją takie specyficzne cechy, które charakteryzują wyłącznie nauczyciela klas początkowych? Przemawia za tym wiele powodów: raz — to potoczne mniemanie, że istotnie nie każdy nauczyciel nadaje się do pracy wychowawczej w klasach z dziećmi młodszymi; drugie — wypowiedzi wielu nauczycieli, którzy nazywają siebie specjalistami w zakresie nauczania początkowego. W przytoczonych wypowiedziach jest również potwierdzenie tego mniemanie.

Problem został po raz pierwszy postawiony w *Życiu Szkoły*, lecz w ciągu dalszych lat nadal był pomijany w dyskusjach. Został przygaszony omawianiem problemu osobowości nauczyciela w ogóle. Podjął go dopiero prof. dr Jan Zborowski w artykule „Cechy osobowości nauczyciela klas młodszych” (1966, s. 22). Autor wyraził przekonanie, że „w miarę przechodzenia na coraz wyższy szczebel szkoły, rzeczowe kwalifikacje nauczyciela z wolna zacieśniają się do coraz węższych specjalności, natomiast program nauczania klas I—IV obejmuje całokształt elementów ze wszystkich podstawowych dyscyplin wiedzy. Co prawda nauka w klasach I—IV ma charakter propedeutyczny, niemniej nauczyciel wiedzę tę powinien posiadać w stopniu stosunkowo szerokim i naukowo należycie pogłębiionym. Ten swoisty «encyklopedyzm» wymaga rzetelnego i wszechstronnego przygotowania rzeczowego. Toteż niezmiernie ważną cechą nauczyciela jest umiejętność i nawyk samokształceniowej pracy nad stałym pogłębianiem i rozszerzaniem zasobu swej wiedzy. Wynika stąd potrzeba ciągłego doskonalenia się w pracy zawodowej” (1966, s. 24). „Wśród kwalifikacji predystynujących nauczyciela do pracy z najmłodszymi uczniami priorytet zyskuje przygotowanie i doświadczenie pedagogiczne” (s. 26).

Wspomnieć tu warto, że w roku 1959 *Życie Szkoły* poświęciło po raz pierwszy numer listopadowy problemowi nauczyciela. Wypowiedzieli się w tym numerze m. in.: Maria Grzegorzewska, Stefan Truchim, Tadeusz Kotarbiński, Romana Miller, Stanisław Kowalski, Józef Kozłowski, Ludwik Bandura. A potem każdego roku podobny numer specjalny. Każdy badacz problemu osobowości nauczyciela nie będzie mógł pominąć materiałów zawartych w numerach specjalnych „Na Dzień Nauczyciela”.

Koncepcje nauczania początkowego

Od pierwszych zeszytów, poprzez wszystkie lata wydawnicze rolę dominującą objęły materiały związane z doświadczeniem wychowawczym i dydaktycznym nauczycieli. Stało się tak wcale nie przypadkowo. Członkowie pierwszego zespołu redakcyjnego wyszli z założenia, że wobec bra-

ku teorii pedagogicznej, która mogłaby służyć nauczycielowi w nowej sytuacji szkolnej, jedynie właściwe będzie ogłaszać na łamach pisma najcenniejsze opracowania metodyczne, charakteryzujące pracę wychowawczą i dydaktyczną nauczyciela i, analizując to doświadczenie, dochodzić do uogólnień. Gdy w roczniku pierwszym materiałów takich było jeszcze względnie niedużo, już w roczniku drugim dział „Protokoły i materiały” został rozbudowany i zawierał przeszło 30 pozycji. Podobnie było w rocznikach następnych. O ewolucji tego działu w kierunku ścisłego wiązania doświadczenia z teorią świadczyć może fakt przemiany działu w ostatnich rocznikach na „Z doświadczeń i badań”.

Cennym wkładem w metodykę nauczania początkowego było w roczniku pierwszym sprawozdanie Haliny Calkowej z pracy w klasie pierwszej. Cykl tych sprawozdań można określić jako nową wersję koncepcji nauczania całościowego, łącznego czy globalnego, jak to w różnych okresach było nazywane. Autorka, pracując w szkole ćwiczeń w Lublinie, pracę dzieci uczyniła podstawą nauczania. Formą organizacyjną było miasteczko nazwane Lalusinem. „Pomysł zbudowania miasteczka nasunęły mi dzieci podczas jednej z lekcji porządkowania zbioru domków. Uporządkowały, stawiając je na fortepianie (stołu drugiego jeszcze nie miałam). Pomysł podobał mi się, wobec czego ustawiliśmy domki następnego dnia na długim stole, który wyszperałam w kuchni. Zrobiliśmy latarnię do naszego miasteczka, dzieci zniosły samorzutnie maleńkie czołgi, auta, żołnierzy, 2 armatki, które zastąpiły ulepione przez nie z plasteliny. Ozdobiłyśmy miasteczko drzewkami i zieleńcami i w związku z tym wprowadziłam zdania: «Robimy drzewka» oraz «Mamy domki i drzewa». Następną pracą był park, poprzedzony wycieczką do miejskiego ogrodu” (1946, s. 278).

Sprawozdania z życia w Lalusinie ciągnęły się przez dłuższy czas. Autorka pokazywała w nich dzieci pracujące, myślące, dochodzące własnym wysiłkiem do zadziwiających wprost wyników, widać również nauczycielkę, która nawet nie przewidywała, że dzieci aż tak samodzielnie potrafią pracować, odkrywać nowy dla nich świat. Wyznaje z rozbrajającą szczerością: „Stanowczo dzieje się ze mną coś niezwykłego! Jestem tak szczęśliwa, że mroczy mi się w oczach i coś tłoczy się do gardła, coś, co rozpiera mi serce. Nie zamieniłabym się w tej chwili z nikim na świecie! Nie ma piękniejszego zawodu nad mój. Tworzę przecież duszę człowieka!” (II, nr 2, s. 56).

Koncepcja „Lalusina” była jakby polską wersją nauczania łącznego, koncepcją konsekwentną, opartą na założeniach pedagogiki pracy. Na łamach *Życia Szkoły* pojawiała się jako nauczanie globalne (nazwa przyjęta przez Hessena), jako nauczanie całościowe, wreszcie w nowym opracowaniu jako „obrazy problemowe” została włączona do pracy zbiorowej „Wychowanie przez działanie w nauczaniu początkowym” wydanej w roku 1963 pod redakcją dra T. Wróbla. To, co dzisiaj sprawia wielki kłopot

Jak widać, różnorodność cech jest wielka. Nieodparcie nasuwa się pytanie, czy to są istotnie cechy, które trzeba przypisać wyłącznie nauczycielom uczącym dzieci młodsze? Zapewne nie, na pewno wiele z wymienionych cech przynależy każdemu nauczycielowi. A jednocześnie pytanie drugie: czy istnieją takie specyficzne cechy, które charakteryzują wyłącznie nauczyciela klas początkowych? Przemawia za tym wiele powodów: raz — to potoczne mniemanie, że istotnie nie każdy nauczyciel nadaje się do pracy wychowawczej w klasach z dziećmi młodszymi; drugie — wypowiedzi wielu nauczycieli, którzy nazywają siebie specjalistami w zakresie nauczania początkowego. W przytoczonych wypowiedziach jest również potwierdzenie tego mniemania.

Problem został po raz pierwszy postawiony w *Życiu Szkoły*, lecz w ciągu dalszych lat nadal był pomijany w dyskusjach. Został przygaszony omawianiem problemu osobowości nauczyciela w ogóle. Podjął go dopiero prof. dr Jan Zborowski w artykule „Cechy osobowości nauczyciela klas młodszych” (1966, s. 22). Autor wyraził przekonanie, że „w miarę przechodzenia na coraz wyższy szczebel szkoły, rzeczowe kwalifikacje nauczyciela z wolna zacieśniają się do coraz węższych specjalności, natomiast program nauczania klas I—IV obejmuje całokształt elementów ze wszystkich podstawowych dyscyplin wiedzy. Co prawda nauka w klasach I—IV ma charakter propedeutyczny, niemniej nauczyciel wiedzę tę powinien posiadać w stopniu stosunkowo szerokim i naukowo należycie pogłębionym. Ten swoisty «encyklopedyzm» wymaga rzetelnego i wszechstronnego przygotowania rzeczowego. Toteż niezmiernie ważną cechą nauczyciela jest umiejętność i nawyk samokształceniowej pracy nad stałym pogłębianiem i rozszerzaniem zasobu swej wiedzy. Wynika stąd potrzeba ciągłego doskonalenia się w pracy zawodowej” (1966, s. 24). „Wśród kwalifikacji predystynujących nauczyciela do pracy z najmłodszymi uczniami priorytet zyskuje przygotowanie i doświadczenie pedagogiczne” (s. 26).

Wspomnieć tu warto, że w roku 1959 *Życie Szkoły* poświęciło po raz pierwszy numer listopadowy problemowi nauczyciela. Wypowiedzieli się w tym numerze m. in.: Maria Grzegorzewska, Stefan Truchim, Tadeusz Kotarbiński, Romana Miller, Stanisław Kowalski, Józef Kozłowski, Ludwik Bandura. A potem każdego roku podobny numer specjalny. Każdy badacz problemu osobowości nauczyciela nie będzie mógł pominąć materiałów zawartych w numerach specjalnych „Na Dzień Nauczyciela”.

Koncepcje nauczania początkowego

Od pierwszych zeszytów, poprzez wszystkie lata wydawnicze rolę dominującą objęły materiały związane z doświadczeniem wychowawczym i dydaktycznym nauczycieli. Stało się tak wcale nie przypadkowo. Członkowie pierwszego zespołu redakcyjnego wyszli z założenia, że wobec bra-

ku teorii pedagogicznej, która mogłaby służyć nauczycielowi w nowej sytuacji szkolnej, jedynie właściwe będzie ogłaszać na łamach pisma najcenniejsze opracowania metodyczne, charakteryzujące pracę wychowawczą i dydaktyczną nauczyciela i, analizując to doświadczenie, dochodzić do uogólnień. Gdy w roczniku pierwszym materiałów takich było jeszcze względnie niedużo, już w roczniku drugim dział „Protokoły i materiały” został rozbudowany i zawierał przeszło 30 pozycji. Podobnie było w rocznikach następnych. O ewolucji tego działu w kierunku ścisłego wiązania doświadczenia z teorią świadczyć może fakt przemiany działu w ostatnich rocznikach na „Z doświadczeń i badań”.

Cennym wkładem w metodykę nauczania początkowego było w roczniku pierwszym sprawozdanie Haliny Calkowej z pracy w klasie pierwszej. Cykl tych sprawozdań można określić jako nową wersję koncepcji nauczania całościowego, łącznego czy globalnego, jak to w różnych okresach było nazywane. Autorka, pracując w szkole ćwiczeń w Lublinie, pracę dzieci uczyniła podstawą nauczania. Formą organizacyjną było miasteczko nazwane Lalusinem. „Pomysł zbudowania miasteczka nasunęły mi dzieci podczas jednej z lekcji porządkowania zbioru domków. Uporządkowały, stawiając je na fortepianie (stołu drugiego jeszcze nie miałam). Pomysł podobał mi się, wobec czego ustawiliśmy domki następnego dnia na długim stole, który wyszperałam w kuchni. Zrobiliśmy latarnię do naszego miasteczka, dzieci zniosły samorzutnie maleńkie czołgi, auta, żołnierzy, 2 armatki, które zastąpiły ulepione przez nie z plasteliny. Ozdobiliśmy miasteczko drzewkami i zieleńcami i w związku z tym wprowadziłam zdania: «Robimy drzewka» oraz «Mamy domki i drzewa». Następną pracą był park, poprzedzony wycieczką do miejskiego ogrodu” (1946, s. 278).

Sprawozdania z życia w Lalusinie ciągnęły się przez dłuższy czas. Autorka pokazywała w nich dzieci pracujące, myślące, dochodzące własnym wysiłkiem do zadziwiających wprost wyników, widać również nauczycielkę, która nawet nie przewidywała, że dzieci aż tak samodzielnie potrafią pracować, odkrywać nowy dla nich świat. Wyznaje z rozbrajającą szczerością: „Stanowczo dzieje się ze mną coś niezwykłego! Jestem tak szczęśliwa, że mroczy mi się w oczach i coś tłoczy się do gardła, coś, co rozpiera mi serce. Nie zamieniłabym się w tej chwili z nikim na świecie! Nie ma piękniejszego zawodu nad mój. Tworzę przecież duszę człowieka!” (II, nr 2, s. 56).

Koncepcja „Lalusina” była jakby polską wersją nauczania łącznego, koncepcją konsekwentną, opartą na założeniach pedagogiki pracy. Na łamach *Życia Szkoły* pojawiała się jako nauczanie globalne (nazwa przyjęta przez Hessena), jako nauczanie całościowe, wreszcie w nowym opracowaniu jako „obrazy problemowe” została włączona do pracy zbiorowej „Wychowanie przez działanie w nauczaniu początkowym” wydanej w roku 1963 pod redakcją dra T. Wróbla. To, co dzisiaj sprawia wielki kłopot

twórcom programów dla klas I—IV i co przysparza wewnętrznej rozterki metodykom, mianowicie zdecydowanie się na organizację i metodę pracy w nauczaniu początkowym, zostało na łamach *Życia Szkoły* zapoczątkowane udaną koncepcją Haliny Całkowej. Rozwijanie tej koncepcji mogłoby doprowadzić do wypracowania polskiej wersji nauczania całościowego. Przerwane to zostało przez wprowadzanie do programów nauczania określeń coraz to innych: raz — nauczanie łączne, to znów całościowe i globalne. Ten brak zdecydowania sprawił, iż do dzisiaj nie dopracowaliśmy się w ogóle jasnej koncepcji metodyki nauczania początkowego i koniec końców — nauczanie początkowe jest praktycznie nauczaniem poszczególnych przedmiotów. *Życie Szkoły* stale podtrzymywało dążenie do wypracowania jakiejś zwartej koncepcji. Wyrazem tego był artykuł w nrze 1/69 pt. „Koncepcje nauczania początkowego”. Problem pozostał i jest ciągle żywy: czy nauczanie początkowe ma być zbiorem poszczególnych przedmiotów nauczania, czy też ma być zintegrowane i z treści mają się wyłaniać powoli poszczególne przedmioty — jak u Linkego czy w ostatnio wydanej książce Jadwigi Walczyny; czy już od klasy I mają być specjaliści danej dyscypliny, szczególnie w takich przedmiotach, jak śpiew, wychowanie fizyczne, czy też wszystko w rękę jednego nauczyciela, przynajmniej w klasach I i II; czy całość pracy w początkowych klasach ma być wychowaniem w szerokim tego słowa znaczeniu (nauczaniem wychowującym), czy też sumą nauczania i wychowania. Pytań takich jest dużo, a wszystkie w konsekwencji wskazują konieczność zdecydowania się na określoną, wypracowaną, konsekwentną koncepcję nauczania początkowego.

Nauczaniu łącznemu poświęciło *Życie Szkoły* dużo miejsca i wszystko, co nowe i postępowe, znalazło natychmiast swe odbicie. Wypowiadali się nauczyciele, jak również teoretycy. Romana Miller (1960, 244) powołując się na koncepcje Linkego, Decroly'ego, Hessena — wypowiedziała pogląd, że „nauczanie łączne pozwala na wydajniejszą pracę wychowawczą szkoły i bardziej rozwija osobowość dzieci, gdyż odpowiada wymaganiom ich psychiki”. Zastrzega się jednak: „Tylko nauczyciel tworzyć może rozpocząć ostrożnie próby”. — Wspomina o swoistych metodach w szkołach specjalnych, opartych na koncepcji Marii Grzegorzewskiej, a nazwanych „ośrodkami pracy”. Krytycznie ocenia nauczanie przedmiotowe: „...gdy praca wychowawcza szkoły wysuwa się na pierwszy plan, przy systemie nauczania przedmiotowego lekcje w klasach I—IV są mało kształcące, nie rozbudzają i nie kształcą zainteresowań światem i nie stają się podstawą organizacji grupy klasowej” (s. 243).

Myszę, że zwrócenie uwagi na ten wychowawczy element nauczania łącznego jest jak najbardziej aktualne i dzisiejsze dyskusje i sugestie, ażeby jak najwcześniej wprowadzić nauczanie przedmiotowe, nie uwzględniają tego właśnie elementu.

W tym samym roczniku *Życia Szkoły* jest notatka metodyczna pt. „Do-

okoła nauczania łącznego". Są w niej sugestie, nastawienia, skojarzenia, refleksje; najważniejsze: „Teoria ośrodków dr Marii Grzegorzewskiej jest naukowo uzasadniona i wypróbowana. Może by zdecydować się na jej upowszechnienie?” (1960, s. 430). W związku ze słówkiem „może” odezwała się w tym samym roczniku Maria Grzegorzewska. W artykule pt. „Metoda ośrodków pracy” dokonuje analizy metody, podaje przykład lekcji w klasie I, przytacza tematy okolicznościowe jako przykłady ośrodków i kończy wyrażeniem przekonania, że „metoda ta, wprowadzona do najniższych klas szkoły podstawowej, stworzy twórczy klimat pracy dziecka i nauczyciela i wniesie te wartości wychowawcze, o jakie walczy pedagogika chwili obecnej” (s. 817).

Znów charakterystyczne zaakcentowanie wartości wychowawczych. Argumentacja na rzecz „ośrodków pracy” zawarta w artykule jest tak przekonująca, że nie sposób nie wziąć jej pod uwagę przy tworzeniu koncepcji nauczania początkowego. Wskazówką może tu być mimochodem wspomniane, jednak charakterystyczne: „w najniższych klasach szkoły podstawowej”. Nie byłoby więc rzeczą słuszną upierać się przy tym, że nauczanie łączne (ośrodki pracy, nauczanie całościowe itp.) musi przenikać klasy I—IV czy I—III, bo mogą to być istotnie najniższe, na przykład I i II.

Zagadnienie nauczania łącznego wracało jeszcze niejednokrotnie na łamy *Życia Szkoły* bądź jako praktyczne rozwiązania konkretnych tematów, bądź jako refleksje teoretyczne. Koncepcja najnowsza Jadwigi Walczyny, przedstawiona w książce „Integracja nauczania początkowego” została omówiona w nrze 2 *Życia Szkoły* z roku 1969.

Aktualne i ważne problemy pedagogiczne

Pierwsze lata powojenne, zresztą nie tylko pierwsze, cechowała pewna dezorientacja, jeśli idzie o problemy pedagogiczne. Wpływy pedagogiki międzywojennej, burżuazyjnej, napór nowych idei, a jednocześnie trudności w ich rozumieniu i percypowaniu oraz wdrażaniu w życie — dezorientację tę pogłębiały. W tej sytuacji *Życie Szkoły* rozpisało od razu w pierwszym roku wydawniczym ankietę na temat: „Najbardziej aktualne i ważne problemy pedagogiczne doby obecnej”. Wypowiedziało się przeszło 20 autorów polskich i zagranicznych, i to zarówno teoretyków jak praktyków. Wśród nich tacy znani uczeni, jak profesorowie Czeżowski, Sośnicki, Suchodolski, Tync, Hessen; z zagranicy profesorowie Meylan z Lozanny, Dottrens z Genewy, G. M. Vajda z Budapesztu, jak również dr Ludwika Jeleńska, Jan Bartecki, A. i J. Maćkowiakowie, Weronika Tropaczyńska-Ogarkowa, Feliks Korniszewski, E. Czernichowski i inni. Wśród omówionych problemów przeważają te, które dotyczą pedagogiki w ogóle, a nie specjalnie nauczania początkowego, jakkolwiek z podstawami naukowymi tej pedagogiki związane.

Na bardzo ważne zagadnienie zwrócił uwagę prof. B. Suchodolski: „Me-

tody nauczania i wychowania są w znacznej mierze metodami dostosowanymi do potrzeb dawniejszej struktury kulturalnej, struktury tradycjonalistycznej. Epoka współczesna opiera się bardziej niż jakakolwiek dawniejsza na nauce i na planowanym współdziałaniu. Musimy szukać takich metod, dzięki którym młodzież rozwijałaby w sobie umiejętność myślenia i myślącego ustosunkowywania się do rzeczywistości oraz gotowość do współdziałania i planowania" (1948, s. 39). W wypowiedzi tej jest już wyraźna zapowiedź dydaktyki myślenia, której bujny rozkwit rozpoczął się po okresie stagnacji, dotkliwie odczuwanej również w zakresie nauk pedagogicznych.

Nieodżałowana Weronika Tropaczyńska-Ogarkowa zwróciła w swej wypowiedzi uwagę na problem nauczyciela zaangażowanego i wyraziła to w jak najbardziej konkretny sposób: „O twórczy stosunek do życia dziś tak samo walczy człowiek uspołeczniony, tak samo rzecz ta przepada w sieczce spraw codziennych, a wola przemian ustala się typowym dla bezwolnego człowieka stwierdzeniem: trzeba by to zrobić, trzeba by to zmienić, trzeba by to przesunąć, trzeba by to naprawić. A kto, u licha, ma to zrobić? — irytuje się człowiek-obserwator. Ja, my, ty — i od razu, z miejsca, natychmiast. Niech boli cię nie naprawiona furtka u płotu. Niech dokucza ci nie sprzątnięte śmiecie na podwórzu... Budź się z myślą o tej sprawie. Niech się stanie własna, prywatna, osobista” — (1948, s. 70).

Dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych w Genewie, Robert Dottrens, zaproszony do wzięcia udziału w dyskusji, wysunął jako zadanie pedagogiki teoretycznej — rozwiązanie trudnego zagadnienia równoczesnego wychowania dla wolności, dla odpowiedzialności i dla społeczeństwa; pedagogika praktyczna może te zadania realizować tylko wówczas, „jeżeli wpięrow podejmie się trud, aby wykształcić personel nauczycielski w całej pełni świadomy zadania, jakie jest mu powierzone” (1948, s. 157).

Dyskusja nie została zakończona. Jakby dla podkreślenia, że dla ważnych i aktualnych zagadnień pedagogicznych w rozwijającym się życiu problemy żyją i rodzą się ciągle nowe; jedne ustępują drugim, inne przechodzą w cień, jeszcze inne podlegają modyfikacjom i dalej żyją.

Pedagogika socjalistyczna

Wkład *Życia Szkoły* w problematykę pedagogiki socjalistycznej nie może być pominięty, gdyż praca nad kształtowaniem tej pedagogiki zaczęła się w pierwszych rocznikach i ciągnęła się z różnym natężeniem przez wszystkie lata. Wyróżnić można dwa nurty: jeden — artykuły przygodne, drugi — zaplanowana dyskusja. Punktem wyjścia dłuższej dyskusji był artykuł w nrze 3/1958 prof. Z. Mysłakowskiego na temat: Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną? — Pytanie, sformułowane przez Redakcję, miało się stać bodźcem do udziału w dyskusji — stąd jego wieloznaczność i charakter alternatywny. Wypowiedzieli się najwybitniejsi

nasi pedagodzy. Różnorodną, często kontrowersyjną treść omówił krytycznie prof. Suchodolski w numerze 9, 1959. Stwierdził: „Sądzę, iż to właśnie pytanie: czym jest teoria i praktyka wychowania socjalistycznego, jest tym centralnym pytaniem, które można i należy dziś stawiać, podejmując krytyczną rozprawę nie tylko z tym okresem, w którym tę pedagogikę określano przesadnie i dogmatycznie, jak z tym okresem, w którym próbowano ją bez reszty sprowadzić do tradycyjnej pedagogiki burżuazyjnej. W szczególności krytyczna rozprawa z tym drugim okresem jest ważnym i pilnym zadaniem. Trzeba bowiem przeciwstawić się dezorientacji szerokich rzesz nauczycielskich co do naczelných zadań pracy wychowawczej i co do charakteru tych zadań. Trzeba z całym naciskiem podkreślić, iż młode pokolenie w Polsce powinno być tak wychowane, aby umiało żyć w warunkach socjalizmu i aby umiało ten ustrój społeczny rozwijać i umacniać” (1959, s. 643). — Na jeszcze jedno zwrócił uwagę prof. Suchodolski w swym podsumowaniu: „Wielu dyskutantów słusznie zwracało uwagę na nieustającą wymianę doświadczeń i uogólnień, praktyki i teorii jako procesu, w którym powstawać musi nowa pedagogika, i jako system pojęć i poglądów, i jako system dyrektyw i działalności. Założeniem podstawowym takiej «wymiany» jest to, aby wszyscy — i ci w gabinetach uniwersyteckich, i ci w klasach szkolnych — widzieli jasno i czujnie tę społeczną przyszłość naszego kraju, dla której wychowujemy ludzi i która obiecując im więcej niż kiedykolwiek w dziejach, wymaga od nich więcej niż dawniej” (1959, s. 645).

Ważny problem omówił w swej wypowiedzi prof. dr Stefan Wołoszyn. Analizując precyzyjnie określenie „socjalistyczna” takie daje wyjaśnienie: „W tym sensie wiele już w pedagogice zrobiono, zwłaszcza w pedagogice radzieckiej, lecz nie tylko. W tym bowiem sensie każde rzetelne studium pedagogiczne, opierając się na założeniach ideologicznych i metodologicznych socjalizmu naukowego (co nie znaczy deklarujące i deklamujące jedynie o socjalizmie), wytrzymujące surowe rygory i kryteria naukowości (co nie znaczy nieomyślne), niezależnie od tego, gdzie i przez kogo zostało napisane, skłonni będziemy podciągnąć pod dorobek pedagogiki socjalistycznej. Pod tym względem i my już również w Polsce możemy podciągnąć pod to pojęcie kilkanaście naszych książek pedagogicznych z lat ostatnich: rozpraw i studiów bądź to o charakterze historycznym, bądź to podejmujących szczegółowe badania nad różnymi zagadnieniami dydaktycznymi i wychowawczymi” (1958, s. 583).

Na ważne sprawy zwrócił też uwagę w swym głosie dyskusyjnym Józef Kwiatek: „Nie można mówić o pedagogice jako o nauce, jeżeli pominiemy cele wychowania, które nigdy nie były zbiorem wartości absolutnych, ale zawsze wybierały jakieś ideały, rozumiały tylko na tle historycznych zadań określonych zbiorowisk ludzkich. Inna rzeczywistość społeczno-ekonomiczna wysuwa na pierwszy plan inne węzłowe problemy do badań naukowych. Tym też nasza pedagogika różni się znacznie od teorii wychowa-

nia, opracowywanych dawniej. Odpowiadając lakonicznie na postawione w tytule pytanie, trzeba stwierdzić, że niewątpliwie u nas w Polsce posiadamy już rzetelny dorobek teoretyczny, który można i trzeba sprowadzić do wspólnego miana: pedagogika socjalistyczna" (1959, s. 242).

Dyskusja ta, szczególnie jej podsumowanie, wytyczyły na długie lata sposoby kształtowania na łamach *Życia Szkoły* treści i zasad pedagogiki socjalistycznej. Gdy prof. Suchodolski w roku 1963 w artykule „Wychowanie socjalistycznego pokolenia” pisał: „Wielkie i nowe zadania, jakie stają przed wychowaniem w nowoczesnym socjalistycznym społeczeństwie, wymagają od pedagogów, aby zrewidowali od podstaw odziedziczone z przeszłości teorie i zasady”, to nawiązywał do wypowiedzi z roku 1959 i te myśli rozwijał. Znalazło to m. in. wyraz w artykule pt. „Nauczyciel zaangażowany”, w którym Autor tak pisał: „Całe życie zawodowe i społeczne w naszym kraju, stwarzającym socjalistyczny kształt swej cywilizacji, uzależniane jest coraz głębiej i szerzej od tego właśnie procesu rosnącego zaangażowania ludzi w działalność, którą prowadzi” (1966, s. 484).

Pytanie, które zostało rzucone w roku 1967 o to, czy mamy już pedagogikę socjalistyczną, znajduje odpowiedź konkretną w dalszych artykułach na temat treści i zasad tej pedagogiki i w opracowaniach o charakterze praktycznym, na przykład w serii na temat kolektywu uczniowskiego (1966, s. 20, 94), pracy w zespołach uczniowskich (1966, s. 27, 28), o Wojsku Polskim (1966, s. 339, 346). Wyrazem dążenia do realizacji treści i zasad wychowania socjalistycznego, przygotowanych teoretycznie zarówno przez dyskusję, jak inne artykuły, są numery specjalne *Życia Szkoły* na temat Wojska Polskiego (1968, nr 9 i 10), patriotyzmu i internacjonalizmu (1969, nr 4) i inne. *Życie Szkoły* konkretyzowało niewątpliwie zasady ogólne i zbliżało je do codziennych potrzeb nauczyciela. Nie wszystko zapewne miało kształt udany i pełny, jednak to zbliżanie i konkretyzowanie jest również procesem, a stawanie się pracą realizacyjną.

Teoria i praktyka

O skuteczności oddziaływania wychowawczego pisała w roku 1948 Ludwika Jeleńska. Podkreśliła: „Jak trudno otrzymać zamierzony rezultat z pedagogicznych posunięć, wie o tym każdy wychowawca praktyk. Nic też dziwnego, że zżyma się na pedagogów teoretyków, gdy mu w uczonych dziełach powiadają: «Trzeba dążyć do tego, żeby...», «... należą w dziecku wyrobić...», «...dziecko powinno...» itp., itp. Dobrze, ale ... jak to zrobić?» (III, 1948, s. 160). I zaleciła nauczycielom dość dziwaczną praktykę, aby zamierzone było skuteczne: unieruchamianie dzieci i nauczyciela w klasie na głos dzwonka szkolnego. „Dzieci chętnie poddawały się regulaminowi, bo je bawiła ta komenda dzwonka, której jako głosowi szkoły, poddawali się nauczyciele na równi z nimi (to nagle przeję-

ście od hałasu pauzy do ciszy). A my, wychowawcy, osiągaliliśmy przez to pewne skupienie od samego początku lekcji" (III, 1948, s. 161).

Wkład *Życia Szkoły* w ten dział „pedagogiki praktycznej” jest na pewno znaczny. Gdy w roczniku 1948 wprowadziliśmy stały konkurs pt. „Trudność i jak ją pokonałem” — to było to niewątpliwie poszukiwanie praktycznych rozwiązań sytuacji rzeczywistego życia szkolnego. Konkurs trwał przez kilka lat. Ludwik Bandura analizując materiały konkursowe podzielił trudności na kilka grup: wychowawcze (najwięcej — bo 33 na 60); dydaktyczne (15); organizacyjne (6); wynikające ze środowiska (3); związane z własnym charakterem (3). Środki zaradcze przeciw trudnościom były u nauczycieli rozmaite: egzekutywne, intelektualne, emocjonalne; trudności dydaktyczne były pokonywane takimi środkami, jak doskonalenie metod nauczania, lepsze planowanie, porównywanie wyników itp.

Konkurs zakończył się na łamach *Życia Szkoły* w roku 1950, nie skończyły się jednak trudności zarówno wychowawcze, jak dydaktyczne i inne.

Pytanie, które wysuwano pod adresem *Życia Szkoły*: czy notowanie tego rodzaju praktycznych sytuacji i wynikających z nich wskazówek to nie jest praktycyzm, czyli zalecenia, nie wynikające z podstaw teoretycznych, lecz z doświadczeń, intuicji, po prostu z praktyki indywidualnej, pozbawione związku z teorią.

Trudność w redagowaniu pisma typu *Życia Szkoły* nie na tym polegała, by za mało było teorii czy za dużo „praktyki”, lecz na tym, że teoretycy za mało swą teorię wiązali z praktyką, że ich wnioski rzadko kiedy były wiązane z praktycznym działaniem nauczyciela i nauczyciel — jak wskazała Jeleńska — nie otrzymywał informacji, w jaki sposób teorię zamienić w praktyczne działanie.

Problem teorii i praktyki pojawiał się w *Życiu Szkoły* bardzo często — i to w różnych postaciach. Już w pierwszym roczniku *Życie Szkoły* zamieściło rozprawę prof. Stefana Szumana pt. „Przyczynek do nauki o rozwoju pojęć przyrodniczych u dzieci w szkole powszechnej” (I, 1946, s. 178). Autor szuka odpowiedzi na pytanie, jak należy stopniowo uściślać pojęcie dzieci o przyrodzie i w jakiej mierze to jest możliwe już w wieku przedszkolnym. Na podstawie analizy konkretnych wypowiedzi dzieci na temat, jak powstaje grzmot w czasie burzy, Autor klasyfikuje odpowiedzi i stwierdza: „W rezultacie tych rozważań sądzę, że należy pojęcia antropomorficzne, magiczne i artycyjalistyczne u dzieci już we wczesnych latach przekształcać na pojęcia rzeczowo przyrodnicze. Pojęć i terminów, zaczerpniętych z pojęć i języka naukowej fizyki nie można jednak wprowadzać bez przygotowania i trzeba je właśnie stopniowo w umyśle dziecka rozbudowywać i rozwijać. Wiedza czysto werbalna i pozornie ściśła, a pewna siebie, jest może gorsza od wiedzy prostej i naiwnej”, (I, 1946, s. 183).

To wiązanie teorii pedagogicznej z pedagogiką praktyczną stale się pogłębia. Myślę, że nie będzie nieściśłością twierdzenie, iż można wydzielić dwa wyraźnie zarysowane nurty: jeden — kiedy na łamach *Życia Szkoły* było dużo artykułów teoretycznych i dużo praktycznych, w których nie było dość wyraźnie występujących związków; drugi nurt — dążenie do wiązania praktyki z teorią, do wyjaśniania praktyki wynikami teoretycznych badań czy rozważań. Przykłady:

Gdy prof. K. Sośnicki w roczniku II *Życia Szkoły* wyjaśnia termin „aktywność”, ma to bezpośredni związek z życiem szkolnym, a jednak w artykule nie ma takiego związku; Autor nie ilustruje teoretycznych wyjaśnień przykładami z życia szkoły. Wystarcza mu analiza trzech sposobów pojmowania aktywności. Wyjaśnienie jest oczywiście bardzo wartościowe dla nauczyciela, ażeby jednak miało wartość praktyczną, musi być przez niego należycie rozumiane i umiejętnie zamienione na pojedyncze, konkretne zjawiska, z których — przecież — to ogólne powstało. Wysiłki *Życia Szkoły*, ażeby takie szczegółowe znalazło się w ogólnym, nie były bezowocne. Przykładem może być artykuł W. Szczerby: „Kierunkowe zasady wychowania w procesie pracy” (1951, s. 576). Omawiając ogólną zasadę radości tworzenia, Autor od razu daje konkretyzację ogólnego. Píše: „Toteż kształtując osobowość budowniczego socjalizmu należy wyrabiać odpowiednie nawyki, jak dokładność, porządek, systematyczność, oszczędność itp. Wyrabiamy je przez ścisłą kontrolę, dokładność wykonania powierzonych prac, przez składanie na oznaczone miejsce zabawek po zabawie, przyborów do pracy, utrzymywanie porządku swego miejsca w ławce i pracowni, przez wzajemną pomoc w pracy itp.” (1951, s. 579).

W roczniku IV wprowadzono dział „Lekcje”. Zdawać by się mogło, że dział tak zatytułowany będzie miał siłą rzeczy „praktycystyczny” charakter. Tak jednak nie było. Myśl Lenina: „Od żywego postrzegania do abstrakcyjnej myśli i od niej do praktyki”, zamieszczana stale na czele działu, była istotnie myślą przewodnią i dążenie do uzasadniania naukowego czynności dydaktyczno-wychowawczych było cechą podstawową tego nurtu redakcyjnego. Likwidowało to niebezpieczeństwo „praktycyzmu”, jakkolwiek nie przewyciężyło niechęci teoretyków do konkretyzacji twierdzeń ogólnych.

Udział nauczycieli w pracach badawczych

Szkoły wiodące, eksperymenty, doświadczenia — wszystko to jest dzisiaj bardzo spopularyzowane. Wprowadzając w ostatnich rocznikach dział „Z doświadczeń i badań” nie mieliśmy obaw, ażeby z braku materiałów dział ten nie mógł się pojawić. W pierwszych rocznikach było inaczej. Gdy zgłaszano pod adresem redakcji pretensję, że w *Życiu Szkoły* za dużo przykładów i wskazówek oraz sprawozdań, a za mało (czy wcale) informacji o badaniach, odzwierciedlało to po prostu rzeczywistość. Ażeby

zachęcić do podejmowania prac samodzielnych, twórczych, *Życie Szkoły* zamieściło artykuł prof. B. Suchodolskiego pt. „O udział nauczycieli w pracach naukowych” (1955, s. 341). Autor pisał m. in. „Wiedza pedagogiczna — jak każda wiedza empiryczna — rośnie dzięki gromadzeniu poprawnych obserwacji, dzięki szerokiemu sprawdzaniu posiadanych hipotez, dzięki pokazywaniu przypadków, które się nie mieszczą w dotychczasowych uogólnieniach itd. Szerokie rzesze nauczycielskie stoją przy warsztatach pracy, które «produkują» młode pokolenie polskie; w tych warsztatach dzieją się dobre, ale i złe rzeczy, przy tych warsztatach pracują ludzie, których pragnieniem i honorem jest «nie wypuszczać braku», ludzie, którzy gromadzą doświadczenia, a więc i krytykę, a więc i propozycje ulepszeń. Dlatego jednym z czynników postępu nauk pedagogicznych jest wykorzystanie tych doświadczeń” (1955, s. 342). Następnie prof. Suchodolski wymienił przykłady prac, które mogą być wykonane przez zespoły nauczycielskie, na przykład rola szkoły w zakładaniu i umacnianiu spółdzielczości na wsi, charakterystyka dziecka wstępującego do szkoły, rola organizacji harcerskiej (wychowanie kolektywne). Autor zachęcał, ażeby w szkołach powstawały zespoły podejmujące wspólną tematykę i zakończył artykuł następująco: „Pragnęlibyśmy, aby nauczyciele planując pracę... rozważyli osobistą i społeczną doniosłość takiego włączenia się w zespołowe formy pracy naukowej, aby niektórzy z nich przynajmniej zechcieli wstąpić na tę drogę, pociągając może w przyszłości swym przykładem innych” (1955, s. 345).

Apel ten był już częściowo w *Życiu Szkoły* przygotowany. W roczniku 1954 była przeprowadzona dyskusja na temat prac badawczych w szkole. Zapoczątkował ją Franciszek Czerwiński artykułem pt. „Szkoła ośrodkiem pracy badawczo-naukowej”. Wyszedł z założenia, że „nie będzie dobrych książek pedagogicznych, jeśli nie będzie dobrych badań, a dobre badania — to badania konkretne i powszechne, badania, w których nie obejdziemy się bez pracy tych, którzy kierują procesem dydaktyczno-wychowawczym w szkole... Przyczyną zacofania w pedagogice jest to, że badanie i uogólnianie doświadczeń nie stało się jeszcze nieodłączną częścią pracy nauczycieli” (1954, s. 453). W dalszym ciągu artykułu Autor pisał o tym, jak zacząć pracę, jak przygotować się do pracy badawczo-naukowej, jak wykorzystać materiał badawczo-naukowy. Kończąc postawił pytanie: czy każda szkoła? — odpowiedział: „Tak! Zaczątki badań mogą się dokonywać w każdej szkole”.

W dalszych głosach dyskusyjnych L. Bandury, J. Mędrzaka, B. Pleśniarskiego i K. Moroza czytelnik otrzymał konkretne wskazówki o doborze tematów, współpracy ze szkołami wyższymi, o znaczeniu inicjatywy nauczyciela, metodach i organizacji pracy oraz — w artykule K. Moroza — konkretny przykład planu badania zagadnienia lekcji.

Zakończeniem dyskusji był artykuł prof. Suchodolskiego, omówiony wyżej. Problem nie został jednak wyczerpany. W wyniku zachęt i wska-

zówek — a może zresztą inne przyczyny zadziałały — w *Życiu Szkoły* zaczęły się coraz częściej pojawiać artykuły, w których coraz więcej było analizy własnej pracy, sprawozdań z organizowanych badań itd.

Tak na przykład w roczniku 1956 ukazał się artykuł F. Czecha: „O korzystaniu z doświadczeń przodujących nauczycieli” (1956, s. 648); był też cykl wypowiedzi na temat „Moje najbardziej wartościowe doświadczenie” (1956, ss. 443, 444 i in.); Janiny Łuszczki — „Moja praca z dziećmi trudnymi” (1957, s. 581); D. i E. Bryłów — „Nasz eksperyment w klasie I” (1958, s. 533); J. Tłałki — „Czy zrodzi się w mojej klasie świadoma dyscyplina” (1958, s. 525). I tak już w każdym roczniku. Zwiększająca się ilość materiałów z badań skłoniła redakcję do wprowadzenia odrębnego działu.

Gdyby zakończyć ten zwięzły przegląd zdaniem L. Chmaja, że „teoria pedagogiczna wyrasta z życia, z określonych warunków społecznych” — to można bez przesady powiedzieć, że wkład *Życia Szkoły* w gromadzenie i publikowanie danych źródłowych, życie to obrazujących, był znaczny.

Skuteczność nauczania

Wyniki nauczania, skuteczność działania dydaktycznego i wychowawczego były dla *Życia Szkoły* problemem jednym z najważniejszych. W roczniku drugim ukazał się artykuł prof. T. Kotarbińskiego pt. „Prakseologia”. Charakterystyczna była wówczas reakcja profesora. Pisał na wstępie: „Szanowna Redakcja *Życia Szkoły* uprzejmie proponuje, bym odpowiedział na pytanie, co to jest prakseologia. Łatwiej byłoby jednak odpowiedzieć na pytanie nieco zmienione, które by brzmiało: Czym chce być prakseologia? Dyscyplina to bowiem stająca się dopiero, specjalność badawcza in statu nascendi” (II, 329).

Od tego czasu wiele się zmieniło i prakseologia stała się powszechnie znaną dyscypliną. Jak napisał prof. Kotarbiński w przedmowie do ostatniej swej książki („Hasło dobrej roboty”): „...dyscyplina badawcza rodząca się w oczach współczesnego pokolenia jako wyodrębniona specjalność, a zarazem prastara i odwieczna, jeśli brać pod uwagę treść jej pojęć, zagadnień i pouczeń” (s. 8). — *Życie Szkoły* zamieszczając w roku 1947 artykuł prof. Kotarbińskiego o prakseologii prezentowało swym czytelnikom jedno z założeń prakseologii — skuteczność działania, czyli problem przybliżania się do celu działania. Jest to problem ciągle żywy, dyskutowany. Pytanie, które się tu nasuwa: co *Życie Szkoły* zrobiło w ciągu swych lat wydawniczych w zakresie tego właśnie przybliżania działania nauczycielskiego do celu?

Myślę, że nie będzie przesady w twierdzeniu, iż propagowanie skutecznego działania było podstawowym założeniem redakcyjnym przez wszystkie lata, że właśnie to dążenie było motorem działania zespołu redakcyjnego i wszystkich współpracowników. Przejawiało się to w najrozmaitszy

szych formach pracy. Już w roczniku pierwszym ukazały się artykuły o pracy wydajnej, o próbach podniesienia techniki czytania, o właściwych metodach w nauce czytania; w tym samym roczniku Czesław Wycech pisał na temat racjonalnej organizacji życia zbiorowego. On to rzucił hasło unowocześnienia naszego aparatu technicznego w zakresie produkcji i wymiany oraz poruszył zagadnienie racjonalnej organizacji życia zbiorowego w rodzinie, gromadzie, samorządzie, instytucjach i organizacjach społecznych (I, 1946, s. 140).

W każdym następnym roczniku jest coraz więcej materiałów na temat skuteczności nauczania i wychowania, na temat ulepszania metod, osiągania wyników. Ludwik Bandura zwrócił na przykład uwagę na wpływ frekwencji na wyniki nauczania; nawiązał do badań Stanleya Halla, który wykazał, że szkoła amerykańska nie była w jego czasach powszechna, gdyż na 1000 dzieci wstępujących do klasy I dochodziło do klasy VIII tylko 263. Problem pozostał i różni nasi autorzy szukali najlepszych metod zmniejszania drugoroczności. Poszukiwania szły w kilku kierunkach. Gdy na przykład W. Okoń w artykule o zwalczaniu błędów (II, 1947, s. 190) akcentował: „Pierwszy (etap) i najważniejszy to zapobieganie błędom” — to wysunął hasło, które do dnia dzisiejszego na łamach *Życia Szkoły* jest dla wielu współpracowników problemem, a poszukiwanie coraz nowych sposobów skutecznego zapobiegania błędom wcale się nie zakończyło. Jedną z takich koncepcji, wyraźnie związanych z myślą zawartą w artykule W. Okonia, jest metoda „komentowania”, opisana w *Życiu Szkoły* w nrze 3, 1969. A w okresie pomiędzy rokiem 1947 a 1969 ukazało się bardzo dużo artykułów na temat wyników nauczania; w roczniku 1951 cały cykl wypowiedzi jest poświęcony temu tematowi. Potrzeba kontroli wyników nauczania zdecydowała o zwróceniu uwagi na testy wiadomości. Zapoczątkował ich analizę L. Bandura w roczniku pierwszym. Zwrócił uwagę na to, że „testy wiadomości badają tylko i jedynie wiadomości ucznia, nie wnikają zupełnie w to, w jaki sposób uczeń zdobył te wiadomości” (I, s. 52). Jakkolwiek sprawa testów pojawiała się jeszcze kilka razy (np. Grzywak-Kaczyńska 1961, s. 135 i 1961, s. 335), to jednak widoczne jest w sposób aż nadto jasny, że funkcja testów wiadomości nie została gruntownie wyjaśniona do ostatnich czasów. A nauczyciel domaga się pomocy w badaniu wyników. Dotyczy to również m. in. ogłaszania przykładów testów wiadomości.

Godziny wychowawcze

To, co się później na łamach *Życia Szkoły* ujawniło jako „godziny wychowawcze”, zostało zasygnalizowane już w roczniku pierwszym przez Ludwikę Jeleńską w artykule zatytułowanym „Lekcje uboczne” (1946, s. 155). Autorka powołała się na Fénelona, który takie „lekcje” zalecał czy stosował. Przyjmując tę myśl jako trafne określenie pewnych sytua-

cji, Jeleńska zilustrowała je konkretnym przykładem postępowania wychowawczego i taką dała wskazówkę: „Kto chce naprawdę wychowywać, rozumie, że jego praca wychowawcza musi być ciągła, nie może ograniczyć się do jednorazowego zabiegu”. — O słuszności tego uogólnienia mogli przekonać się wszyscy, którzy wierzyli w skuteczność pouczeń — i nie osiągnęli wyników. Jako rezultat rozczarowań powstała koncepcja „godzin”. Autor artykułu pt. „Godziny wychowawcze” rozpoczął od takiej wzmianki: „W dawnych szkołach tepedowskich były specjalne godziny, zwane wychowawczymi. Zlikwidowano je pośpiesznie w okresie przemian. Czy gdziekolwiek takie godziny pozostały, nie wiemy” (1957, s. 596). Przypomniał też, że w *Ruchu Pedagogicznym* z roku 1946, redagowanym wówczas przez Marię Grzegorzewską, ukazał się artykuł prof. Kreutza pt. „O potrzebie tzw. godzin wychowawczych w szkole” i streścił ten artykuł następująco: „Prof. Kreutz wie oczywiście, że godziny te nie cieszyły się na ogół uznaniem uczniów i nauczycieli, wie również, iż godziny wychowawcze nie mogą gwarantować dobrych wyników w zakresie wychowania, jednocześnie jednak widzi ich potrzebę w pracy nad kształtowaniem charakteru uczniów”.

Jak sprawa była u nauczycieli aktualna, świadczy fakt, że w tym samym roczniku *Życia Szkoły* rozpoczął się druk nadesłanych wypowiedzi dyskusyjnych. Autor pierwszej wypowiedzi, Józef Galant, powiedział zdecydowanie: „Jasną jest rzeczą, że zwykle lekcje przedmiotowe i przerwy nie wystarczą. Wychowawca musi się spotykać z klasą na specjalnych zebraniach, czyli godzinach wychowawczych. Jest to oczywiście dla każdego nauczyciela, który swoją pracę wychowawczą w klasie pojmuje poważnie” (1957, s. 754). A czym ma być taka „godzina” — oto wskazówka tegoż Autora: „Dobra godzina wychowawcza powinna być podsumowaniem, omówieniem pewnego okresu życia klasy, na przykład tygodnia lub dwu tygodni. Stąd też przygotowanie godziny wychowawczej nie może ograniczyć się do ułożenia planu na przerwie lub w dniu poprzedzającym odbycie godziny wychowawczej, ale powinno odbywać się przez cały okres między jedną a drugą godziną wychowawczą”.

Jak bardzo sprawa godzin wychowawczych pasjonowała nauczycieli, świadczy fakt, że w roku 1948 wypowiedziało się na ten temat aż 18 autorów. Co charakterystyczne — godziny wychowawcze stawały się u przeważającej liczby autorów elementem ciągłości oddziaływań wychowawczych. Gdy na przykład młoda nauczycielka, Jadwiga Pałgan, wprowadziła różnego rodzaju kokardki, ażeby wyróżnić te dobrze zachowujące się dzieci, i gdy bodźce te stawały się przedmiotem dumy dzieci, to widać wyraźnie, że w szkole tej tworzył się pewien zwyczaj, tradycja, która tak bardzo pomaga w tworzeniu systemu wychowawczego (1948, s. 63). W innej wypowiedzi (Z. Linke, 1948, s. 59), w której jest wyrażone stanowisko, opowiadające się za godzinami wychowawczymi, jest przestroga: „Oczywiście, takie lekcje wymagałyby pomysłowości, inicjatywy szukania coraz

to nowych dróg. Musielibyśmy uważać, by nie przeobrazić ich w kliwizm-umoralniające opowiadanka". — A jednocześnie Autor proponuje wykorzystywanie na takich godzinach „Serca” Amicisa.

Wydaje się, że mówiąc o konieczności szukania nowych dróg, Autor utrafił w sedno sprawy. Zamieranie pewnych dobrych pomysłów, słusznych z pewnego punktu widzenia, wynikało niejednokrotnie nie z zaniku potrzeby, lecz z zagubienia twórczej myśli.

W dalszych wypowiedziach pojawiało się coraz inne oświetlenie problemu: ażeby nie były to przydzielane nauczycielowi godziny, żeby jednak były honorowane „jeśli nauczyciel o nie zabiega i je przeprowadza” (Marian Gluth, 1958, s. 250); ażeby były wprowadzane już w klasie I, by dzieciom pomóc „w rozróżnianiu i utrwalaniu pojęcia «złe i dobre»” (J. Tłałka, 1958, s. 251); że godziny takie pomagają w uspołecznianiu uczniów (J. Loranc, 1948, s. 253). W numerze 6 z tegoż roku pojawiła się taka notatka redakcyjna, która poprzedziła dalsze wypowiedzi dyskusyjne: „Prasa doniosła, że jest już dyskutowany projekt wprowadzenia godzin wychowawczych w klasach wyższych szkoły podstawowej. Dyskutując dalej na ten temat gromadzimy argumenty, które uzasadniają potrzebę takich godzin również w klasach niższych. Argumenty są poważne i jest ich coraz więcej” (1958, s. 375).

Były w tych wypowiedziach głosy pełne entuzjazmu i optymizmu („Wierzę, że praca ta podjęta rzetelnie dałaby takie rezultaty, iż w przyszłości pozbylibyśmy się chuligaństwa i nieuczciwości”), były również próby dyskwalifikowania przeciwników godzin („Godziny wychowawczej może sobie nie życzyć tylko ten nauczyciel, który nie czuje się prawdziwym wychowawcą...” — 1958, s. 376). Dyskusja zakończyła się dość nagle w numerze 7/8 informacją o wprowadzeniu przez Ministerstwo Oświaty godzin wychowawczych (godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego) w klasach V—VII. W tej sytuacji streszczone zostały dalsze nadesłane głosy dyskusyjne, a dyskusja zamknięta artykułem Mirona Krawczyka, w którym wypowiedział swoje credo. Stanowisko Autora charakteryzują najlepiej wstępne zdania: „Brak godzin wychowawczych w planach zajęć szkolnych powodowany jest przede wszystkim dwoma względami. Motyw pierwszy to ten, że dobre przeprowadzenie godziny wychowawczej jest rzeczywiście bardzo trudne i wymaga od nauczyciela więcej wysiłku niż inna godzina lekcyjna. Trudności te powiększa brak programów, podręczników, brak przygotowania teoretycznego i praktycznego nauczycieli itp. W moim przekonaniu jest to najistotniejszy powód, który pośrednio rodzi inne, a zwłaszcza drugi, którym jest p o z ó r, że z obowiązku wychowania szkoła wywiązuje się całkowicie przy pomocy tzw. nauczania wychowującego, tzn. przez realizowanie celów wychowawczych lekcji. Tak jednak jest tylko pozornie i dlatego osobiście nie zgadzam się z tym poglądem” (1958, s. 499). W dalszym ciągu Autor dokonał analizy argumentów przeciwników i zwolenników godzin wychowawczych i tak zakończył: „W pod-

sumowaniu trzeba jeszcze podkreślić, że aczkolwiek nauczanie jest rzeczywiście niezwykle ważnym środkiem, przy pomocy którego realizuje szkoła swoje zadania wychowawcze, to jednak nie jest ono w żadnym razie jedynym środkiem, jakim rozporządza szkoła w procesie wychowania. Istnieje nieodzowna konieczność uzupełniania nauczania innymi formami pracy wychowawczej”.

Na tym zakończyła się dyskusja na temat godzin wychowawczych, nie zakończyła się, oczywiście, dyskusja na ciągle żywy temat wychowania i trwa do dnia dzisiejszego. W roku 1958 *Życie Szkoły* zamieściło artykuł W. Szczerby pt. „Praca wychowawcza w klasach I—IV”. Jest to szczegółowy projekt programu wychowania, przedstawiony przez Autora do przedyskutowania.

Podobny program, oparty na koncepcjach radzieckich, przedstawił J. Borek (1962, s. 410).

Życie Szkoły zorganizowało też żywą wymianę zdań o odznace wzorowego ucznia jako środka wychowawczym (1968, s. 490), drukowało również wypowiedzi o kolektywie szkolnym, organizacjach dziecięcych, uroczystościach szkolnych, współzawodnictwie, karach i nagrodach itd. Gdyby powiedzieć, że dalszym ciągiem tych dyskusji jest obecnie rozgorzała dyskusja na temat nauczania wychowującego, integracji nauczania i wychowania itd., to byłoby to jedynie stwierdzenie faktu ważności problemu.

Zagadnienie klasy-pracowni

Życie Szkoły pierwsze w naszej literaturze wysunęło zagadnienie klas-pracowni dla nauczania początkowego. Dość zresztą — początkowo — nieśmiało: jako zaopatrzenie klas w nowy sprzęt, meble, pomoce naukowe i to wszystko, co potrzebne do aktywnej pracy ucznia. W artykule o charakterze pionierskim, którego autorem był Józef Zieniuk, takie były dyrektywy: „Ma to być sala, w której zgromadzi się wszystko, co jest niezbędnie potrzebne do organizowania pracy tej klasy”. — Autor dodał: „Zrealizowanie tego hasła (lepszey nauki) wymaga wyposażenia sal lekcyjnych klas I—IV w szafy, półki, stoliki i skrzynie na pomieszczenie stale rosnącego majątku” (1954, s. 118). O samej pracy ucznia, o pracy aktywnej nie było jeszcze mowy. Jakkolwiek pojawiły się głosy dyskusyjne, ażeby klasa-pracownia była czymś więcej niż upogładowaniem (J. Mrozkiewicz), to jednak ciągle było akcentowane wyposażenie w sprzęt, w meble, w pomoce, a nie było przykładów, świadczących o tym, że dzięki takiemu właśnie urządzeniu uczniowie mogą lepiej, aktywniej pracować, że wyniki pracy mogą być lepsze. Ażeby w jeszcze wyższym stopniu zachęcić do dzielenia się na łamach *Życia Szkoły* doświadczeniem, wprowadzony został specjalny dział pod nazwą „W klasie-pracowni”. Z napływających wypowiedzi widać, że klas-pracowni jest coraz więcej i że do-

minuje zadowolenie z lepszych warunków pracy. Stało się to, co dzieje się z realizacją nowych koncepcji: trudno je wprowadzić w całej pełni w życie.

Można zaryzykować twierdzenie, że koncepcja klas-pracowni wiąże się z dającym się zauważyć zmierzchem tradycyjnej dydaktyki siedzenia, słuchania, werbalnego uczenia się — na rzecz dydaktyki nowej, dydaktyki działania, aktywności ucznia, uczenia się przez bezpośredni kontakt z rzeczywistością, przez oglądanie, dotykanie, praktykowanie. Klasa-pracownia jest nieśmiałym jeszcze, ale już realnym urzeczywistnieniem tej koncepcji.

Koncepcja, zrodzona na łamach *Życia Szkoły*, stała się już częścią składową urządzeń szkolnych. Rozwijana, pogłębiania stanie się elementem systemu szkoły unowocześnionej. Ażeby tak stać się mogło, trzeba gromadzić więcej materiałów z doświadczeń, więcej przykładów na możliwości bardziej nowoczesnej pracy w klasie-pracowni. A wówczas będzie można pokusić się o wypracowanie naukowych podstaw koncepcji, zrodzonej z potrzeb praktyki. Będzie też można wysunąć żądanie, ażeby każda klasa szkolna była klasą-pracownią.

Inne problemy

Pozostało jeszcze wiele problemów, które by można zaliczyć jako wkład *Życia Szkoły* w rozwój pedagogiki, szczególnie nauczania początkowego. Zasygnalizuję niektóre tylko, ażeby nie przedłużać i tak już obszernego przeglądu:

1. Wielki dział pomocy, środków dydaktycznych, materiałów pomocniczych. Tu inicjatywa czytelników *Życia Szkoły* przejawiała się w sposób zadziwiający. Nie było tygodnia, ażeby nie pojawił się w Redakcji artykuł lub artykułki z omówieniem pomocy dydaktycznej — przypomnianej i przekształconej albo całkiem nowej. Jest to odrębna dziedzina działalności nauczycieli klas młodszych, którzy w tworzeniu środków pomocniczych dla klas I—IV widzą swój udział w doskonaleniu metod pracy.

2. Okres przygotowawczy jest w naszej literaturze słabo opracowany. Książka J. i A. Maćkowiaków na ten temat spełniła w pewnym okresie swą rolę; rozprawa T. Wróbla w „Metodyce nauczania początkowego” (cz. I) i uwagi M. Falskiego w „Przewodniku” i w „Reformie nauczania w klasach I—IV” są tymi najbardziej aktualnymi obecnie pozycjami. Bogaty zbiór myśli, koncepcji, projektów, przykładów konkretnych rozwiązań znajduje się w rocznikach *Życia Szkoły*. Wypowiadali się tu zwolennicy długiego czasowo okresu przygotowawczego i krótkiego; zwolennicy natychmiastowego uczenia dzieci umiejętności czytania i pisania, jak i zwolennicy odkładania tej czynności na dalsze miesiące; tu pojawiały się pomysły pełnej integracji tego okresu, jak również pomysły przedmiotowego uczenia od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole. Jeśli wszyst-

ko to jest zamknięte w rocznikach pisma i nie wszystkim pracującym w klasie I jest dostępne, przyczyna tkwi w tym, że potrzeb w zakresie nauczania początkowego jest więcej aniżeli inicjatyw wydawniczych naszych instytucji wydawniczych.

3. Literatura dziecięca ukazująca się w obfitości na rynku wydawniczym znalazła swego wielkiego znawcę i przyjaciela w osobie dr Wandy Gumpłowiczowej, która omawiała w *Życiu Szkoły* systematycznie nowości w formie zwięzłej analizy treści, zwrócenia uwagi na przydatność dla określonej klasy i na związek treści z programem. Miarą przydatności tego rodzaju omówień dla praktycznej pracy dydaktyczno-wychowawczej są listy czytelników z prośbą o wydanie tych omówień w formie książkowej.

4. Podręczniki szkolne. Ta dziedzina teorii pedagogicznej leży odłogiem. Książki Z. Mysłakowskiego i K. Sośnickiego na ten temat należą już do klasyki naszej literatury teorii podręcznika szkolnego, nie są zresztą związane z nauczaniem początkowym. *Życie Szkoły* starało się podręczniki analizować krytycznie i przygotowywać grunt pod teorię podręcznika. Wprawdzie przeważały artykuły o sposobach wykorzystywania podręcznika (W. Okarmus — Podręcznik w pracy ucznia w domu i w szkole, 1955, s. 328 — H. Obiezierska — Doświadczenia w zakresie korzystania z podręcznika, 1948, s. 398, itd.), były jednak również artykuły (np. T. Wróbla „Z dyskusji nad podręcznikami” — 1954, s. 76, Linkego „Z dyskusji nad podręcznikiem”, 1954, s. 79), w których jest dążenie do formułowania pewnych uogólnień. W pracy długofalowej nad koncepcją podręcznika w klasach niższych wyrażane przez nauczycieli poglądy mogą być elementem na równi wartościowym, jak np. badania eksperymentalne.

5. Wielki i ważny w nauczaniu początkowym dział metodyki matematyki rozwijał się i doskonalił na łamach *Życia Szkoły* dzięki systematycznie zamieszczanym artykułom Józefa Hawlickiego i Zofii Cydzik. Nauczyciel otrzymał w serii artykułów opracowanych na podstawach naukowych metodykę matematyki i został przygotowany do rozumienia podstaw nowego programu nauczania matematyki w klasach I—IV. Zapowiedzią nowego programu są artykuły Henryka Morozza, zamieszczone w ostatnich rocznikach *Życia Szkoły* („Podstawy dydaktyczne kształtowania pojęcia liczby” — 1966; „Elementy nauki o zbiorach w początkowym nauczaniu matematyki” — 1967; „Materiał logiczny i jego zastosowanie w procesie nauczania matematyki” — 1968).

6. Nowoczesność, nowoczesne metody; gdziekolwiek pojawiła się o nich informacja, była pilnie studiowana jej przydatność w nauczaniu początkowym. Czytelnicy dowiadywali się o nowych koncepcjach i mogli je zastosować w swej pracy. Tak było na przykład z technikami Freineta. Pierwszy w literaturze polskiej okresu powojennego artykuł na temat metody Freineta dał Ludwik Bandura w *Życiu Szkoły* (1957, nr 3).

7. *Życie Szkoły* utrzymywało żywe kontakty z pisarzami. Można wy-

różnić dwa typy wypowiedzi: jedno — gdy pisarz wyjaśniał czytelnikom, jak powstał jego utwór — drugi — wypowiedzi na temat literatury dziecięcej. Tak na przykład Janusz Przymanowski opowiedział historię powstania utworu „Tajemnica wzgórza 117” (1962, s. 214); Maria Kownacka pisała o „Dzieciach z Leszczynowej Górki” (1958, 1, s. 387). Typ drugi wypowiedzi to artykuły takich autorów, jak: Jana Brzechwy „Jak powstaje utwór” (1962, s. 210); Jana Brzozy „Pisarz i szkoła” (1948, s. 158); Czesława Janczarskiego „Z poetyckiego warsztatu” (1958, s. 266); Krystyny Kulickowskiej „Jakie utwory podobają się dzieciom” (1947, s. 387); Gustawa Morcinka „Pisarz w szkole” (1947, s. 384). To budzenie zainteresowania nie tylko pojedynczymi utworami, lecz również teorią literatury dziecięcej zbliżało warsztat pisarza do nauczyciela i uczyło go głębiej traktować utwór literacki.

8. Cybernetyka, rozwijająca się w tempie zawrotnym, wchodzi do szkoły w tempie mniej zawrotnym. Pierwsza książka „Cybernetyka w procesie nauczania” Gerharda Meyera (1969) prowokuje do przypomnienia, że *Życie Szkoły* pierwsze lub jedno z pierwszych zwróciło uwagę na tę nową dyscyplinę i jej znaczenie dla szkoły. W roku 1962 Józef Fleszner nadesłał artykuł „Klasa szkolna jak ją widzi cybernetyk”. Zamieściliśmy, jakkolwiek nie było wówczas precedensu, by cybernetykę łączyć z pedagogiką, a tym mniej z nauczaniem początkowym. Autor wyjaśnił, co to jest cybernetyka, zilustrował wykresami, przedstawił klasę szkolną jako cybernetyczny układ. Zakończył: „Bo nowe naświetlenia dobrze znanych faktów i zjawisk prowadzą — i to jest głębokim przekonaniem autora niniejszych rozważań — do ich lepszego poznania, jako że wydobywają na jaw nowe, nie znane dotychczas cechy, co z kolei obiektywnie pobudza do nowych przemyśleń, rodzi nowe syntezy, a więc przyczynia się do dalszego postępu nauki” (1962, s. 10). — Artykuł tego samego Autora pt. „Dzisiaj i w przyszłości” (1964, s. 450) zamieściło *Życie Szkoły* po dwu latach. Autor pisał już o programowaniu procesu dydaktycznego, o podręczniku programowanym i maszynach uczących, zakończył wizją nauczyciela w klasie przyszłości. — Rozwijając koncepcje cybernetyczne, zamieściliśmy artykuły o nauczaniu programowanym w zastosowaniu do nauczania początkowego: E. Fleminga — „Nauczanie programowane w klasie IV” (1966, s. 6); A. Siemak — „Programowane nauczanie wiadomości o przyrodzie w klasie IV” (1968, s. 156). Konkretnie rozwiązania w zakresie praktyki proponowali: Ryszard Czajkowski („Przyrząd do kontroli i oceny wiadomości uczniów” — 1967, s. 364), Antoni Kral („Maszyny dydaktyczne w klasie I” — 1967, s. 367) i inni.

Nowe idee, nowe koncepcje mają trudną drogę do codziennej praktyki. Tak jest również z elementami cybernetyki, z nauczaniem programowanym. A to jest przecież nowoczesność; doskonalenie, wyprowadzanie działania dydaktyczno-wychowawczego z niewoli rutyny, nawyku, tradycjonalizmu.

9. „Przegląd bibliograficzny” 20 roczników *Życia Szkoły*, opracowany przez dra K. Moroza, jest nie tylko przeglądem treści, lecz również uporządkowaniem materiału i jego zakwalifikowaniem według ustalonego systemu; jest jednocześnie wyrazem przekonania o potrzebie tego rodzaju przeglądów bibliograficznych i ich przydatności zarówno w pracy badawczej, jak w praktycznej działalności nauczyciela.

*

Udział *Życia Szkoły* w rozwijaniu teorii praktyki nauczania początkowego był, jak widać, żywy i dynamiczny.

Oto kilka właściwości:

1. Traktowanie stopnia początkowej szkoły podstawowej wielostronnie, na szerokiej platformie całokształtu zagadnień pedagogicznych; stąd w tytule niniejszego artykułu jest określenie: „teoria i praktyka nauczania początkowego” zamiast zawężonego i w stosunku do nauczania początkowego nieadekwatnego „metodyka nauczania początkowego”.

2. Zdecydowane nastawienie na unowocześnianie procesu nauczania i wychowania, stąd szybkie reagowanie na nowoczesną szkołę technik Freineta, na nauczanie problemowe, pracę w grupach uczniowskich, koncepcję związku teorii z praktyką, koncepcję integracji nauczania początkowego, międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych, nowe metody nauki czytania, nauczanie programowane itd.

3. Konsekwentne, systematyczne mobilizowanie czytelników do współpracy. Na łamach *Życia Szkoły* wypowiadają się zarówno teoretycy, traktujący problematykę nauczania początkowego na równi z problematyką innych działów, jak również praktycy, którzy patrzą na swe doświadczenie refleksyjnie.

4. Zrealizowanie wielu zamierzeń redakcyjnych, szybkie reagowanie na zjawiska życia, omawianie wielu aktualnych zagadnień były możliwe tylko w atmosferze wielkiej życzliwości wszystkich współpracowników i wielu instytucji, przede wszystkim Instytutu Pedagogiki.

5. Systematyczne dążenie do opracowywania pedagogiki socjalistycznej przez włączanie jej zasad i treści w zasady i treści nauczania początkowego. Stąd serię artykułów na ten temat, szeroko zakrojone dyskusje, przeglądy książek i czasopism itd.

6. Udział *Życia Szkoły* w rozwijaniu teorii i praktyki nauczania początkowego widoczny jest również w tym, że na jego łamach wypowiadali się nie tylko znani autorzy, lecz nowi, po raz pierwszy wypowiadający się w sprawach nauczania i wychowania. Wielu znanych dzisiaj i wybitnych autorów rozpoczynało swą autorską „karierę” na łamach *Życia Szkoły*. Realizowana konsekwentnie wytyczna, ażeby w każdym numerze było co najmniej dwu nowych autorów, uniemożliwiła opanowanie pisma przez ciągle tych samych autorów. Liczba przeszła 1300 współpracowników, z których każdy wypowiadał się najczęściej więcej

aniżeli jeden raz, a wielu kilka i kilkadziesiąt razy, mówi o tym, że *Życie Szkoły* pełniło również funkcję szkoły dla nowych autorów.

Perspektywy

Spojrzenie w przeszłość i analiza teraźniejszości pozwalają kształtować perspektywy przyszłości. Żywy nurt pedagogiki, również w zakresie nauczania początkowego, płynie warto. Potrzeby są coraz większe i coraz natężej żąda się od pedagogiki odpowiedzi na wiele nie rozwiązanych zagadnień.

Również na odcinku nauczania początkowego *Życie Szkoły* powinno w wypracowywaniu odpowiedzi współuczestniczyć jako współodpowiedzialne za unowocześnianie życia szkoły. Co w perspektywie można w tym zakresie widzieć?

1. Dalsze, bardziej intensywne wiązanie praktyki codziennej pracy nauczyciela z podstawami naukowymi, zachęcanie czytelników do częstszego, stałego uzasadniania swych czynności dydaktyczno-wychowawczych teorią pedagogiczną.

2. W związku z tym potrzebne jest kształtowanie u czytelników umiejętności konkretyzowania uogólnień, zawartych w książkach i czasopiśmie. Bez ukształtowania tych umiejętności trudno o połączenie w jeden nurt dwu płynących obecnie dość odrębnie nurtów pedagogiki, teorii i praktyki.

3. Współpraca nad opracowaniem nowych, na naukowych podstawach opartych, programów dla klas początkowych. Wykonanie tego zadania będzie możliwe przez gromadzenie doświadczenia szerokich rzesz nauczycieli oraz przez współpracę, współudział teoretyków w zakresie pedagogiki, psychologii, socjologii.

4. Współudział w wypracowaniu koncepcji podręczników opartej na podstawach naukowych i w pełni dostosowanych do potrzeb. Prawdziwie nowoczesny podręcznik szkolny może być przygotowany tylko przez odewrnięcie się od form tradycjonalistycznych.

5. Współpraca w wypracowywaniu nowoczesnych pomocy dydaktycznych i wypracowanie metodyki ich wykorzystywania w procesie nauczania.

6. Zwrócenie większej niż dotychczas uwagi na aktywne formy pracy uczniów.

7. Zmobilizowanie współpracowników, i to zarówno teoretyków, jak praktyków, do zwalczania tych form pracy lekcyjnej, które jako martwe schematy utrudniają pełne wykorzystywanie czasu pracy szkolnej uczniów.

8. Konieczność gruntownego przeanalizowania problemu pracy domowej ucznia, ażeby usunąć te formy, które niepotrzebnie zabierają uczniom czas, a często kształtują błędne sposoby pracy.

9. W związku z powstającymi wyższymi szkołami nauczycielskimi *Życie Szkoły* czekają nowe zadania: współdziałanie w rozwijaniu pedagogiki nauczania początkowego. Powstaje tu sytuacja bezprecedensowa: nauczanie początkowe jako dyscyplina kierunkowa i nauczanie początkowe jako przedmiot na wszystkich innych kierunkach. Doprowadzi to niewątpliwie do wielkiego ożywienia w zakresie badań nad nauczaniem początkowym, do wypracowania jasnych i precyzyjnie określonych koncepcji, do wzmocnienia teorii i jej oddziaływania na praktykę.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI

SKAWINA

PRZYZYNEK DO OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA

Na temat osobowości nauczyciela wypowiadało się już wielu znakomych pedagogów, jak: Dawid, Dobrowolski, Baley, Szuman, Mysłakowski. Wydaje się jednak, że czas domaga się pewnych nowych uzupełnień wynikających z bieżącego życia, przy jednocześnie pełnym szacunku i uznaniu tego wszystkiego, co zostało już wcześniej powiedziane.

Głównym celem niniejszego artykułu będzie więc zaproponowanie czytelnikowi kilku nowych cech wynikających ściśle z warunków, w jakich przyszło nam pracować. A oto one:

1. Umiłowanie zawodu.
2. Samoopanowanie i samokontrola wewnętrzna.
3. Umiejętność dostosowania systemu kierownictwa do wieku psychicznego uczniów.
4. Sprawiedliwość.
5. Umiejętność związania się z uczniami w socjologicznego członka grupy.
6. Zgodność słowa z myślami.
7. Bieżąca orientacja polityczna, społeczna, gospodarcza i kulturalna.

Autor uważa, iż pierwszą i zasadniczą cechą nauczyciela winno być umiłowanie swojego zawodu do tego stopnia, że będzie go traktował jak swoją pasję na wzór artysty, który w większości przypadków tworzy z pobudek wewnętrznych, abstrahując przy tym od materialnej rekompensaty. Niestety obecnie rekompensata za pracę nauczyciela jest nadal nieadekwatna do jego trudu i samozaparcia. Nie do rzadkości należą stwierdzenia niektórych kolegów: „tak pracuję, jak mi płacą”, domyślamy się więc jasno, jak pracują. Dowodzi to jednego, że osobom tym brak właśnie umiłowania zawodu, brak przejęcia się swą rolą, właśnie przejęcia się całkiem na serio, traktowania swej pracy jako pracy — przyznajmy to i nie wstydzmy się — wybitnie społecznej. Bodajże wszyscy autorzy piszący na temat osobowości nauczyciela podkreślają jako jedną z głównych cech — żywą miłość człowieka. Zobaczmy tę cechę w aspekcie praktycznym, życiowym. Niemal każda klasa posiada w swej zbiorowości tzw. uczniów trudnych czy niedostosowanych i często ta grupka potrafi doprowadzić uczącego do stanu niemal że ostatecznego, ta grupka często potrafi uczynić pracę w szkole nieprzyjemną — czy miłość do wszystkich i także do tych, co oszukują, demoralizują, kłamią? Na pewno do tych tylko, którzy zasługują na nią. Na

bazie tego zagadnienia wyłania się druga istotna cecha nauczyciela końca XX wieku, mianowicie zdolność do samoopanowania się nawet w najtrudniejszych momentach, a tych w pracy w szkole nie brakuje.

Młodzi nie będzie imponował człowiek impulsywny, rzucający gromy, nie przebierający w słowach, natomiast zyska na autorytecie, jeżeli w sytuacji konfliktowej okaże przysłowiowy stoicki, opanowany spokój i w sposób rzeczowy wykaże brak racji przeciwnika, czy jego jakże bardzo jeszcze często spotykany brak wychowania. Na pewno nie jest to łatwe, niemniej za cenę naszego prestiżu, uznania naszego autorytetu warto nieraz „zdusić” w sobie nasze reakcje typu impulsywnego.

Problem dostosowania systemu kierownictwa do wieku psychicznego uczniów nie jest również prosty, jednak działając prawidłowo możemy być pewni sukcesów wychowawczych. W praktyce szkolnej spotyka się różne systemy kierownicze, poczynając od okazjonalnych poprzez autokratyczne, a kończąc na demokratycznych i tzw. elastycznych.

Na czym polega kierownictwo okazjonalne? Nauczyciel najczęściej pozostawia sprawy swojemu biegowi, dopiero pod naciskiem konkretnej sytuacji wkracza w akcję i znów popada w bierność. W klasach o takim typie kierownictwa występuje brak zaplanowanej i zorganizowanej pracy. Kontrola postępowania dzieci jest niedostateczna. Dzieci tracą życzliwość do nauczyciela. Metoda ta jako metoda kierowania nadaje się dopiero przy bardzo dobrej znajomości uczniów.

Kierownictwo autokratyczne — tutaj nauczyciel trzyma cały czas rękę na pulsie klasy, ale sam ustala kierunki działania, sposoby, pobudza do aktywności poprzez polecenia, nie znosi żadnych oddolnych inicjatyw. Przy tym sposobie kierowania klasą nie ma możliwości kształtowania samodzielności. W praktyce można tę metodę stosować sporadycznie.

Kierownictwo demokratyczne — nauczyciel stosując ten typ kierowania dopuszcza klasę do podejmowania decyzji, planowania, organizowania pracy. Każdy ma pewne pole do przejawienia swej inicjatywy. Nauczyciel liczy się ze zdaniem klasy. Poszczególnym indywidualnościom okazuje życzliwość i szacunek. Typ ten winien dominować w klasach szkoły podstawowej i początkach klas średnich.

I wreszcie kierowanie elastyczne — ma ono na celu szeroko pojętą wybiorniczość różnych rodzajów kierownictwa w zależności od konkretnej sytuacji. Zdarza się, że i w klasach najwyższych trzeba będzie w konkretnym przypadku użyć kierownictwa autokratycznego, po którym przejdziemy do kierowania okazjonalnego.

W jednej z ankiet przeprowadzonej wśród młodzieży na temat osobowości — na pierwszym miejscu wysunięto cechę sprawiedliwości (49,6%). W częstych bezpośrednich rozmowach z uczniami autor stwierdził, iż bardzo często w ich odczuciu spotykają się z niesprawiedliwą oceną wynikającą w większości przypadków z tzw. uprzedzeń, sympatii czy antypatii. W ogóle problem obiektywnej oceny metodą tradycyjną jest nie-

możliwy, Sprawę rozwiązałyby jedynie badania testowe dające pełny obraz tego, co uczeń reprezentuje. Przy tradycyjnym ocenianiu trzeba jasno uczniom powiedzieć, że w danym momencie oceniani są za dany fragment wiedzy. Mimo to jednak musimy się zdobyć na maksimum sprawiedliwości i obiektywizmu nie dając się przy tym ponieść osobistymi sympatiami, rozumowaniami typu: „jesteś nicpoń, przeszkadzasz na lekcjach, więc postawię ci takie pytanie, byś się mógł popisać”. Uczniowie są niesłuchanie czułym instrumentem, my starsi często nie zdajemy sobie sprawy, jak można skłócić wewnątrznie młodą psychikę zbyt pochopną oceną. Nie bez znaczenia jest posiadanie takich cech osobowości, które by uczyniły wychowawcę członkiem grupy, by klasa uznała go za swego człowieka. Nauczyciel w tym względzie musi sam indywidualnie szukać. Na pewno nie chwycą metody taniego imponowania za wszelką cenę w oparciu o fałszywe zasady autorytetu.

Nauczyciel musi wykazać przez swe działanie, że za nim warto iść. Uzyskanie takiej postawy u młodzieży opłaci się, bowiem uczestnicząc w podejmowaniu decyzji tej zbiorowości jest uznawany jako ktoś swój.

Pisząc na temat osobowości Dawid wśród wielu cech wymienia jedną bardzo na czasie, bardzo aktualną, która polega na zgodności słów z wewnętrznym przekonaniem mówiącego. Nie trzeba chyba wyjaśniać, jak młodzież kapitalnie wyczuwa, kiedy nauczyciel mówi coś, w co zdecydowanie wierzy, co znajduje potwierdzenie w jego życiu nawet i prywatnym, a kiedy słowa są jedynie pustym dźwiękiem. Wiadomo, jak ujemnie wychowawczo odbija się metoda tzw. podwójnej gry, jak mało jest ceniony człowiek o tzw. dwu obliczach.

I wreszcie ostatnia kwestia to bieżąca orientacja w sprawach polityki, w zagadnieniach gospodarczych i kulturalnych.

Ponieważ nauczyciel jest przede wszystkim wychowawcą, w związku z tym zagadnienia tzw. dużej i małej polityki muszą być mu dobrze znane, a jeżeli chce jeszcze, by jego autorytet wśród młodzieży coś znaczył, dobrze będzie, jeśli zagadnienia nowoczesnej muzyki, filmu, sportu nie będą mu obce, bowiem rozpoczynając rozmowę od tych spraw przełamujemy pierwsze lody, młodzież będzie skłonna do zwierzeń ze swoich nurtujących ją problemów i kłopotów.

Reasumując, należy podkreślić, że nauczyciel to człowiek trzymający wciąż rękę na pulsie nauki, a głównie takich dyscyplin jak pedagogika, socjologia i psychologia, bowiem tylko wtedy będziemy mieli możliwość działania skutecznego i produktywnego, a chyba każdemu nauczycielowi zależy właśnie na takim działaniu.

ADAM RZAŚA

PRZEMYSŁ

NAUCZYCIELE — DOKTORANCI

Od kilku lat nurtuje mnie problematyka badawcza dotycząca wpływu samodzielnej pracy uczniów na wyniki nauczania i wychowania. Właśnie wyżej wymienione zagadnienie jest przedmiotem moich badań, które już częściowo przeprowadziłem w ubiegłym roku szkolnym w I Lic. Ogólnokształcącym w Przemyśle. Muszę na wstępie przyznać, że w pierwszej fazie pracowałem bez żadnych wskazówek ze strony naszych teoretyków — pedagogów. Dopiero na wiosnę ub. roku szkolnego dowiedziałem się w ZG ZNP, że od kilku lat istnieje (w Łodzi, Warszawie i Toruniu) studium doktoranckie dla nauczycieli. Po uzyskaniu informacji zwróciłem się w tej sprawie do doc. dra Romana Polnego, który kieruje grupą łódzką. Od kwietnia ub. roku szkolnego jestem uczestnikiem seminarium doktoranckiego, które jest zorganizowane przy katedrze pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Seminaria nasze odbywają się co miesiąc. W grupie łódzkiej uczestniczy 31 nauczycieli o różnych specjalnościach. Są to: poloniści, historycy, geografowie, biologowie, matematycy, pedagodzy i inżynierowie, a więc ludzie o różnym przygotowaniu teoretycznym w zakresie nauk pedagogicznych. Stąd rodzą się duże trudności w prowadzeniu seminarium.

Przedmiotem zajęć są wybrane zagadnienia z pedagogiki i sprawozdania z przeprowadzonych dotychczas badań. Oprócz seminariów co roku (od 3 lat) są organizowane dwutygodniowe kursy. Ostatnie nasze spotkanie odbyło się w dniach od 19. VII. do 1. VIII. 1968 r. w Krakowie. Omówiono na nim między innymi: „Formy kierowniczej roli nauczyciela i klasyfikację metod nauczania” oraz dokonano „analizy programu nauczania z punktu widzenia linii wiodących i z punktu widzenia struktury wiedzy naukowej”.

Spotkaliśmy się również z prof. Włodzimierzem Szewczukiem i doc. Fr. Korniszewskim. Oprócz wykładów, ćwiczeń, seminariów i konsultacji doktoranci pracowali samodzielnie nad różnymi wybranymi tekstami. Na kursie panowała bardzo miła atmosfera. Dzięki inicjatywie ZO ZNP w Krakowie zwiedziliśmy szereg atrakcyjnych miejscowości (Ojców, Wieliczka). Muszę przyznać, że tego rodzaju praca rozwija twórcze myślenie i jest dobrą zaprawą do pracy naukowej. W związku z tym nasuwają mi się pewne refleksje, a mianowicie, że w obecnej rzeczywistości we wszystkich dziedzinach życia potrzebni są wysoko kwalifikowani fachowcy. Tam gdzie ongiś wystarczała szkoła podstawowa, dziś za mało jest szkoły średniej. Te wysokie wymagania wyływają ze stałego i stosunkowo bardzo

szybkiego postępu nauki, kultury i techniki. Wobec tej sytuacji bardzo ważnym zagadnieniem jest kształcenie, doskonalenie i samokształcenie kadry pedagogicznej.

Mnie jako nauczyciela studium nauczycielskiego szczególnie interesuje problem doskonalenia nauczycieli z wyższym wykształceniem. Trzeba stwierdzić, i to z dużym zadowoleniem, że w obecnej dobie można zauważyć bardzo pozytywne zjawisko w naszym kraju odnośnie zdobywania i pogłębiania wiedzy wśród nauczycielstwa. Świadczą o tym uczelnie przepełnione studentami zaocznymi. Na wyższych uczelniach studiuje ich około 20 tysięcy. Chętnych jest znacznie więcej. W każdym roku liczba kandydatów na studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne przewyższa liczbę wolnych miejsc. Motywy u studiujących są różne, np. chęć uzyskania awansu względnie poszerzenie i pogłębienie już posiadanej wiedzy itp. Bez względu na pobudki, jakimi kieruje się studiujący zaocznie, trzeba obiektywnie stwierdzić, że ta droga studiów wymaga olbrzymiego wysiłku, a nawet poświęcenia. Władze szkolne widząc konieczność tej formy kształcenia udzielają studiującym daleko idącej pomocy (urlopy, bezpłatne utrzymanie w czasie sesji, zwrot kosztów podróży itp.). Uprawnienia odnośnie zaoczników ujęte są w przepisy prawne. Sposób interpretacji ich przez władze wymaga oddzielnego omówienia. Z tego wynika, że nauczyciele, którzy pragną zdobyć wyższe wykształcenie, mają prawnie zagwarantowaną opiekę.

Jak wynika z-tez na V Zjazd PZPR, zagadnienie studiów dla pracujących ma dużą rangę. Wydaje mi się jednak, że system doskonalenia kadr nauczycielskich nie ujmuje całości zagadnienia. Do tej pory wszystkie wysiłki szły w tym kierunku, by nauczyciel mógł zdobyć wyższe wykształcenie, a stosunkowo bardzo mało uwagi poświęcało się nauczycielom z wyższym wykształceniem. Wprawdzie istnieją studia doktoranckie, lecz ze względu na ich strukturę korzysta z nich niewspółmiernie mało nauczycieli w stosunku do zapotrzebowania i chętnych. Natomiast w nadzorze pedagogicznym, ośrodkach metodycznych, no i oczywiście do WSN potrzeba nam kilka tysięcy doktorów. A zatem należałoby zastanowić się, czy istotnie zrobiono wszystko w tym kierunku. Jak wiemy z publikacji, obecny system kształcenia pomocniczej kadry naukowej nie jest również zadowalający. Wyższe uczelnie wciąż jeszcze odczuwają niedobór w tym względzie. A zatem doskonalenie ludzi z wyższym wykształceniem powinno zatoczyć szersze kręgi, ponieważ stało się ono zagadnieniem palącym i niecierpiącym dłuższej zwłoki. Trudno jest mi mówić o formach tego doskonalenia, niemniej jednak przypuszczam, że można by zorganizować przy wszystkich wyższych uczelniach zaoczne studia doktoranckie. Dobrze by było zastanowić się nad wydaniem czasopisma, w którym doktoranci mogliby publikować artykuły ewentualnie fragmenty swoich prac. Wyżej wymienieni mają duże kłopoty z otrzymaniem literatury naukowej (szczególnie klasycznej). A może centralna biblioteka ZNP mogłaby wydzielić

dla nich specjalny dział i służyć im pomocą. Należałoby też pomyśleć o wydaniu przepisów prawnych dotyczących uprawnień doktorantów przed otwarciem przewodu.

Mam tu na uwadze urlopy związane z wyjazdem na seminaria, zwrot kosztów podróży itp. Jak wiadomo, brak tych przepisów znacznie utrudnia lub wręcz uniemożliwia podjęcie owych studiów przez nauczycieli-badaczy. W lepszym położeniu znajdują się dyrektorzy szkół, którzy mogą wyjeżdżać na seminaria (ich zastępują wicedyrektorzy) — mogą wziąć sobie delegację służbową (np. do Cezasu lub znaleźć inną ważną sprawę do załatwienia). Nauczyciel tej samej szkoły już nie może z tego skorzystać i musi jechać na własny koszt, odrabiać lekcje, a więc praktycznie nie może brać udziału w seminariach. I rezultat jest taki, że olbrzymi wysiłek nauczyciela idzie na marne. Osobiście uważam, że okres poprzedzający otwarcie przewodu doktorskiego (a trwa on często do 3 lat) jest bardzo trudny i wymaga szczególnej opieki ze strony pracowników nauki. Gdyby nauczyciele otrzymywali na tym pierwszym etapie większą pomoc, na pewno byłoby dużo chętnych, a odpad byłby również mniejszy.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZYGMUNT PUTKIEWICZ

WARSZAWA

WSPÓLDZIAŁANIE NAUCZYCIELA Z UCZNIEM A EFEKTY UCZENIA SIĘ

Uczenie się szkolne dzieci i młodzieży jest procesem złożonym i delikatnym, łatwo je rozwinąć, jak i zahamować. Dzieci rozpoczynające naukę w klasie I chcą się uczyć i dążą do tego, aby zdobywać coraz więcej umiejętności. Chcą umieć czytać, pisać, rachować, wkładają dużo wysiłku i dobrych chęci, aby się tego nauczyć. Chęć wykonywania wszystkich czynności związanych z nauką szkolną jest tak duża, że domagają się, aby zadawano im pracę do domu. Nie są zadowolone, jeśli czas pobytu w szkole jest wypełniony innymi czynnościami niż nauka, i nie tęsknią za zabawą, której miały wystarczająco dużo w przedszkolu. Szkoła kojarzy się ściśle z nauką i poza nią nic innego nie powinno się dziać w szkole. Obserwujemy tu występowanie silnej wewnętrznej motywacji uczenia się, której wydawałoby się nic nie jest w stanie osłabić.

Z biegiem czasu i latami pobytu dziecka w szkole zmniejsza się chęć do nauki, zmienia się motywacja i stosunek ucznia do czynności szkolnych. Upragnione czynności uczenia się, charakterystyczne dla dziecka klas I i II, stają się mozolnym obowiązkiem uczniów klas starszych. Przyczyny tego stanu nie mają tylko charakteru subiektywnego i nie są związane wyłącznie z indywidualnymi zmianami zachodzącym w psychice dziecka. W pierwszym rzędzie zmienia się charakter i ilość bodźców działających na ucznia klas starszych. Wzrastają wymagania, zwiększa się zakres materiału, który należy opanować, narasta coraz więcej obowiązków szkolnych. Kurczy się wolny czas, który można było poświęcać na rozrywki, trzeba go teraz przeznaczać na wykonanie zadań szkolnych, na odrabianie lekcji. Jeśli uczeń nie chce zrezygnować z rozrywki, wtedy brak mu czasu na odrobienie lekcji, powstają zaległości, których nie można wyrównać. Niepowodzenia w szkole powodują narastanie niechęci do niej, zaczyna się ją traktować jako instytucję utrudniającą dziecku egzystencję. Zachęta, nagroda, kara mają swój wpływ na motywację uczenia się, ale i one nie zawsze odnoszą pożądany skutek.

Wiele czynników wpływa na efekty uczenia się dzieci i młodzieży i błędem byłoby twierdzić, że zależą one tylko od uczniów. Efekty uczenia się są wypadkową działania różnorodnych bodźców zarówno wewnętrznych związanych z samym uczniem, jak i zewnętrznych zawartych w sytuacjach szkolnych i domowych. Niesłuszne byłoby także twierdzenie, że poziom wyników w nauce zależy tylko od nauczyciela, choć on, jako organizator, ma duży wpływ. Efekty uczenia się szkolnego będą zależały od pracy ucznia, nauczyciela, organizacji nauki, treści programowych i środowiska społecznego. Będą one wypadkową lub funkcją tych pięciu grup czynników podstawowych i nie można uzależniać ich tylko od jednego. Nie mogę analizować wszystkich grup czynników, rozpatrzę zatem tylko dwa pierwsze, to jest ucznia i nauczyciela. Pytanie, na które chciałem odpowiedzieć, sformułowane zostało na-

stępująco: w jakim stopniu praca ucznia i nauczyciela wpływa na efekty uczenia się i wyniki nauczania. Moją hipotezą jest stwierdzenie, że dobre efekty uczenia się szkolnego dzieci i młodzieży nie zależą od zaangażowania tylko jednej strony, ale od współdziałania i współpracy obu. Przy obecnie dużym zakresie materiału nauczania integracja wysiłku i równomiernego wkładu pracy ze strony nauczyciela i ucznia jest podstawowym warunkiem dobrych wyników.

W swoich rozważaniach będę brał pod uwagę tylko uczniów normalnych, nie mających żadnych zaburzeń intelektualnych. Ich iloraz inteligencji nie wykazuje odchyień od normy, nie mają opóźnień w rozwoju psychicznym ani żadnych zaburzeń przeszkadzających w nauce szkolnej. Są to uczniowie zdolni do wysiłku, umiejący sobie radzić z materiałem nauczania, aby go opanować w stopniu wymaganym przez szkołę. Uczniowie moi są zdolni do pokonywania trudności, a więc nie mają zaburzeń w zakresie woli, chociaż ich wkład pracy w naukę szkolną może być zupełnie różny. Moje rozważania koncentrują się na tej młodzieży, która wypelnia szkoły normalne; nie zajmuję się przypadkami z zaburzeniami psychicznymi, które kwalifikują dziecko do specjalnych sposobów oddziaływania nauczyciela.

Wkład pracy nauczyciela w procesie nauczania	duży	Przeciętne osiągnięcia ucznia w nauce i przeciętne wyniki nauczania	Dobre osiągnięcia ucznia w nauce i dobre wyniki nauczania	B. dobre osiągnięcia ucznia w nauce i bardzo dobre wyniki nauczania
	średni	Słabe osiągnięcia ucznia w nauce i niskie wyniki nauczania	Przeciętne osiągnięcia ucznia w nauce i przeciętne wyniki nauczania	Duże osiągnięcia ucznia w nauce i dobre wyniki nauczania
	mały	Bardzo słabe osiągnięcia ucznia w nauce i bardzo niskie wyniki nauczania	Słabe osiągnięcia ucznia w nauce i niskie wyniki nauczania	Przeciętne osiągnięcia ucznia w nauce i przeciętne wyniki nauczania
Nauczy- ciel	mały	średni	duży	
Uczeń	Wkład pracy ucznia w procesie uczenia się			

Jeżeli chodzi o drugi czynnik, czyli o nauczyciela, to zakładam, że jest to osoba odpowiedzialna, działająca świadomie, dobrze znająca przedmiot, którego uczy, oraz sposoby przekazywania wiadomości. Jest to osoba przygotowana do swego zawodu, znająca własne obowiązki i świadomie je wykonująca. Otóż nawet wśród tak przygotowanych nauczycieli ich wkład pracy w procesie nauczania może być różny i zajmować przynajmniej trzy poziomy. Od zaangażowania w pracę nauczyciela i ucznia w procesie nauczania i uczenia się będzie zależał poziom osiągnięć w nauce szkolnej młodzieży.

Zarówno uczących się, jak i nauczających można, rozpatrując od strony wkładu pracy w czynnościach szkolnych, podzielić na trzy grupy. Do pierwszej będą należeć ci, których wkład pracy będzie duży, a zaangażowanie w procesie uczenia się całkowite. W drugiej grupie znajdują się ci, których wkład pracy nie będzie ani duży, ani mały, można go określić jako średni. Przy takim wkładzie pracy robią, co do nich należy, i nie usiłują wykonać nic więcej. Tu zaznacza się postawa umiarkowanego wysiłku pozwalającego na osiągnięcia przeciętne bez tendencji podniesienia ich. Wreszcie w grupie trzeciej znajdują się ci, których udział w pracy szkolnej będzie mały, a wysiłek wkładany w osiągnięcia minimalny. Pracować będą tylko tyle, ile wymaga tego aktualna sytuacja. Zależności między wkładem pracy jednego i drugiego przedstawiłem w tabelce, a następnie omówię.

Zaangażowanie w pracy a wyniki w nauce

Wyniki osiągane w nauce zależne od stopnia zaangażowania ucznia i nauczyciela w pracy szkolnej będą analizował od strony ucznia, zaczynając od małego wkładu pracy a kończąc na dużym.

Przy małym wkładzie pracy ucznia w zdobywaniu wiedzy szkolnej aktywność jego zarówno na lekcji, jak i w pracach pozalekcyjnych będzie niewielka. Uczniowie zaliczeni do tej grupy będą obserwatorami o postawie bierno-odbiorczej, ograniczającymi swój wysiłek do odbierania podawanych im wiadomości. Nie znajdziemy tutaj trwałego zainteresowania nauką, często nawet niechęć do niej. Brak będzie wewnętrznej motywacji uczenia się, a ich osiągnięcia będą zależne od skuteczności nacisków zewnętrznych. Uczenie się szkolne jest przeżyciem osobistym wymagającym inicjatywy, zaangażowania zainteresowania i motywacji. Jest ono w swojej końcowej fazie także samokształceniem, a na tym stopniu aktywności ucznia nie spotykamy tych cech. Jeśli przy takim wkładzie pracy ucznia będzie także mały wkład pracy nauczyciela w procesie nauczania, to efekty nauki szkolnej będą bardzo niskie. U ucznia nie występuje wewnętrzna motywacja uczenia się, trzeba go wobec tego ciągle nakłaniać do nauki. Na lekcji trzeba stosować coraz nowe bodźce poruszające go do działania. Tymczasem tego dopingu nie uzyska od nauczyciela, który całą troskę o naukę pozostawia uczniowi uważając, że jeśli chodzi do szkoły, to powinien uczyć się, a jak będzie to robił, to już jego sprawa. Bodźce stosowane przez nauczyciela będą nieliczne i najczęściej związane z ocenianiem zakresu wiedzy ucznia. Przy takiej postawie nie wystąpi troska o ucznia jako jednostkę rozwijającą się, troska o kształtowanie coraz dokładniejszego obrazu świata, niepowodzenia będą tłumaczone nieporadnością lub lenistwem ucznia, który nie chce pracować.

Wyniki nauki będą wyższe, jeżeli wkład pracy nauczyciela w procesie nauczania ulegnie zmianie i będzie większy. Uczeń pozostaje na tym samym małym stopniu wkładu pracy w naukę, ale liczba bodźców poruszających go do działania nieco wzrośnie. Większe zaangażowanie nauczyciela w przekazywaniu wiadomości zmienia samą sytuację na lekcji, która stanie się bardziej zajmująca, dająca uczniowi więcej informacji, a jego uwaga będzie skoncentrowana na poruszanych zagadnieniach. Uczeń z konieczności musi więcej odbierać i więcej przyswajać. Nie będzie to jeszcze zbyt dużo, ale nawet przy tej postawie bierno-odbiorczej już nauczy się więcej niż poprzednio. Wyniki nauczania podniosą się nieco, chociaż ich poziom nie będzie jeszcze zadowalający. Oddziaływanie nauczyciela jako siły poruszającej ucznia do działania spowoduje, że wyniesie on ze szkoły więcej wiadomości, chociaż sam niewiele przysłuży się do tego.

Sytuacja ulegnie dalszej poprawie, gdy wkład pracy nauczyciela będzie duży, zaangażowanie całkowite, a sposoby oddziaływania na uczniów różnorodne. Uczeń

w dalszym ciągu pozostaje na tym samym poziomie aktywności co poprzednio, ale na skutek zwiększonej różnorodności bodźców wynikającej z intensywnej pracy nauczyciela zmienia się stopień odbioru informacji przez ucznia. Liczba bodźców działających na ucznia wzrasta dzięki stosowaniu różnorodnych form przekazywania wiadomości. Nauczyciel wykorzystuje wszystkie nowoczesne sposoby podawania treści nauczania. Uwaga ucznia jest ciągle skoncentrowana na przerabianym materiale, rozszerza się zakres spostrzeżeń, a uczeń jest zmuszony do odbierania tego, co zostaje mu przekazane. Duży wkład pracy nauczyciela nie zawsze zmieni postawę ucznia do nauki i nie zawsze zaktywizuje go intelektualnie, ale osiągnie przynajmniej to, że opanuje wiadomości w sposób zadowalający.

We wszystkich tych trzech formach działania nauczyciela przy tym samym nie zmieniającym się małym wkładzie pracy ucznia, kiedy będzie tylko biernym odbiorcą, nie można liczyć na to, że opanuje trwale przekazywane mu wiadomości. Nie ma także żadnej pewności, że to, czego nauczył się na lekcjach, będzie umiał zastosować w sytuacjach nowych nie ustabilizowanych. Osiągnięty poziom wiedzy nie ma wpływu na zmianę postępowania ucznia ani na zmianę dotychczasowych schematów działania. Ponieważ nie wykazuje własnej inicjatywy, a na wszystko czeka, żeby mu podano, nic nie wskazuje na to, że będzie w stanie wykorzystać swoją wiedzę w sytuacjach nowych. Cała jego aktywność zależy od siły i ilości bodźców sytuacji szkolnej. Gdy bodźce słabną, przestaje się uczyć do czasu, aż znów wzmoże się ich działalność. Nie robi nawet tyle, ile od niego wymaga szkoła, a jeśli się uczy, nie wychodzi poza niezbędne minimum. Mały wkład pracy ucznia charakteryzuje się swoistym minimalizmem w nauce szkolnej i domowej. Uczeń o takiej postawie zawsze sobie wylicza, jakie zadania musi wykonać, aby się nie narazić, i gdy to zrobi, jest zadowolony. Przyswajając w ten sposób materiał nauczania zdobywa określone schematy myślenia i działania, ale nie jest zdolny do wykonywania nowego zadania, jeśli wykracza poza opanowany schemat i wymaga jego modyfikacji.

Na płaszczyźnie drugiej, średniego wkładu pracy ucznia przy zdobywaniu wiadomości szkolnych, sytuacja ulega zmianie. Tutaj występuje już inna postawa odbiorcy do nauki, uczeń jest trochę zaangażowany i wykazuje mniej bierności niż na poprzednim poziomie. Aktywność ucznia nie jest jeszcze duża, ale już się zaznacza w wykonaniu zadań szkolnych i jego pracy na lekcji.

Na pierwszym stopniu przy małym wkładzie pracy nauczyciela osiągnięcia ucznia będą jeszcze niewielkie, a wyniki nauczania słabe. Uczeń mimo własnego zaangażowania nie będzie miał bodźców zewnętrznych mobilizujących go do pracy, zwiększających jego aktywność, rozwijających zainteresowania danym przedmiotem nauki i pobudzających do wysiłku. Uczeń będzie poprawnie reprodukował podawane mu treści, ale zakres ich będzie ograniczony zaangażowaniem podającego je. Ten sposób postępowania nauczyciela wpływa hamująco na wyzwalanie inicjatywy ucznia przy szukaniu nowych sposobów wykonania zadań. W tej formie zależności dominuje u ucznia motywacja praktyczno-szkolna, nie występują cele uczenia się bardziej ogólne i dalsze, a tylko doraźne, związane z aktualną sytuacją.

Na drugim stopniu wkład pracy nauczyciela i ucznia jest taki sam, obaj są średnio zaangażowani w pracy szkolnej. Tutaj osiągnięcia ucznia są znacznie większe i sięgają do poziomu zadowalającego, a wyniki nauki są przeciętne. Nie znaczy to jeszcze, że zwiększyła się aktywność ucznia w porównaniu ze stopniem poprzednim, ale zwiększył się zakres przekazywania treści, wobec tego uczeń może ilościowo więcej reprodukować. Zwiększona liczba bodźców działających na ucznia ma swój wpływ na wyzwalanie inicjatywy własnej, a więc i na osiągnięcia w nauce. Inicjatywa nie zwiększa się na tyle, aby uczeń szukał własnych nowych sposobów działania, trzyma się raczej starych schematów poprzednio wytworzonych jako nie-

zawodne, ale łączy już poszczególne treści w określone całości. Na tym poziomie aktywności ucznia zaznacza się wyraźnie postawa reprodukcyjna¹ a nie odbiorczo-bierna, jak to miało miejsce poprzednio. Proces nauczania ułatwia uczniowi opanowanie większej liczby elementów i schematów działania, ale nie może rozwinąć w całej pełni samodzielnego postępowania. Ucznia trzeba jeszcze ciągle pobudzać do działania, aby wykonał obowiązujące go zadania.

Na trzecim stopniu działania nauczyciela wkład pracy w nauczanie jest duży, a przez to zwiększa się liczba bodźców odbieranych przez ucznia. Postawa jego w procesie uczenia się jest w dalszym ciągu reprodukcyjna i wymaga ze strony nauczyciela ciągłej aktywizacji. Jednak dzięki pewnemu zaangażowaniu przekazywane wiadomości opanowuje dobrze, a zadania domowe wykonuje poprawnie. Zdobywane wiadomości nie są już sumą luźnych elementów, ale tworzą określone całości. Uczeń nie dąży jeszcze do poszukiwania nowych sposobów działania, ponieważ zadawała się tymi, które opanował. Przy tym układzie współpracy wyniki ucznia w nauce będą znajdowały się na poziomie dobrym.

Przy tym średnim wkładzie pracy ucznia w naukę szkolną pomoc nauczyciela ma duże znaczenie. Od stopnia tej pomocy zależą efekty uczenia się i osiągnięcia ucznia nie tylko w przyswojeniu treści programowych, ale i w kształtowaniu nawyków postępowania. Mimo że uczeń nie jest zupełnie bierny i wykazuje już aktywność, to jednak dla prawidłowego funkcjonowania niezbędne są bodźce zewnętrzne mobilizujące go do pracy. Tego rodzaju bodźce w pierwszym rzędzie będą wychodziły od sytuacji tworzonych przez nauczyciela.

Wkład pracy ucznia w procesie uczenia się na trzecim poziomie jest już duży. Uczeń jest zaangażowany w działalność szkolną, aktywny i pełen inicjatywy. Chce dobrze poznać wiadomości i poziom jego osiągnięć będzie zależał od tego, jaką pomoc uzyska od nauczyciela. Posiada dosyć duży zasób sił wewnętrznych poruszających go do działania, trzeba je tylko odpowiednio ukierunkować. Bodźce zewnętrzne wzmacniają jego postawę i pozwalają na zwiększenie własnego wysiłku. Przy tej zaangażowanej postawie ucznia należy dążyć do wykorzystania jego sił twórczych, rozwijania zainteresowania nauką i wskazywania celów dalszych, aby uczeń nie poprzestał na celach doraźnych.

Nie na wszystkich stopniach działalności nauczyciela uczeń będzie aktywizowany do nauki. Na pierwszym stopniu, gdzie wkład pracy nauczyciela jest mały, będzie także ograniczona liczba bodźców zewnętrznych. Tutaj uczeń jest jak i na poprzednich poziomach zostawiony właściwie tylko sobie. Nie znajdując poparcia ze strony nauczyciela nie zawsze ma tyle silnej woli i tyle zainteresowania nauką, aby samemu uporać się z materiałem nauczania. Będzie wypełniał swoje obowiązki, ale nie będzie znajdował zadań na swoje możliwości, zacznie nudzić się na lekcji i zaniechać w nauce. Jego zainteresowanie nauką i aktywność wzrosną w momentach przygotowania się do zdania egzaminu czy odpytywania nauczyciela celem wystawienia mu stopnia i wygaśnie po osiągnięciu doraźnego celu. Cała motywacja uczenia się zostanie sprowadzona do osiągnięcia zamierzeń chwili obecnej. W momentach aktywności uczeń będzie wiązał wiadomości w określone całości, bo to ułatwia zapamiętanie, ale bardzo rzadko wyjdzie poza stosowane schematy nawet wtedy, gdy nie będą już aktualne. Nie będzie znajdował zachęty do poszukiwań i modyfikacji znanych schematów działania. Będzie zdolny do znajdowania nowych sposobów działania, ale nikt tego od niego na tym stopniu zaangażowania nauczającego nie żąda albo żąda bardzo rzadko. Nie musi zatem mobilizować się do pracy, bo i tak uzyska pozytywne wyniki nauki.

¹ Patrz T. Tomaszewski: Z zagadnień psychologii samodzielności. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 1(7).

Na tym stopniu wkładu pracy nauczyciela troska o naukę pozostawiona jest uczniowi. Nauczyciel często nawet nie wyjaśnia dokładnie nowych treści, tylko zadaje i sprawdza opanowany materiał. Ci uczniowie chcieliby wszystko rozumieć, stąd ich niezadowolone, gdy coś jest niejasne:

„Najślabsze oceny mamy z matematyki, która wszystkim sprawia trudności. Nauczyciel nie tłumaczy nowych lekcji, a jeśli nawet tłumaczy, to w taki sposób, że nic nie wynosimy z lekcji. Nie rozumiejąc lekcji w klasie nie możemy odrobić jej w domu, toteż często odrabiamy ją w klasie przed matematyką. Kiedy zwracamy się do nauczyciela z prośbą o wytłumaczenie pracy domowej, zaczyna pytać nas na stopnie, to wywołuje strach przed dwójką i wolimy nic nie mówić” (Dz. kl. IX).

„Niektórzy nauczyciele opierają się tylko na książce, z której uczymy się. Mówią do nas «czytajcie i odpowiecie na następnej lekcji». Co z tego, że my czytamy, ale my niektórych rzeczy nie rozumiemy, a wyjaśnień i dyskusji nigdy nie mamy” (Dz. kl. IX).

„Nikt nam nie tłumaczy, jak mamy rozwiązywać zadania z fizyki, których nie rozumiem, i chyba nigdy nie nauczę się rozwiązywać tych zadań” (Chł. kl. IX).

„Nauka fizyki byłaby dużo łatwiejsza, gdyby nauczyciel chciał nam nowy materiał wyjaśnić, ale na to nie ma czasu na lekcji, bo na nowy materiał mamy tylko 15 minut” (Dz. kl. X).

Na drugim stopniu tego poziomu działalności ucznia zmieniają się bodźce oddziaływania nauczyciela, który już jest bardziej włączony w proces przekazywania wiedzy, aktywizowania ucznia i zachęcania do poszukiwań. Tutaj osiągnięcia w nauce szkolnej będą duże, wyniki nauczania dobre. Inicjatywa ucznia spotyka się z zachętą nauczyciela, chociaż jeszcze nie w całej pełni zostaje wykorzystana. Uczeń będzie miał wyjaśniane związki, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi treściami, co będzie wydatnie pomagać mu w tworzeniu się struktur poznawczych przyswajanych wiadomości. Stosuje już własne sposoby działania i modyfikuje przyswojone w trakcie nauki. Pojawia się motywacja osiągnięć, która nie rozwine się jeszcze w całej pełni ze względu na słabe bodźce w tym zakresie.

Dopiero na trzecim stopniu tego poziomu działalności ucznia aktywność jego jest wykorzystana całkowicie. Pomoc nauczyciela przychodzi zawsze w odpowiednim momencie, inicjatywa ucznia jest rozwijana i wykorzystywana w procesie uczenia się. Tutaj cele doraźne występujące z lekcji na lekcje schodzą na dalszy plan, a na czoło wysuwają się cele perspektywiczne bardziej ogólne i społeczne. Nauczyciel zaangażowany dąży do wykorzystania zainteresowań ucznia, poznaje jego potrzeby, stara się rozwinąć nowe zainteresowania i tworzyć potrzeby społeczne. Dotyczy to zaspokojenia potrzeb ucznia przez naukę szkolną i pokazanie wartości nauki, jej rozwoju oraz związku z życiem praktycznym. Ponieważ bodźce nauczyciela zaangażowanego trafiają na podatny grunt, powstaje u ucznia w silnym stopniu motywacja osiągnięć, którą wzmacniają uznanie nauczyciela i sukcesy w nauce. Motywacja zewnętrzna uczenia się jest coraz mniejsza, a motywacja wewnętrzna wzrasta, uczeń chce się uczyć i chce wiele wiedzieć, pragnie rozwiązywać nowe zadania, poznawać nowe związki i nowe sposoby działania. Tutaj nie trzeba „popychać” ucznia od jednego zadania do drugiego, groźbą i karami zmuszać do wykonywania zadań, trzeba znajdować nowe zagadnienia i pozwalać mu dochodzić samodzielnie do ich wykonania. Ten sposób postępowania wyzwala twórcze siły ucznia, zachęca do poszukiwań, nie zadowala się tylko gromadzeniem przekazywanych wiadomości od jednej kontroli do drugiej. Teraz występuje chęć trwałego ich opanowania i stosowania w sytuacjach pozaszkolnych. Uczeń nie będzie wyczekiwał, aż mu wszystko zostanie podane, będzie starał się samodzielnie dochodzić do wykonania nowych zadań. Będzie postępował zgodnie z poleceniami nauczyciela, wypełniał jego polecenia, ale nie będzie ograniczał się tylko do wykonania ich w sto-

pnium minimalnym, lecz w stopniu nawet wyższym niż wymagany. Nieprawdą jest, że uczniowie unikają zawsze trudnych zadań, zadowalając się tylko zadaniami o średnim stopniu trudności. Jest wielu uczniów, którzy wybierają dla siebie coraz trudniejsze zadania, jeśli mają pewność, że w razie trudności uzyskają pomoc i nie narażą się na przykrość. Na tym poziomie zaangażowania w pracy ucznia i nauczyciela następuje także modyfikacja odbioru bodźców sytuacji zewnętrznej. Teraz bodźce przestają być sumą luźnych pobudeł, lecz stają się przyczyną inspiracji do ciągłych działań. Poza tym zmienia się stosunek ucznia do wiadomości szkolnych, które nabierają znaczenia dla dalszej nauki, stają się niezbędnym ogniwem dla dalszych osiągnięć.

Dopiero na drugim i trzecim stopniu tego poziomu wkładu pracy ucznia wystąpi współdziałanie pomiędzy nauczycielem i uczniem w procesie uczenia się. Przy dość dużych zakresach treści nauczania przepisanych na daną klasę, a im wyższa, tym większy zakres, brak współpracy pomiędzy uczniem i nauczycielem nie pozwala prawidłowo realizować programu nauczania ani przekazywać w sposób trwały wiadomości uczniom.

Przedstawionych powyżej rodzajów postawy ucznia do nauki wyrażających się w jego zaangażowaniu i pracy nie należy brać jako coś stałego i niezmiennego. Stosunek ucznia do nauki ulega zmianie i nie jest wielkością stałą. Tylko u bardzo nielicznych uczniów w skrajnych przypadkach postawy zupełnie negatywnej albo bardzo zaangażowanej zmiany są mniejsze, a wahania rzadsze. U innych stosunek ucznia do nauki szkolnej ulega zmianom z dnia na dzień, a często z lekcji na lekcję, co w dużej mierze zależy od nauczyciela. Duży wkład pracy nauczyciela, budzenie zainteresowań nauką u uczniów, dawanie możliwości odnoszenia sukcesu, zmienia często postawę ucznia z negatywnej na pozytywną. Uczeń z biernego odbiorcy na jednej lekcji może być aktywny na drugiej, albo nawet na tej samej, jeśli bodźce sytuacji zewnętrznej ulegną zmianie. Tutaj dużą rolę odgrywają bodźce zewnętrzne, które mogą zniechęcać ucznia do nauki w różnych sytuacjach również dobrze w szkole, jak i w domu. Zmiana warunków w środowisku domowym może spowodować zmianę stosunku ucznia do nauki i zaktywizować go do pracy. Nie można zatem przesądzać na podstawie zachowania się ucznia o jego stałym stosunku do nauki. Należy szukać przyczyny takiego zachowania, ponieważ reakcje tego rodzaju zawsze mają swoje uzasadnienie.

W przytoczonym w tabeli schemacie zaznacza się pięć stopni osiągnięć w nauce zależnych od działalności ucznia i nauczyciela.

I. Bardzo słabe osiągnięcia	to wypadkowa małego wkładu pracy ucznia i nauczyciela ($N_m U_m$)
II. Słabe osiągnięcia	— średni wkład pracy nauczyciela, mały wkład ucznia lub odwrotnie ($N_s U_m$ lub $N_m U_s$)
III. Przeciętne osiągnięcia	— duży wkład pracy nauczyciela, mały ucznia lub odwrotnie oraz średni wkład pracy nauczyciela i ucznia ($N_d U_m$, $N_m U_d$, $N_s U_s$)
IV. Dobre osiągnięcia	— duży wkład pracy nauczyciela, średni ucznia lub odwrotnie ($N_d U_s$, $N_s U_d$)
V. B. dobre osiągnięcia	— duży wkład pracy nauczyciela i ucznia ($N_d U_d$)

W powyższych rozważaniach praca ucznia i nauczyciela została ujęta w sposób bardzo ogólny, włączono w nią wszystkie czynniki, które warunkują tę pracę. Takie ujęcie pozwoliło na wykazanie zależności osiągnięć w nauce od tych dwóch osób: uczącego się i nauczającego. Można włożyć dużo pracy, chcąc nauczyć dziecko okre-

ślonych wiadomości, ale efekt będzie dopiero wtedy, gdy i ono będzie chciało się nauczyć. Jeśli dziecko czy młody człowiek nie będą dążyli do tego, aby się czegoś nauczyć, to mimo stosowania najlepszych środków przekazywania wiedzy, nie uzyskamy trwałego opanowania jej ani nie uzyskamy tego, żeby stosowali ją praktycznie. Można ucznia zmusić, żeby poprawnie reprodukował wiadomości na egzaminie czy w momentach kontroli, ale nie można wymagać, aby pamiętał je po otrzymaniu stopnia. Opanowanie materiału dla tego ucznia będzie miało znaczenie tylko wtedy, gdy trzeba będzie uzyskać nagrodę w postaci stopnia lub uniknąć kary, lecz sama wiedza nie ma z uczniem żadnego powiązania i przestaje istnieć, kiedy mija zagrożenie.

Czy nie należałoby zwrócić większej uwagi na znaczenie wiedzy, na jej wartość dla jednostki, nie tylko doraźną, lecz trwałą? Wielu uczniów nie wie, w jakim celu uczy się treści podawanych im na lekcji, podporządkowują się wymaganiom osób dorosłych, wykonują ich polecenia, ale nie zawsze wiedzą, w jakim celu. W takim wypadku uczniowie będą wykazywali dużo pomysłowości, aby unikać w nauce wszystkiego, co da się pominąć, i nie uczyć się solidnie takich treści, które uważają za zbędne.

Zupełnie inaczej kształtuje się stosunek uczniów do nauki, gdy zdają sobie sprawę ze znaczenia podawanych im wiadomości, kiedy wyjaśnia im się, dlaczego mają się czegoś nauczyć i jaka jest życiowa wartość tego. Oprócz tego uczniowie w czasie nauki powinni mieć okazję do stwierdzenia, że to, co dzieje się w szkole na lekcji, nie dzieje się poza nimi, lecz dotyczy ich samych. Oni współuczestniczą w rozwiązywaniu doniosłych zadań mających duże zastosowanie w ich późniejszej działalności społecznej. Konieczność odpowiedzialnego udziału w tym, co dzieje się na lekcji, występuje jeszcze bardziej u młodzieży niż u dzieci. Młodzież w przeważającej większości chce współuczestniczyć czynnie w tym, co jest organizowane na lekcji, nie chce być tylko widzem i biernym odbiorcą podawanych wiadomości. Chce, aby traktowano ją poważnie, żeby miała swój udział w zajęciach i własne osiągnięcia w wykonywaniu aktualnych zadań w czasie lekcji i poza lekcją. Trzeba jej umożliwić zaspokojenie potrzeby dążenia do sukcesu. Jeśli młodzież będzie wiedziała, że może podejmować poważne zadania i nie spotykają jej przy porażkach, których ryzyko jest duże, przykrości, to nie będzie unikała trudnych zadań. Będzie świadomie próbowała swoich możliwości i wykorzystywała własne umiejętności do wykonania takich zadań. Inne natomiast będzie postępowanie młodzieży, gdy stwierdzi, że w razie niepowodzeń spotykają ją nieprzyjemności lub upokorzenia. Wtedy będzie zachowywała ostrożność podejmując tylko takie zadania, które dają gwarancję dobrego wykonania przy minimalnym ryzyku porażki. Tego rodzaju ostrożność to jednocześnie powolne posuwanie się naprzód od jednego pewnego zadania do drugiego przy dużej asekuracji, to także powolniejszy rozwój intelektualny.

Rozwijanie dążenia do osiągnięć w szkole ma duże znaczenie także dla późniejszej działalności jednostki. Podstawowe czynniki wpływające na wzrost potrzeby osiągnięć to: wdrażanie uczniów do samodzielności, nienarzucanie zbyt surowych rygorów, zachęcanie do podejmowania odpowiedzialnych zadań, stawianie za wzór wybitne osiągnięcia. Rozwój potrzeby osiągnięć uczniów w szkole może najlepiej przebiegać we współdziałaniu z nauczycielem, u którego uczniowie znajdują potrzebną pomoc, wyjaśnienie i życzliwą opiekę.

Uczenie się jest procesem ciągłym i przebiega nie tylko w szkole, dlatego nie można rozdzielać zajęć szkolnych od reszty przeżyć ucznia. To, co uczeń wykonuje w klasie, jest uwarunkowana jego doświadczeniami życiowymi, a to, czego nauczy się w klasie, zostanie zmodyfikowane, przyjęte lub odrzucone przez przeżycia poza klasą. Nieodzowne jest więc współdziałanie z uczniem, aby wiedzieć, co z wiadomości szkolnych jest przez niego przyjmowane, a co zmieniane lub odrzucane, które

osiągnięcia sprawiają mu radość, a które są mu obojętne, czy chętnie podejmuje nowe zadania i jakego rodzaju.

Sposoby porozumienia się

W procesie uczenia się szkolnego ważnym czynnikiem jest stosunek nauczyciela do młodzieży. Dla prawidłowego przebiegu nauczania i kształtowania pozytywnej motywacji uczenia się należy znaleźć najlepsze sposoby porozumienia się z młodzieżą, dopuścić ją do głosu i wysłuchać tego, co ma do powiedzenia. Nie można lekceważyć jej uwag w zakresie uczenia się, lecz trzeba uwzględnić je, zastanowić się wspólnie nad nimi, a nie dyskwalifikować bez rozpatrzenia. Trzeba uwzględnić jej uwagi w procesie nauczania, bo przecież w przeważającej większości chce się uczyć, chce zdobyć zawód, a często nie może sobie sama poradzić z trudnościami i oczekuje pomocy od nauczyciela. Stąd też należałoby większą uwagę zwrócić na przyczyny zachowania się na lekcji i poza lekcją, na przyczyny niepowodzeń, które nie zawsze tkwią w samym uczniu, na nieporadność w działaniu mimo dużego wkładu wysiłku. Jeśli wyniki nauczania zależą w równej mierze od ucznia, jak i nauczyciela, to należy młodzież wciągać do realizacji planów szkoły na warunkach współpracy, wykazując zależności pomiędzy tym, co dzieje się w szkole czy na lekcji, i działalnością samej młodzieży. Kierująca rola nauczyciela dotąd daje dobre rezultaty, dopóki nie jest zbyt narzucająca się. Jeśli zaczynamy wszystko narzucać młodzieży, wtedy pozbawiamy ją własnej inicjatywy, a jej rola ogranicza się do wykonywania lepiej lub gorzej poleceń. Młodzież traci wtedy zainteresowanie tym, co dzieje się w szkole, nie wykazuje żadnych objawów samodzielności, na wszystko czeka. Wymagane minimum spełnia nie dlatego, że widzi w nim zaspokojenie własnych potrzeb i pragnień, ale aby uniknąć przykrości i być w porządku z poleceniami.

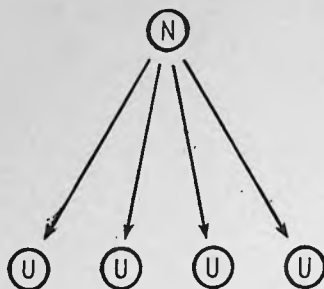
Aby w procesie nauczania współdziałanie ucznia i nauczyciela było właściwe, uczeń musi w dużym stopniu pozbyć się lęku i niepokoju, który towarzyszy mu nie tylko podczas podejmowania nowych, trudnych zadań, ale i na lekcji. Nie ma mowy, aby całkowicie wyeliminować lęk z działalności szkolnej ucznia, jest on nawet potrzebny, ale nie może występować w takim stopniu, żeby hamował czynności uczenia się, żeby uczeń tracił pewność siebie w najprostszych sprawach i nie wiedział, co ma odpowiedzieć. Źródła lęku mogą być różne, a w pewnych sytuacjach lęk przenosi się z jednego ucznia na całą klasę, kiedy młodzież jest zaniepokojona przykrościami kolegi na lekcji i boi się, aby i jej nie spotkały. Uczenie się jest ciągłym wykonywaniem nowych zadań, jest przechodzeniem od starych form zachowania się do nowych, a to zawsze jest połączone z niepokojem, nie należy go zatem jeszcze pogłębiać. Przy współpracy nauczyciela z uczniem trzeba dążyć do osłabienia tych wszystkich form lęku, które występują w wysokim stopniu. Osłabienie lęku może nastąpić przez taktowne traktowanie ucznia, okazanie mu pomocy, zrzucenia i życzliwości w trudnych dla niego sytuacjach, spokojne wyjaśnianie mniej zrozumiałych partii materiału, uznanie dla ucznia za jego wysiłek, podkreślanie jego osiągnięć, dążenie do możliwie obiektywnego oceniania go, przenoszenie trudniejszych zadań z jednego ucznia na grupę.

Sprawa współdziałania w dużej mierze zależy od sposobów porozumienia się stosowanych przez nauczyciela na lekcji. Lindgren podaje cztery sposoby porozumienia się, które przedstawiam poniżej¹.

Skuteczne porozumienie się powinno być procesem dwu- lub wielokierunkowym, a nie jednokierunkowym. Tymczasem niektórych interesuje bardziej to, jak przekazać uczniom przepisane programem wiadomości, mniej natomiast to, czy

¹ Lindgren H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962 PZWS s. 218.

uczniowie odczuwają potrzebę porozumienia się zarówno z nauczycielem, jak i między sobą. Na schemacie wygląda ono następująco:



Strzałki wskazują kierunek informacji przekazywanych uczniowi przez nauczyciela. Uczeń jest tylko odbiorcą informacji, a poza tym nie bierze żadnego udziału w wyjaśnianiu niezrozumiałych lub wątpliwych dla niego treści. Ten sposób porozumienia stosowany jest najczęściej na wykładzie lub w innych formach poleceń nie podlegających dyskusji oraz podczas podawania formuł, zasad itd. Przekazując informacje jednorozowo bez zaangażowania ucznia, nie ma się możliwości stwierdzenia, czy zostają one przyjęte poprawnie i dobrze zrozumiane, czy nie wkradły się zniekształcenia u odbiorcy. W ciągu następnych dni informacje wracają do nauczyciela w wypowiedziach uczniów, czasem tak wypaczone, że sam informator ich nie poznaje. Nie są to częste przypadki, ale spotykane w praktyce szkolnej. Przy jednostronnym porozumieniu brak łączności między nauczycielem a uczniami, rozdziela ich jakaś przegroda, czasami nie do przebycia dla uczniów. Nie zachęca się uczniów do stawiania pytań, sami też nie próbują nawet żądać wyjaśnień, aby nie przeskadzać wykładowcy. Jeśli czegoś z wykładu nie rozumieją, sami muszą przerobić w domu materiał, bo nie mogą liczyć na pomoc na lekcji.

A oto co mówią uczniowie na ten temat:

„Niekórzy nauczyciele w naszej klasie podają nam materiał sami, wykładu nie wolno przerywać ani o nic pytać. Pół godziny słuchamy wykładu, do wniosków sami rozumowo nie dochodzimy, lecz mamy je podyktowane w postaci reguł, które na następnej lekcji musimy dosłownie powtórzyć” (Dz. kl. IX).

„Lekcje byłyby przyjemniejsze, gdyby w czasie wykładu nauczyciela można było pytać, gdy się czegoś nie rozumie” (Ch. kl. X).

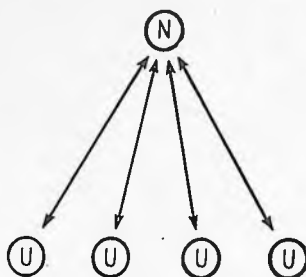
„Lekcja historii jest prowadzona nieinteresująco. Nauczyciel sam wszystko mówi, sam wyciąga wnioski, które zapisujemy do zeszytu. Może lekcja byłaby ciekawsza, gdyby nauczyciel pozwolił nam samym pomyśleć i wyciągnąć wnioski” (Dz. kl. IX).

„Moim zdaniem powinien być mniejszy dystans pomiędzy nauczycielem a uczniem. Nauczyciel powinien zrozumieć, że uczeń też jest człowiekiem, który kiedyś będzie zabierał głos, czy dyskutował z innymi, dlatego teraz nie wolno mu tego robić, tylko musi słuchać tego, co mówi nauczyciel” (Ch. kl. X).

„Nauczyciel to nie tylko wykładowca, ale także pedagog, a takich spotyka się na terenie naszej szkoły niewiele. Powinien wysłuchać zdania ucznia, zrozumieć go, żeby pomóc mu nie tylko w nauce. Nie powinien utrzymywać dystansu w trosce o swój autorytet. Myślę, że większy autorytet i szacunek zyska bezpośredniością i zbliżeniem do młodzieży” (Ch. kl. X).

Drugim sposobem porozumienia się nauczyciela z uczniem będzie wymiana informacji w dwóch kierunkach: od nauczyciela do ucznia i odwrotnie. Jest to sposób znacznie skuteczniejszy, ponieważ pozwala na natychmiastowe usuwanie błędnych

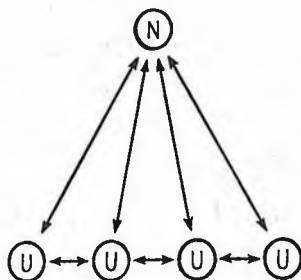
skojarzeń i wyjaśnianie sformułowań niezrozumiałych dla ucznia. W ujęciu schematycznym porozumienie przedstawia się następująco:



Strzałki wskazują, że informacje idą w dwóch kierunkach, przekazywane są przez nauczyciela i wracają do niego w formie zapytań, uogólnień czy wniosków. Dzięki temu nauczyciel wie, jak jego sformułowania są przyjmowane i w jakim stopniu zrozumiałe dla odbiorcy. Dotąd nic nie wie o uczniu, dopóki on nie zacznie mówić, dopiero gdy zaczyna mówić, może zorientować się, w jakim stopniu rozumie podane treści i w jakiej formie je przyjmuje. Nawet w najbardziej tradycyjnych klasach uczniowie muszą się komunikować z nauczycielem, jeżeli chce, aby przekazywana im wiedza była opanowana poprawnie, bez błędów. Formy komunikowania się uczniów z nauczycielem mogą być różne, a w organizacji lekcji można zawsze znaleźć na nie miejsce. Jedni przeznaczają pięć minut w czasie lekcji na pytania uczniów i w tym czasie udzielają wyjaśnień czy tłumaczą jeszcze raz mniej zrozumiałe partie materiału. Inni sami pytają uczniów podczas podawania materiału, aby stwierdzić, co uczeń rozumie z tego, co usłyszał. Tego rodzaju praca pozwala na wyeliminowanie błędów od razu i uniknięcie tworzenia fałszywych skojarzeń.

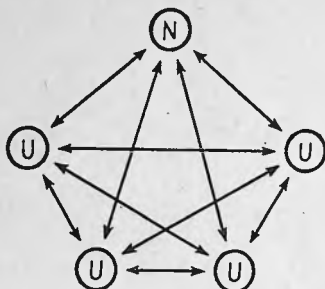
Trzeci sposób porozumienia się to nie tylko komunikowanie się dwutorowe pomiędzy nauczycielem i poszczególnymi uczniami, ale także najbliższych uczniów między sobą. Ten sposób nie może być zastosowany do wszystkich uczniów w klasie, ale przynajmniej do najbliższego sąsiada z jednej i drugiej strony, jeśli pozwala na to organizacja pracy w klasie, bez wprowadzania zaburzeń w normalnym toku nauki. Wyjaśnienia przekazywane kolegom i uzyskiwane od nich mają duże znaczenie w uczeniu się. Często bowiem zdarza się, że uczeń łatwiej zrozumie zawily dla niego problem, gdy wyjaśni mu kolega, a nie nauczyciel. Z kolegą może o wszystkim mówić w sposób prosty bez obawy narażenia się na przykrości.

Ten sposób porozumienia się wygląda następująco:



Wydaje się, że szkoła powinna pomóc uczniom jako przyszłym obywatelom w nabywaniu umiejętności komunikowania się i porozumienia. Nad formami porozumienia się uczniowie powinni pracować, jeśli chcą uzyskać lepsze wzajemne zrozumienie i mieć znajomość spraw, które warto zakomunikować innym.

Czwartym sposobem porozumienia się jest rozszerzenie komunikowania się uczniów między sobą już nie tylko na tych, którzy znajdują się obok, ale i na dalszych według podanego schematu.



To już jest porozumienie wielokierunkowe, najbardziej skuteczne. Uczniowie nie działają pojedynczo, ale w grupie, a nauczyciel staje się inspiratorem poczynań grupy i pozwala wszystkim członkom grupy na porozumiewanie się ze sobą wzajemnie. Informacje idą we wszystkich kierunkach, uczniowie informują wszystkich członków swojej grupy o tym, co jest istotne dla danego zagadnienia. Gdy zaś nie mogą wykonać jakiegoś zadania lub rozwiązać zagadnienia, zwracają się do nauczyciela, który wskazuje im dalszą drogę postępowania lub udziela niezbędnych wyjaśnień. Nauczyciel pozostaje nadal tym, który organizuje proces uczenia się, przekazuje najważniejsze informacje, czuwa nad samodzielną pracą uczniów, kontroluje jej wykonanie, ocenia i podkreśla osiągnięcia. W wykonaniu zadań stawianych przed szkołą nauczyciel zyskał pomocników, którzy nie czekają, aż im się wszystko poda, ale sami zaczynają poszukiwać współpracując z nauczycielem. Tego rodzaju porozumienie się nauczyciela i uczniów jest bardzo owocne nie tylko przy wykonaniu konkretnych zadań, ale także przy wyrabianiu sposobów zachowania się społecznego młodzieży.

A oto wypowiedzi młodzieży na temat współpracy z nauczycielem na lekcji:

„W młodszych klasach miałem dobrych nauczycieli matematyki, którzy wyraźnie tłumaczyli, z chęcią wyjaśniali każdą naszą wątpliwość dotąd, aż zrozumieliśmy, o wszystko można było pytać na lekcji. Teraz mam nauczycielkę, która każe nam się uczyć wszystkiego na pamięć, do żadnych wniosków nie dochodzimy rozumowo” (Dz. kl. X.).

„Najchętniej odrabiam w domu język polski, bo mnie interesuje. Na lekcjach dyskutujemy, podajemy swoje własne opinie o przerabianych utworach, a prace domowe mamy dobrze omówione już w klasie. Lekcje z języka polskiego mamy zawsze odrobione” (Chł. kl. X.).

„Najprzyjemniejszą lekcją jest geografia. Nie trzeba na niej siedzieć i słuchać, można swobodnie pytać i dyskutować. Wnioski wyciągamy wspólnie, a z nieudanych można się nawet pośmiać głośno” (Chł. kl. IX.).

„Lekcje byłyby przyjemniejsze, gdyby nauczyciele traktowali nas jak dorosłych i też czasami dopuszczali do głosu, a nie dyktowali nam tego, czego mamy się nauczyć” (Chł. kl. X.).

Ostatni sposób porozumienia się jest uzasadnieniem pracy zespołowej tak na lek-

cyjach, jak i w domu. Pracując razem mogą wykonać ją lepiej i sprawniej i na pewno wyniki będą lepsze niż w pracach indywidualnych. Ten rodzaj nauki ma — między innymi — dwie zalety: pozwala poznać własne braki w konfrontacji z wiadomościami kolegów i ułatwia zrozumienie przyswajanych treści. Wielu uczniów odrabiając lekcje w grupach stwierdza, że znacznie lepiej znają materiał, gdyż odpytując się nawzajem, uzupełniają braki. Tego rodzaju współdziałanie powinno występować w całym procesie uczenia się i nie tylko pomiędzy uczniami, ale także pomiędzy nauczycielem i uczniem. Od współpracy tych dwóch osób zależą dobre wyniki nauki i prawidłowe realizowanie programu nauczania.

WŁADYSŁAW KAZIOR
RZESZÓW

HOSPITACJE W OPINIACH NAUCZYCIELI

I. Wstęp

Każda hospitacja składa się z dwu części: z obserwowania przez hospitującego czynności nauczyciela na lekcji i z omawiania z danym nauczycielem spostrzeżeń poczynionych podczas hospitacji.

Hospitowanie lekcji należy do obowiązków kierownika i dyrektora szkoły. Instrukcja podkreśla, że hospitacja zajęć to „najistotniejsza jego czynność”, która ma na celu kontrolę, pomoc i instruktaż. Chcąc zdobyć pełny obraz wpływu hospitacji na nauczyciela, należałoby zbadać ten problem od strony hospitującego i hospitowanego. Ponieważ mnie interesuje jedynie sam nauczyciel i jego pogląd na hospitacje, jego osobiste przeżycia, o których on sam wie najlepiej, dlatego postanowiłem zbadać metody przeprowadzenia hospitacji, reakcje emocjonalne nauczyciela oraz korzyści, jakie według jego opinii on odnosi.

Chodzi więc o przebieg procesów psychicznych w czasie hospitacji lekcji szkolnych i konferencji pohospitacyjnej jako najważniejszej jego czynności zawodowej.

Metoda badań. Do zbadania tego problemu użyto kwestionariusza i wywiadu. Obie metody obejmowały po 37 pytań otwartych, odnoszących się ściśle do postawionego problemu, tzn. oddziaływania hospitacji na osobowość nauczyciela.

Wywiad został przeprowadzony według tego samego kwestionariusza z tym, że badanym podczas rozmowy zostawiono wiele własnej inicjatywy, dużo swobody w wypowiedzaniu się i zastosowano dowolną kolejność pytań.

Badaniem objęto 220 nauczycieli, w tym 110 mężczyzn i 110 kobiet studiujących w Zaocznym Studium Nauczycielskim i nauczycieli z Wyższej Szkoły Pedagogicznej Wydziału Zaocznego w Rzeszowie. 100 osób wypowiedziało się pisemnie w imiennym kwestionariuszu od nru 1—100. Od 101—170 w kwestionariuszu bezimiennym (70 osób). Wywiad przeprowadzono wśród 50 nauczycieli zarejestrowanych pod numerami od 171 do 220. We wszystkich wypadkach otrzymano mniej więcej podobne wypowiedzi.

Badani byli studentami filologii polskiej, filologii rosyjskiej, matematyki, fizyki, wychowania technicznego, wychowania fizycznego, zajęć praktyczno-technicznych.

Najwięcej badanych pracowało od 3—5 lat w zawodzie nauczycielskim, byli hospitolowani przeciętnie około 15 razy, a więc dokładnie znali ten problem, osobiście silnie go przeżywali i mieli o tym wyrobiony własny sąd. Respondenci pracowali w szkołach podstawowych. Obowiązki nauczycielskie wykonywali na terenie woj. białostockiego, krakowskiego, kieleckiego, lubelskiego, łódzkiego, rzeszowskiego i warszawskiego. Nauczyciele oceniali siebie jako dobrych nauczycieli, podobnie stwierdzali inspektorzy opiniując ich w podaniach na studia.

Kwestionariusz zawierał pytania odnoszące się do pewnych układów odniesienia, a to: 1) badanych nauczycieli, 2) odczuć, jakich doznał badany z powodu hospitacji, 3) odczuć, jakich doznał na skutek bezpośredniego oddziaływania kierownika, sposobów hospitacji, z jakimi zetknął się badany, 4) ocen i poglądów badanego na pewne problemy związane z hospitacjami, a wynikających ze zdobytych doświadczeń, 5) kwestionariusz dawał możliwość dodatkowego wypowiedzenia się respondentom.

Sposoby opracowania odpowiedzi

Wypowiedzi badanych są źródłem informacji. Byli oni przeze mnie zmobilizowani do udzielania szczerych odpowiedzi, przekonani o ważności tych informacji i korzyściach dla szkoły i nauczyciela oraz zapewnieni o pełnej dyskrecji z mojej strony. Zakładałem, że wypowiedzi respondentów są szczere, co stwierdziłem podczas rozmowy z nimi, czytania wypełnionych kwestionariuszy i w czasie konfrontacji tych wiadomości z poglądami nauczycieli z grupy kontrolnej, którą stanowili nauczyciele — studenci WSP wydziału wieczorowego w Rzeszowie. Kwestionariusze wypełniali zupełnie samodzielnie na specjalnie zorganizowanych zajęciach w uczelni pod moim kierunkiem. Wypowiedzi były podawane z przekonaniem, obrazowały ich własne przeżycia i doświadczenia. Badani chętnie i wyczerpująco odpowiadali, co widać było po ich zachowaniu i wypowiedziach ustnych. Zakładam również, że hospitacje i bezpośrednie oddziaływanie kierownika podczas analizy lekcji, jak również jej ocena rzutują bardzo wydatnie na osobowość nauczyciela, realizują jego potrzeby, wyrabiają umiejętności, postawy, poglądy, pozytywne lub negatywne nastawienia do przełożonego, podwładnych (uczniów), do zawodu, do społeczeństwa. Zakładam wreszcie, że hospitacje oprócz wielu innych są bardzo istotnym czynnikiem kształtującym zawodową sylwetkę osobowości nauczyciela, wyrabiają poczucie odpowiedzialności, rzetelność, ideaowość i socjalistyczny stosunek do ludzi i do pracy. Badani byli młodymi ludźmi, urodzonymi bądź w czasie wojny, bądź już w Polsce Ludowej. Jedni i drudzy byli w poważnym stopniu ofiarami wojny, obarczeni skutkami straszliwej okupacji hitlerowskiej. Wprawdzie wszyscy kończyli w pomyślnych warunkach zakłady kształcenia nauczycieli (lic. ped. i SN), otrzymywali stypendia i miejsca w internacie, ale to nie zniwelowało w nich cech ujemnych wytworzonych bezpośrednio lub pośrednio przez wojnę.

II. Odczucia badanych podczas hospitacji

Siła przeżyć nauczyciela podczas hospitowania go zależy nie tylko od jego właściwości psychicznych, wzajemnych stosunków nauczyciela i kierownika, ale także od sposobu przeprowadzania i omawiania hospitacji. Podczas lekcji nauczyciel ma być centralną figurą w klasie, niepodzielnie panować nad nią. Gdy hospitujący uzurpował sobie władzę w klasie na lekcji, gdy ustosunkowywał się do każdej odpowiedzi ucznia i wyjaśniał nauczyciela, poprawiał uczniów, spacerował po klasie, zeszyty poprawiał na oczach klasy, wówczas nauczyciel przeżywał poczucie lekceważenia go przed dziećmi. Hospitowana w takich warunkach lekcja nie daje rzeczywistego obrazu pracy nauczyciela. 13 osób podkreślało, że włączenie się hospitującego do

lekcji wytrącało ich z równowagi, 18 nauczycieli stwierdzało, że na lekcjach najbardziej denerwowało ich przeglądanie przez hospitującego zeszytów uczniów i rozbicie głośnych uwag, a 21 badanych — że przeglądanie dziennika, sprawdzanie stopni, rozkładu materiału i zapisywanie lekcji w dzienniku.

Podobną reakcję u nauczyciela wywoływało niewłaściwe omawianie lekcji, zbyt nieustępliwe stanowisko hospitującego, złośliwe czepianie się błahych szczegółów, a niedostrzeganie istotnych spraw. Takie fakty wymienia 66 badanych. Nerwowa atmosfera wytwarzana przez hospitującego udzielała się najpierw hospitowanemu, następnie uczniom na lekcji, szczególnie młodzieży starszych klas szkoły podstawowej, potęgując jej pobudliwość, a to z kolei jeszcze bardziej potęgowało zdenerwowanie u nauczyciela. Na to zwróciło uwagę 5 osób.

Jedynie 12 nauczycieli twierdziło, że hospitacjami nie denerwowali się. Byli to nauczyciele opanowani nerwowo. Podkreślali oni, że są dobrze przygotowani do zawodu, lubią zawód, dobrze się w nim czują, cieszą się pełnym zaufaniem swoich przełożonych. Wielu takich było, którzy po niepowodzeniach w czasie hospitacji stali się przygnębieni, niezadowoleni z siebie, czuli żal do przełożonych. Trudno im było wówczas skupić się, mieli trudności z pamięcią na lekcjach.

Jednostki bardzo ambitne głęboko przeżywały niepowodzenie w czasie hospitacji. Nie mogły one pogodzić się z tym, że wyszły gorzej, niż jest w rzeczywistości. Niekiedy cechowała je zwiększona mobilizacja sił, zorganizowanie się wewnętrzne i opanowanie dla przezwyciężenia tego stanu psychicznego albo znów попадаły w obojętność. Niektórzy wyrażali żal do zakładu kształcenia nauczycieli, który nie przygotował ich należycie do pracy. Nauczyciele mało krytyczni starali się zrzucić winę za swoje niepowodzenie na przyczyny obiektywne, na brak pracowni, niski poziom wiadomości uczniów, brak zainteresowania rodziców itp., nie wspominając o własnej winie. Bardziej wrażliwi nauczyciele stwierdzali, że nieudana hospitowana lekcja powodowała u nich nawet załamanie psychiczne paralizujące ich dalszą pracę. U jednostek odznaczających się brakiem zaufania do siebie, poczuciem niższości i sceptycyzmem wobec przełożonych niepowodzenia doznane podczas hospitacji prowadziły niekiedy do pesymistycznych wniosków, regresji, a nawet do zrezygnowania z pracy. Takie stwierdzenie spotykamy u 23 osób, które jednak nie zrealizowały tego postanowienia.

III. Dane o hospitacjach w relacji badanych.

1. Wpływ hospitującego na przebieg lekcji.

Najwięcej badanych nauczycieli, bo aż 171, stwierdza, że bez hospitującego prowadzą lekcje lepiej. Do grupy tej należeli według ich oświadczenia dobrzy nauczyciele, ale najczęściej bardziej wrażliwi, często nerwowi, których obecność hospitującego wprowadzała w stan zakłopotania. Słabo przygotowani do zawodu oraz ci, którzy doznali już frustracji podczas poprzednich hospitacji, źle się czują na lekcji. 19 badanych nie zauważyła różnicy w prowadzeniu lekcji w obecności czy nieobecności hospitującego. Ci byli opanowani i dobrze przygotowani do zawodu, a lekcje wypadają im wspaniale, nawet imponująco. Grupę liczącą 15 osób stanowią nauczyciele, których obecność przełożonego na lekcji podnieca psychicznie, dodaje energii, wzmacnia dynamizm i hospitowane lekcje wypadają im lepiej.

2. Oddziaływanie hospitującego.

Najważniejszym czynnikiem podczas hospitacji, działającym na nauczyciela, jest sam hospitujący, jego zalety i wady, metody przeprowadzania i omawiania hospitacji. Siła tego oddziaływania zależała głównie od autorytetu i przychylności przełożonego.

Według oceny samych badanych u 121 osób najczęściej lekcje hospitowane były omawiane obiektywnie i rzeczowo. Hospitujący podawali cechy dodatnie i ujemne. Taka ocena znajdowała u badanych największe uznanie, wprowadzała zadowolenie, spokój wewnętrzny i poczucie bezpieczeństwa.

U 28 badanych utrzymywało się przekonanie, że lekcje były omawiane jednostronnie, niewłaściwie, bo hospitujący zauważali na lekcji jedynie cechy ujemne. Jednostronna ujemna ocena zniechęcała do pracy, wytwarzała złą atmosferę, poczucie niesprawiedliwości i niedowierzania przełożonemu.

Najliczniejsza grupa badanych (72 osoby) stwierdziła, że uwagi hospitującego były obiektywne. Lekcje omawiano życzliwie, sprawiedliwie, spostrzeżenia były wnikliwie i pouczające, co wywoływało pełne zadowolenie i chęć do pracy.

Grupa licząca 22 badanych oświadczyła, że uwagi kierownika były całkowicie rzeczowe i słuszne. Około 58 osób stwierdziło, że uwagi kierownika nie zawsze były słuszne i dlatego wyrabiały u nich poczucie niepewności i niesprawiedliwości.

Grupa licząca 30 osób badanych uznała, że uwagi hospitującego były nieobiektywne, bezwartościowe, nieistotne. Takie stwierdzenia wytwarzały brak zaufania do przełożonego i niechęć do zawodu.

26 badanych oświadczyło, że uwagi kierownika były subiektywne, wynikały z wrogiego stosunku i osobistych rozgrywek interpersonalnych.

25 osób stwierdziło, że podczas hospitacji byli oni oceniani tylko ujemnie lub przeważnie ujemnie, co wytwarzało u nich przekonanie o mściwości i złośliwości kierownika.

Ostatnia grupa nauczycieli podaje, że podczas oceny hospitacji podkreślano u nich tylko dodatnie strony (6 osób). Lecz i taka postawa hospitującego jest niewłaściwa, gdyż nie uczy nauczyciela. Sprawiedliwa ocena nauczyciela podczas hospitacji dostarcza głębokich i miłych emocji, wzbudza zaufanie do kierownika, wyrabia nastawienie do tego, co jest dobre, a co niewłaściwe i społecznie szkodliwe. Ocena pracy nauczyciela i jej jakość stanowią niezwykle silny czynnik w kształtowaniu jego postaw zawodowych i kulturalnych.

3. Nauczyciel podczas krytyki.

Nauczyciele różnie reagują na uwagi hospitującego. Bronią się rozpaczliwie, nie chcą przyznać racji przełożonemu, chociaż argumenty świadczą przeciw nim. Upierają się, mają w sobie coś z przekory. Nauczycieli o tym pokroju było 58. Większość nauczycieli ma właściwy stosunek do hospitacji. Umieją krytycznie podejść do swej lekcji i do uwagi hospitującego. Takie stanowisko zajmowali najczęściej nauczyciele dobrze przygotowani do zawodu, umiejący łatwo rozróżnić właściwe i niewłaściwe metody. W wypowiedziach podkreślają oni, że bronili swego stanowiska, motywowali swoje racje, próbowali obalić zarzuty, powołując się na zdania ludzi kompetentnych w tych dziedzinach. Takich osób było 48. Powodzenie takiej dyskusji zależało w dużej mierze od hospitującego, który uznał lub nie chciał uznać racji nauczyciela. Niewielka liczba badanych przyznawała rację hospitującemu, kapitulowała, bo nie była pewna siebie, brakło im też wewnętrznej siły do wytrwania przy swoim. 71 osób oświadczyło, że podczas omawiania hospitowanej lekcji nie broniły się, lecz przyjmowały wszystkie zarzuty nie chcąc się narażać kierownikowi. Kapitulowały w dyskusji jedynie dlatego, aby nie robić sobie wroga w swoim przełożonym. Niekiedy badani rezygnowali z obrony, nie umieli wyrazić swoich pretensji, brali na siebie niesłuszne zarzuty dlatego, że poprzednio przeżyli silne wstrząsy i frustrację, które obecnie wpływały na ich postępowanie, wywoływały uporczywy niepokój, powodowały zbytnią uległość.

Niektórzy zaś wyrażają bezgraniczne zaufanie do kierownika, ulegając jego autorytetowi. Miało to miejsce tam, gdzie był młody, uległy nauczyciel i doświadczony, o wysokim autorytecie kierownik. Wyraża to 28 badanych.

Największą szkodę wyrządzają sobie ci, którzy nie umieją bronić swojej racji, nie mają odwagi powiedzieć, że są niezadowoleni, że się nie zgadzają, że czują żal, mają pretensje, że odczuwają przygnębienie. Emocje tego rodzaju zatrzymane wewnątrz, o ile trwają dłużej, działają coraz mocniej, prowadzą do nerwic, chorób żołądka (wrzody), wątroby, serca, tarczycy¹.

4. Wpływ hospitacji na stosunki koleżeńskie.

Omawianie hospitowanych lekcji, a więc bezpośredni kontakt nauczyciela z kierownikiem czy dyrektorem, wzajemna wymiana zdań na tematy interesujące obie strony, wysuwanie różnych problemów zawodowych oraz sposoby ich rozwiązywania wywoływały zawsze głęboki ślad w psychice nauczyciela. Hospitacje więc stwarzają wielkie możliwości do wzajemnego oddziaływania na siebie kierownika i nauczyciela.

Prócz oddziaływania kierownika jako przełożonego istnieje też oddziaływanie jego na nauczyciela jako kolegę. Większość badanych stwierdza, że hospitacje poważnie zbliżyły osobę kierownika do nauczyciela. Kiedy łączyły ich wspólne sprawy zawodowe, szczerą rozmową podczas omawiania lekcji złagodziła barierę oneśmienia, dzielącą często nauczyciela od przełożonego, uaktywniła pozytywne cechy obu partnerów, które z kolei przyczyniły się do wytworzenia wzajemnego zaufania, współpracy i współodpowiedzialności za losy szkoły. Wielu wspomina o dużej wdzięczności dla hospitującego za wytworzenie miłych stosunków i swobodnej atmosfery pracy, będącej podstawą dobrego samopoczucia nauczyciela.

Hospitacje zbliżają wzajemnie obie osoby, nauczyciela i hospitującego, dają możliwość wzajemnego poznania się. Dostarczają dowodu, że hospitujący jest życzliwy, a wtedy często dochodzi do wzajemnych słów uznania i szacunku. Wspólna odpowiedzialna praca kierownika i nauczyciela w rozwiązywaniu istotnych problemów łączy i wytwarza między nimi więź zawodową i koleżeńską.

45 nauczycieli twierdziło, że hospitacje wpłynęły u nich na wyrobienie koleżeńskiej atmosfery. Do tej grupy zaliczyć trzeba jeszcze 12 nauczycieli, którzy oświadczyli, że „podczas hospitacji zaczęliśmy się cenić wzajemnie”.

32 osoby stwierdziły, że hospitacje nie miały większego wpływu na wytworzenie koleżeńskiej atmosfery. Uważały je one za zwykły obowiązek przełożonego, który wykonywał go bez uczuciowego zaangażowania się. Byli i tacy nauczyciele (27 osób), którzy twierdzą, że hospitacje wytworzyły tylko dystans między hospitującym a hospitowanym, a więc jeszcze bardziej oddaliły ich od siebie. Hospitacje mogą nie sprzyjać wytworzeniu koleżeńskiej atmosfery w szkole, szczególnie gdy kierownik nie widzi w nauczycielu równego sobie, gdy traktuje go z góry, nie szanuje jego pracy, zalet charakteru i autorytetu, jakim on dysponuje.

5. Cechy osobowości, których nauczyciel pragnie unikać.

Bezpośredni kontakt nauczyciela z hospitującym pozwala nauczycielowi, a nawet zmusza go do wnikliwej obserwacji cech osobowości swojego przełożonego, szczególnie ujemnych, bo te najbardziej dają się mu we znaki.

Nauczyciela nie zawsze denerwuje sam fakt stawiania wymagań, rozumie bowiem, że kierownik musi wymagać, ale najbardziej denerwuje go sposób i forma egzekwowania.

Cechy charakteru przełożonego i stosunek jego do ludzi są zawsze jednym z najważniejszych czynników atmosfery panującej w szkole i każdy hospitujący z racji swojej funkcji i konieczności oceny pracy nauczyciela posiada największej okazji do kształtowania postaw i osobowości wszystkich pracowników szkoły².

Najczęściej u przełożonych razila nauczycieli nerwowość i brak opanowania. Te cechy kierownika najbardziej dają się we znaki nauczycielowi, a pośrednio młodzieży.

Na drugim miejscu podkreśla się takie cechy przełożonych, jak brak wyrozumia-

łości, zbytńia pewność siebie, próżność i arogancja. Na trzecim miejscu wyliczają badani apodyktyczność przełożonych, nieuznawanie zdania nauczyciela. Inni znów postanawiają unikać ponuractwa, które utrudnia współzycie w gronie i odpycha.

Wielu nauczycieli postanawia unikać w życiu omowy innych, straszenia ludzi karami, pochopności i chaotyczności w postępowaniu, by nie być podobnym do swego kierownika. Inna grupa badanych uważa, że nie należy podnosić głosu w szkole, bo to wprowadza napiętą atmosferę, nie upiając się w towarzystwie.

Wiele osób zwraca uwagę na subiektywizm kierownika, ważny czynnik utrudniający kształtowanie dobrych stosunków w gronie. Dużo źle krwi u nauczycieli wytwarza kierownik, który nie umie ukryć sympatii i antypatii. Niektórzy podkreślają, że ważną cechą kierownika jest nieuprzedzanie się do ludzi, nieuleganie osobom postronnym, które nastawiają kierownika do nauczyciela doprowadzając do tworzenia się grup w gronie, rozłamu, wzajemnego zwalczania się, a nawet nienawiści. Energia nauczycieli jest wtedy skierowana na walkę w gronie, a nie na wyniki pracy.

Kilka osób stwierdza, że należy unikać wyśmiewania się z ludzi, żartowania czymś kosztem, bo to sprawia im przykrość, psuje atmosferę koleżeńską, obniża autorytet, wytwarza wewnętrzny bunt i pragnienie zemsty.

Jako ujemne cechy osobowości podkreślono też niekonsekwencję w postępowaniu, drobiazgowość i chaotyczność, gubienie się w szczegółach, brak dbałości o wygląd, bo to razi zmysł estetyczny u nauczyciela i wzbudza lekceważenie do osoby przełożonego. Trzy osoby podkreśliły destruktywny wpływ żony kierownika na stosunki szkolne, nastawianie męża na nie lubiane koleżanki, powodowanie konfliktów, rozbijanie grona na zwalczające się obozy.

6. Cechy osobowości, które nauczyciel pragnie osiągnąć.

Wpływ przełożonego zależy od jego zdolności sugestywnych, umiejętności prowadzenia hospicacji, kultury, wiedzy, inteligencji i zajmowanego stanowiska.

Nauczyciel łatwo zauważa też wszystkie dodatnie cechy osobowości przełożonego, które predestynują go na to stanowisko i tworzą jego autorytet.

Silna indywidualność przełożonego, imponująca nauczycielowi, może stać się dla niego obiektem identyfikowania, tj. mniej lub więcej świadomego utożsamiania się z nim² różnorodnymi metodami pracy, może spowodować przyjmowanie jego nastawień i postaw.

Największa ilość badanych nauczycieli twierdzi, że najbardziej cenią w osobie kierownika takie cechy osobowości, jak opanowanie i równowagę psychiczną. Od tych zalet kierownika zależy w szkole w pierwszym rzędzie poczucie spokoju i bezpieczeństwa³ wszystkich nauczycieli, a więc bardzo ceniona spokojna praca, koleżeńska atmosfera szczerości i serdeczności bez zdenerwowania, paniki, pozwalająca nauczycielowi całą energię skoncentrować na pracy szkolnej.

Nauczyciele najbardziej pragną u kierownika i u siebie opanowania i równowagi psychicznej, pragną naśladować jego cierpliwość w załatwianiu spraw, rozważne wydawanie decyzji, stanowczość, ludzki stosunek do nauczycieli i umiejętność opanowania się w każdej sytuacji.

Cenią sobie również pracowitość i rzetelność, które widzą u hospitującego. Pragną oni naśladować przełożonych w ich systematycznej pracy i sumiennoci. Kierownik pracujący rzetelnie wzbudza zaufanie do siebie i zyskuje w oczach nauczycieli moralne prawo żądania od nich też takiej pracy. Respondenci wysoko cenią sobie takt, grzeczność i uprzejmość hospitujących.

Niektórzy znów badani pragną wzorując się na swoich przełożonych wyrobić w sobie zaufanie i pewność siebie.

Podczas przeprowadzania wywiadu dało się zauważyć, że pewności siebie najbardziej pragnęli ci, którym kierownik dostarczał sobą odpowiednich wzorów, w drugiej

grupie byli to nauczyciele odczuwający lęk przed przełożonym i trudnościami życia lub wreszcie ludzie o poczuciu małej wartości. Z zazdrością patrzyli na odważnych i pewnych siebie i pragnęli te cechy u siebie wykształcić.

Inni pragną zdobyć dużą wiedzę pedagogiczną, jaką ma ich kierownik.

Podczas omawiania hospitacji następuje konfrontacja wiadomości obu zainteresowanych osób. Nauczyciel, który nie posiada odpowiedniej wiedzy do uzasadnienia swojego postępowania, źle się czuje przed hospitującym i gdy jest ambitny, zwykle rozpoczyna samokształcenie, aby braki uzupełnić.

Posiadanie dużej wiedzy pedagogicznej przez przełożonego wyrabia mu szacunek u nauczycieli i uznanie.

Nauczyciele cenią bardzo radość życia, pogodę ducha i właściwe poczucie humoru u przełożonych.

Przełożony, którego cechuje radość życia, działa silnie własną osobą, zyskuje sympatię i naśladowców, a nauczyciele chętniej i wydajniej pracują, są mniej nerwowi i przeżywają mniej konfliktów, żyją w atmosferze pogodnej, która wymaga mniejszego napięcia nerwów, a daje lepsze rezultaty wychowawcze szkoły.

Zyczliwość i wyrozumiałość to cechy niestety niezbyt często występujące u przełożonych. Wielu kierowników obawia się, że zbytnie zbliżanie do nauczyciela osłabi ich autorytet i dlatego zachowują dystans, utrudniając w ten sposób współzycie i współpracę z gronem.

Badani podczas wywiadu podkreślali, że właśnie zyczliwość i serdeczność przełożonego w pracy wprowadza u nich wewnętrzny spokój duchowy i większą mobilizację psychiczną. Stosunki koleżeńskie w gronie oparte na wzajemnym zaufaniu spełniają lepiej potrzeby osobowości, głównie potrzebę afiliacji towarzyskiej, prestiżu i afirmacji⁴.

Podstawową cechą osobowości hospitującego jest jego ideowość. Nie każdy nauczyciel zerwał ostatecznie ze światopoglądem idealistycznym, ale ceni odwagę i postawę ludzi, w tym wypadku kierowników, których światopoglądem naukowym legitymują się w teorii i w życiu codziennym. Z uznaniem wyrażają się też o ideowo-politycznym zaangażowaniu się kierowników w pracę społeczną i polityczną w środowisku, przez co zyskują wysoki autorytet.

Punktualność, rzetelność i systematyczność w pracy przełożonych są również cennie przez nauczycieli.

Niektórzy nauczyciele uważają, że wzorując się na kierowniku powinni zdobyć się na umiejętne stawianie uczniom wymagań. Życzeniem wielu nauczycieli jest wyrobienie w sobie cierpliwości, opanowania, pewności siebie i zdolności do samoregulacji, tj. doprowadzenia siebie do stanu równowagi ze swoim przełożonym, podwładnymi (uczniami), kolegami i środowiskiem.

Pod wpływem oddziaływania kierownika, którego cechuje spokój i cierpliwość osoby badane postanowiły wyzbyć się nerwowości i unikać wielu konfliktów.

Niektórzy pragną naśladować kierownika wyrabiając w sobie zdolności organizacyjne — tak bardzo potrzebne nauczycielowi w klasie.

Inni znów wyrażają duże uznanie dla hospitujących za to, że umieją oni wnikliwie analizować warunki pracy ucznia, jego złe zachowanie się itp.

Inni pragną nauczyć się od przełożonych szanować dzieci i młodzież, unikać poniżania ich. Za szacunek młodzież również odplaca szacunkiem. Najmniej badanych — bo zaledwie 3 osoby (1,1%), podkreśla u swoich hospitujących elegancję w ubiorze.

7. Wpływ kierownika.

Wpływ kierownika na pracujących z nim nauczycieli (według relacji badanych) zależy: 1) od jego wiedzy, 2) doświadczenia, 3) metod jego pracy, 4) od tego, co sobą reprezentuje, i 5) czy jego postępowanie na co dzień jest potwierdzeniem czy

też zaprzeczeniem tego, co głosi. Chcąc stanowić autorytet winien: a) regularnie nie tylko się dokształcać, ale b) przede wszystkim samokrytycznie kontrolować swoje postępowanie w szkole i w środowisku.

Absolwent wychodzący z zakładu kształcenia nauczycieli posiada pewne poglądy na swój zawód, wie, że głównym jego zadaniem jest uczyć rzetelnej wiedzy, wychowywać powierzoną mu młodzież w światopoglądzie naukowym, w miłości do wszystkich ludzi pracy, w duchu ideałów Polski Ludowej⁵. Pracę wysoko sobie ceni i z zapałem zabiera się do niej. Rozpoczynając ją pierwszy raz w szkole poddaje się pod nowe kierownictwo, w miejsce dotychczasowego swego przełożonego — dyrektora SN i wykładowców — otrzymuje obecnie kierownika szkoły. Ten z racji swej funkcji ma być uosobieniem wymagań zawodowych, naukowych i kulturalnych, reprezentantem ideałów nauczyciela, wzorem godnym do naśladowania. Często się zdarza, że jest on rzeczywiście takim, jakiego ukazywano mu w zakładzie kształcenia nauczycieli. Według relacji badanych niestety zdarza się też, że kierownicy całkowicie odbiegają od tego wzoru, są niekiedy nawet ignorantami najpiękniejszych idei, jakie powinny cechować osobowość przełożonego w ustroju socjalistycznym.

Nauczyciele dokładnie poznają wady i zalety kierownika podczas przeprowadzania hospitacji i na skutek tego doznają niekiedy pierwszego rozczarowania w zawodzie.

IV. Poglądy badanych na problemy hospitacji

Wpływ hospitacji na osobowość nauczyciela może najlepiej przedstawić doświadczony nauczyciel. Nasi badani nie należą jeszcze do grupy doświadczonych pedagogów, niemniej jednak mogą już w oparciu o praktykę wypowiedzieć swój sąd na ten temat. Poglądy nauczycieli zostały wytworzone u badanych na podstawie kilkunastu hospitowanych lekcji i w początkowym okresie wykonywania swego zawodu. Nie jest wykluczone, że dalsze doświadczenia nauczycieli mogą w pewnym sensie zmienić ich poglądy w tej sprawie, ale dużych zmian nie należy się spodziewać.

1. Stosunek nauczyciela do zawodu.

Hospitacje miały wielki wpływ na postawę nauczyciela wobec zawodu, bo dostarczały wiadomości o nim (składnik poznawczy), kształtowały uczuciowy stosunek do pracy (składnik emocjonalny) oraz wywierały widoczny wpływ na postępowanie (składnik motywacyjny)⁶.

Hospitacje lekcji i ich wnikliwe omawianie stwarzają niezwykle dużo okazji do wzbogacania wiedzy o zawodzie, zapoznania z nowymi metodami pracy, osiągnięciami innych specjalistów naukowców, wyrobienia zainteresowania tymi problemami, szukania nowych metod pracy, rozwijania twórczości, kształtowania emocjonalnego stosunku do zawodu, do społeczeństwa i władzy ludowej, do wyrabiania postaw i poglądów, zdobywania samoświadomości.

53 badanych oświadczyło, że hospitacje przekonały ich, że są dobrymi nauczycielami.

Hospitacje dowiodły, że dotychczasowa ich praca jest właściwa i pożyteczna i uczuciowo związała ich jeszcze bardziej z zawodem. Świadomość, że są dobrymi nauczycielami, pogłębia u nich poczucie własnej godności i wartości zawodowej, czyni ich jeszcze lepszymi nauczycielami.

Duży wpływ na pozytywne postawy nauczyciela do zawodu wywierało ukazywanie mu perspektyw, zachęcanie do wysiłku, uczuciowe związanie z zawodem, rozwijanie aspiracji zawodowych.

21 nauczycieli stwierdzało, że hospitacje wróciły im dawną ochotę do pracy. Na początku swej kariery zostali rozczarowani stosunkami w gronie, warunkami pracy, dopiero zyczliwe hospitacje podniosły ich na duchu, przywróciły dawną radość.

Inni stwierdzili, że pod wpływem hospitacji stali się dokładniejsi, bardziej odpowiedzialni. Hospitacje zmuszały też do szukania nowych metod nauczania i wychowania, wyrabiała większe zainteresowanie wynikami i osiągnięciami innych nauczycieli.

2. Hospitacje a autorytet przełożonego.

Hospitacje zawsze podnosiły autorytet hospitującego — stwierdziły 72 osoby. Hospitujący umiał analizować lekcje, wykazywał dużą wiedzę i doświadczenie, znał przedmiot i metodykę, umiał kulturalnie i obiektywnie oceniać trud hospitowanego i zawsze zdopingować go do pracy. Wykazywał dużo troski o dobro nauczyciela.

Podczas omawiania lekcji kierownik umiał wytworzyć miłą atmosferę, wnikliwie dostrzegał błędy i zalety lekcji, znał się dobrze na przedmiotach nauczania, uwagi czynił trafne, umiał rozmawiać jak kolega z kolegą, zachęcał do zawodu, był wyrozumiały i starał się pomóc nauczycielowi. Był dla nich wzorem.

Hospitacje nie zawsze podnoszą autorytet — stwierdza 38 badanych. Twierdzą oni, że hospitacje podrywały i obniżały autorytet hospitującego.

3. Hospitacje a autorytet nauczyciela.

46 nauczycieli stwierdza, że lekcja hospitowana odbywa się z udziałem uczniów całej klasy, którzy z udanej lekcji razem z nauczycielem doznają pełnego zadowolenia i satysfakcji. Wspólna praca nauczyciela z uczniami w obecności przełożonego zbliża ich, wzbudza zdrową ambicję, wytwarza więź uczuciową, daje zadowolenie z dobrze spełnionego obowiązku, a tym samym podnosi autorytet nauczyciela, potwierdza jego wartości charakteru, a głównie jego efektywność.

Pozytywny wpływ hospitacji dostrzegają ci nauczyciele, którzy posiadają dobre stosunki w gronie, umieją wciągać uczniów do współpracy na lekcji, umiejętnie indywidualizować wymagania.

W drugiej grupie znajdują się osoby, które uważają, że autorytet nauczyciela zależy jedynie od hospitującego. Na pewno jest w tym dużo racji. Nie chcą jednak krytycznie spojrzeć i na siebie, sumiennosc w przygotowaniu się do lekcji, jak również na poziom wiedzy uczniów. Nauczyciele o małym doświadczeniu, nadpobudliwi, którym lekcje hospitowane nie udają się, gdy pracują w skłóconym gronie, przeżywają poczucie wewnętrznego podenerwowania, niekiedy upokorzenia i wstydu⁷. Ci nauczyciele twierdzili, że hospitacje obniżały ich autorytet. Przeżywali frustracje, gdyż doznali rozczarowania z powodu dużej różnicy, jaka zaistniała między ich oczekiwaniami a realną rzeczywistością w zawodzie nauczycielskim.

V. Propozycje badanych

Podczas przeżywania hospitacji nauczyciele myślą o nowych, bardziej praktycznych metodach ich hospitowania i oceniania. Zgłaszane przez nich propozycje mają na celu głównie wyeliminowanie osoby kierownika na lekcji i ujemnego wpływu na nauczyciela. Proponują nowe i łagodniejsze formy kontroli i inne metody instruktażu, nie wymagające dużego napięcia psychicznego. Jest wielu nauczycieli unikających kontaktu z kierownikiem szkoły. 47 badanych stwierdziło, że nie znają doskonalszych form kontroli i oceny pracy nauczyciela od dotychczasowych hospitacji. Inni proponują (41 osób), aby kierownik hospitował lekcje przy pomocy telewizji. Radzą wprowadzić aparaturę umożliwiającą kierownikowi hospitowanie lekcji z ekranu w swoim gabinecie, a wtedy nie będzie działał swoją osobą na nauczyciela ani na uczniów. Ale znów przeciwnicy takiej metody podkreślają, że nauczyciel nie będzie wiedział, kiedy jest obserwowany w telewizji, a kiedy nie, i wpłynie to na jego jeszcze większe zdenerwowanie i ustawiczną myśl, że jest kontrolowany. Jeszcze

inni badani (88 osób) chcą wprowadzić raz na kwartał odpowiednio przygotowane testy do badania wyników pracy nauczyciela zamiast hospitacji — uważając, że wyniki pracy są najlepszym sprawdzianem stosowanych metod nauczania i wychowania, a przecież to jest głównie zadaniem hospitacji.

20 nauczycieli jest za tym, aby zamiast hospitacji wprowadzić nagrywanie lekcji na magnetofonie. Kierownik może zawsze odtworzyć sobie taką lekcję, porównać ją z innymi, uchwycić dokładnie powtarzające się błędy, a najlepsze lekcje lub ich fragmenty odtworzyć z taśmy na konferencji rady pedagogicznej dla ich propagowania. Badani twierdzą, że wtedy na lekcji będą w pełni sobą. Ostatnią grupę (24 nauczycieli) stanowią zwolennicy kontroli na podstawie konspektów nauczyciela, które też dają obraz przygotowania nauczyciela do lekcji i stosowanych metod pracy. Z wypowiedzi pisemnych, jak również z wywiadu ustnego wynikało, że ci wszyscy szukali w miejsce hospitacji innych form kontroli. Pozostawali oni w nieżyczliwych stosunkach ze swymi przełożonymi, przeżywali różne konflikty, mieli przykre skojarzenia, hospitowane lekcje nie udawały się im, a dotychczasowe hospitacje były przeprowadzone nie na poziomie lub nawet złośliwie. Do nich należeli też dobrzy nauczyciele, ale bardzo pobudliwi, którzy nie znosili „gości” na lekcji, źle się wtedy czuli i każda hospitacja kosztowała ich za dużo zdrowia.

Z tych badań dość jasno wynika, że nauczyciele nie bronią się przed kontrolą, wyraźnie stwierdzają, że kontrola jest potrzebna, ale bezwzględna większość badanych denerwuje obecność kierownika na lekcji.

Na podstawie zebranych wypowiedzi można badanych nauczycieli podzielić na 4 grupy pod względem siły i głębi zaangażowania się emocjonalnego podczas hospitacji.

1. Do pierwszej grupy — najmniej licznej — należą nauczyciele odznaczający się słabą pobudliwością, skłonni do melancholii, z tendencją do ospałości i apatii, oraz flegmatycy. Ci podczas hospitacji doznawali szybszej działalności gruczołów wydzielania wewnętrznego, żywszego tempa życia psychicznego, lekcje prowadzili z większym zaangażowaniem się emocjonalnym i lepiej niż bez hospitującego. To ludzie o słabej dynamice psychicznej.

2. Drugą grupę stanowią ci nauczyciele, którzy podczas hospitacji wykazują wzmoczoną, ale poprawną orientację i należytą kontrolę nad sobą, działają w żywym tempie, zdążają wprost do celu, przeżywają mocniejsze napięcia, które nie wywołują zaburzenia psychicznego. To nauczyciele opanowani.

3. Trzecią grupę pośrednią stanowią respondenci, którzy pod wpływem hospitacji przeżywają już poważne napięcia psychiczne, ale jeszcze potrafią się opanować, przy czym wszystkich objawów zdenerwowania nie są w stanie ukryć (ręce im drżały, występował pot na czole). Można ich określić mianem wrażliwych.

4. Do czwartej grupy należą nauczyciele impulsywni, których hospitacje wytrącają całkowicie z równowagi. Doznają oni wzburzenia emocjonalnego, nie umieją się opanować, dostają płam na twarzy i szyi, nie mogą zatamować łez, mają trudności z budową zdań-pytań. Widać u nich drżenie warg, ściskanie w gardle, wysychanie w ustach. Są to nauczyciele nadpobudliwi.

Zakończenie

Wnioski. Na podstawie powyższych badań trzeba stwierdzić, że największy wpływ na kształtowanie się osobowości nauczyciela (o wiele większy niż inspektor) ma kierownik szkoły, pierwszy i najbliższy przełożony, a równocześnie i kolega, który zna dokładnie pracę nauczyciela, bo hospituje go, codziennie obserwuje jego postępowanie, wszystkie osiągnięcia i niepowodzenia w pracy, poznaje jego zdolności, umiejętności, wady i zalety jego charakteru.

Poziom pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły, możliwości pełnej samoaktuali-

zacji osobowości nauczycieli mogą być zrealizowane głównie przez racjonalne wykorzystanie hospitacji, które zawierają dużo elementów kontroli, są głębokim przeżyciem dla nauczyciela, kierownika i uczniów.

Hospitacje w pracy kierownika mają decydujące znaczenie, bo ułatwiają mu poznanie przygotowania się nauczyciela do lekcji, stosowanych metod nauczania i wychowania, korzystania z pomocy naukowych oraz poznanie pracy ideowo-politycznej nauczyciela. Hospitacje pozwalają kierownikowi obserwować postępy uczniów w nauce, ich zachowanie się, jak również widzieć, jak pod wpływem wykonywania zawodu doskonalili się sam nauczyciel, jak kształtuje się jego stosunek do uczniów, kolegów, przełożonych, stosunek do swoich obowiązków.

Poznanie zaś osobowości nauczyciela pozwala kierownikowi indywidualizować metody oddziaływania na niego, zajmować właściwe stanowisko podczas hospitacji, omawiania lekcji i prowadzonej z nim dyskusji. Głównym zadaniem hospitacji jest doskonalić pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela, ale doskonalić ją trzeba zgodnie z potrzebami jego osobowości.

Od osoby kierownika zależą w dużej mierze warunki interpersonalne w szkole, spokojna i życzliwa lub nerwowa i wroga atmosfera pracy, dobrze lub źle ukształtowana osobowość nauczyciela, adekwatna lub nieadekwatna, zmobilizowana lub zniechęcona do zawodu. Praca hospitacyjna jest trudna, nie zawsze przyjemna, ale zawsze potrzebna i konieczna.

Hospitacje powinny przebiegać w atmosferze szczerości, zaufania i życzliwości, wtedy przynoszą korzyść szkole i rozwijają u nauczyciela poczucie swojej wartości i przydatności, zachęcają do działania, wyzwalają energię twórczą, wytwarzają więź uczuciową z zawodem i towarzyszami pracy, kształtują pożądane stosunki międzyludzkie.

Hospitacje prowadzone mechanicznie, bez należytej analizy pracy nauczyciela i respektowania jego cech indywidualnych stają się ciężarem i nudnym obowiązkiem dla hospitującego i zbędnym utrapieniem dla nauczyciela, najczęściej powodują u niego zgorzknienie, bierność i apatię. Ze względu na wyjątkowo wielki wpływ hospitującego na osobowość nauczyciela władze szkolne powinny zwrócić szczególną uwagę na osobę kierownika, na jego znajomość psychologii człowieka dorosłego, psychologii społecznej i psychologii pracy.

Od taktownego postępowania kierownika zależy przede wszystkim atmosfera pracy. Takt musi być brany bardzo silnie pod uwagę podczas powoływania człowieka na stanowisko kierownika, a także jego delikatność i stopień wyczuwania spraw ludzkich. Główną uwagę władz szkolnych należy zwrócić na permanentnie prowadzone kształcenie kierowników, podnoszenie ich ogólnego poziomu naukowego i kulturalnego. W tym celu narady z kierownikami należałoby prowadzić przede wszystkim pod kątem umiejętności kierowania ludźmi, respektowania potrzeb osobowości nauczyciela nie tracąc przy tym z oczu dobra szkoły i jej roli, jaką ma ona spełnić w Polsce Ludowej, poziomu umysłowego i wychowawczego uczniów.

Aby kierownik mógł należycie spełniać swoje zadania, powinien mieć sam pomysły warunki pracy, cieszyć się uznaniem przełożonych, być kierownikiem mianowanym i mieć zastępcę, który zajmie się całkowicie sprawami gospodarczymi tak, aby sam z kolei mógł się zająć tylko pracą pedagogiczną i troską o kadry nauczycielskie, a przez nauczycieli kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym całej szkoły, by w pracy swojej znajdował zadowolenie z życia, które stanowi element jego szczęścia.

Nauczyciel winien pamiętać, że praca jego ma służyć dobru szkoły, a jego osobowość winna być dobrze przystosowana do zawodu i do warunków, w jakich się znajduje. Trzeba pamiętać o konsekwentnym uzupełnieniu swoich braków charakteru drogą samokształcenia. Osobowość człowieka jest plastyczna i dzięki niej nawet poważne braki, jak nerwowość, wytworzone urazy, frustracje, można zniwe-

lować w dużym stopniu, o ile tylko nauczyciel konsekwentnie pracuje nad sobą, rzetelnie przygotowuje się do każdej lekcji, dąży do wyrobienia samokrytycznej oceny swego postępowania i o ile dzięki kierownikowi, POP, Ognisku ZNP i własnej pracy znajdzie w szkole sprzyjające warunki do pracy. Nauczyciel winien traktować hospitację w pierwszym rzędzie jako pomoc w jego pracy zawodowej, a tym samym i kierownika jako swego sojusznika i przyjaciela. Prawdziwa demokratyzacja stosunków międzyludzkich wymaga od obu stron rzetelnej troski o życzliwe wzajemne odnoszenie się.

PRZYPISY

¹ Zob. J. Reykowski: *Emocje a choroby*. *Wychowanie* 1966, nr 13 s. 19.

² Zob. St. Gerstmann: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wrocław—Warszawa—Kraków, Ossolineum 1968. s. 144.

³ J. Reykowski: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa 1964, s. 29.

⁴ Zob. S. Szuman: *Afirmacja*. Lwów 1936 r.

⁵ Zob. W. Wojtyński: *Osobowość nauczyciela w pedagogice mieszczańskiej i socjalistycznej*. *Ruch Pedagogiczny* 1965. Nr 1. s. 56.

⁶ Zob. T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*. Warszawa 1963, s. 223.

⁷ Zob. R. Miller: *Zarządzanie szkołą a stosunki między ludźmi w radach pedagogicznych*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1962. Nr 2.

KONSTANTY SOBOLSKI

WROCŁAW

FUNKCJA PSYCHOLOGICZNA SZTUKI I JEJ WPŁYW NA PRZEJAWY ZACHOWANIA SIĘ I POSTĘPOWANIA MŁODZIEŻY

Funkcję tę pozwolę sobie omówić i zilustrować na przykładzie muzyki i wykazać wpływ wychowania muzycznego na psychikę młodzieży, szczególnie na jej zachowywanie się i postępowanie w różnych sytuacjach i okolicznościach życiowych.

Sztuka, a więc i muzyka może w nas wyzwać najrozmaitsze uczucia i przeżycia. Steniczne, pogodne, zachęcające do konstruktywnej i pożytecznej działalności, mobilizujące nas do wysiłku i właściwego działania, scalające i harmonizujące całą naszą osobowość w jedną, zwartą, zintegrowaną całość. Przyczyniają się one do psychicznego opanowania, do zachowania równowagi duchowej i zmuszają nas do głębszej refleksji nad naszym myśleniem, działaniem i postępowaniem, które w rezultacie staje się odpowiedzialniejsze i rozsądniejsze zarazem.

Pod wpływem nawet artystycznie wartościowej sztuki mogą w nas powstać i uczucia ponure, skłaniające do destruktywnej i szkodliwej działalności, zniechęcające do wysiłku i wytężonej pracy, rozwalające i rozbijające całokształt naszego życia duchowego, wprowadzając nas w stan zdenerwowania i destrukcyjnego podniecenia. Są to uczucia asteniczne. Pod ich wpływem tracimy równowagę psychiczną, przestajemy nad sobą panować i kontrolować nasze myślenie i działanie, któremu towarzyszy brak poczucia odpowiedzialności na skutek dezorganizowania procesów my-

ślowych. Przystajemy się wówczas głębiej zastanawiać nad tym, co robimy, wskutek czego postępowanie nasze przestaje być należycie kontrolowane i wartościowane.

Rzecz jasna, że za pomocą sztuki, a w naszym wypadku muzyki, chcielibyśmy rozwijać uczucia steniczne, radosne i miłe, pozytywnie na nas wpływające. Przyjmujemy, że cały program wychowania muzycznego realizowany w naszych szkołach służy rozwojowi tych uczuć i tą drogą przyczynia się nie tylko do podniesienia kultury muzycznej młodzieży, ale i wpływa na całe jej zachowanie się i postępowanie.

Nie bez znaczenia dla rozpatrywanej przeze mnie problematyki dotyczącej psychologicznej funkcji sztuki jest zjawisko tak zwanej „sensybilizacji”, polegające na obniżaniu się progu wrażliwości i przenoszeniu się stanu wrażliwości rozwiniętej w jednej sferze na stan wrażliwości w sferze innej na przykład ze sfery słuchowej na wzrokową lub ruchowo-mięśniową, kinestetyczną. Dzięki temu subtelność, wrażliwość i czułość w dziedzinie wrażliwości na dźwięki może oddziaływać na delikatność ruchów, gestów i na kulturę całego naszego postępowania, ba, może nawet wpłynąć na sposób naszego wyrażania się i wypowiadania, a więc na kulturę mowy. Jednym słowem poziom kultury muzycznej czy plastycznej może wpłynąć i na poziom kultury naszego codziennego życia, i współżycia z innymi.

Zjawisku sensybilizacji towarzyszy spokrewnione z nim prawo tak zwanej „synestezji”, wyjaśniające proces przenoszenia się jakości należących do jednej sfery na drugą. Wyrazem „synestezji” w dziedzinie różnych rodzajów wrażeń są takie np. określenia, jak „barwa krzycząca”, „ciepły” względnie „zimny kolor”, „aksamitny głos” itp.

Wydaje się, że uzupełnieniem tych psychologicznych mechanizmów są intermedialne rodzaje wrażliwości, jak np. słuchowo-kinestetyczna (ruchowo-mięśniowa), która powstaje w wyniku procesów „sensybilizacji” i „synestezji”. Jest ona tym subtelniejsza, im ma bardziej charakter epikrytyczny umożliwiający precyzyjne różnicowanie bodźców. Kontroluje ona wrażliwość protopatyczną — bardziej prymitywną i emocjonalną.

Zjawiska te tłumaczą nam przenoszenie się wrażliwości na piękno na wrażliwość na dobro, wyjaśniają ścisły związek etyki z estetyką, dobra z pięknem.

Tak podchodził do tych zagadnień Pierre Mendoussa¹, który analizując duszę młodzieńca i duszę młodej dziewczyny, wykazywał wpływ sztuki na uczucia i na postawę moralną młodzieży. Szczególne znaczenie przypisywał w tym względzie muzyce i literaturze.

Podobne stanowisko zajmował Maurice Debesse² twierdząc, że młodzież identyfikuje często zadowolenie estetyczne z moralnym, wiąże piękno z dobrem, kształtuje system wartości estetycznych i moralnych, dzięki czemu wychowanie przez sztukę staje się równocześnie wychowaniem moralnym. Rozwijając wrażliwość i smak estetyczny udoskonala i uwniośla swoje postępowanie i zachowanie się w różnych sytuacjach.

Analizując stosunek młodzieży do piękna, Stefan Szuman³ stał na stanowisku, że przeżycia estetyczne umożliwiają młodzieży nawiązywanie uczuciowej nici ze światem i znajdowanie w nim tych wszystkich prawd, które się wiąże z walką o wzniosłe cele i ideały. Jak sądzi Irena Wojnar⁴, kontakt ze sztuką ułatwia młodzieży przejście z fazy przystosowania do życia i rzeczywistości w okres jej przekształcania. Dzięki sztuce przewycięża ona rzeczywistość i podporządkowuje ją swej świadomej woli.

Równie ciekawe są na ten temat poglądy Thomasa Munro⁵, który uważa, że sztuka pokazuje różne sposoby życia i kształtuje indywidualną kulturę jednostki. Szczególnie starsza młodzież, jak pisze, jest wrażliwa na psychologiczne aspekty w sztuce, na plastyczny czy muzyczny wyraz przeżyć ludzkich, ludzkich dążeń i pragnień, czynów i myśli.

Wychowanie przez sztukę — zdaniem Etienne Souriau⁴, ułatwia człowiekowi tkwiący w nim tak zwany „wętek estetyczny”, który stwarza potrzebę przeżywania sztuki i kontaktowania się z nią. W czasach, w których młodzież ma szczególnie trudności w przystosowywaniu się do rzeczywistości, w dobie ostrych kryzysów i konfliktów, zachodzących w jej jaźni, sztuka pomaga jej w przezwyciężaniu tych życiowych trudności, w pokonywaniu napotykaných przeszkód, pomaga w odnajdywaniu siebie i swojego ja.

Sztuka dokonuje zasadniczych przeobrażeń w prymitywnych, surowych i nieokrzyszczonych przeżyciach duszy ludzkiej, uwznioślając je i uszlachetniając. Muzyka to pożądana broń w walce z ciemnotą i barbarzyństwem — pisał Szymanowski.

Przenoszenie wrażliwości na piękno na wrażliwość na dobro można też wytłumaczyć tak zwanym prawem „transpozycji”, które Zofia Lissa tłumaczy tym, że „każda postać, bez względu na to, w jakim materiale zmysłowym ona się konstytuuje, może ulegać przeniesieniu na inny grunt, może się przejawiać w innym materiale, może ulegać — w sensie znaczenie rozszerzonym — transpozycji”. Jej zdaniem poprzez całości muzyczne ujawniają się nam pewne treści pozamuzyczne, emocjonalne lub nawet przedmiotowe. Są one sugerowane przez struktury dźwiękowe. Znajduje to szczególne zastosowanie w tak zwanej muzyce ilustracyjnej.

Sztuka wyzwala niesłychanie bogaty język uczuć tak mało rozpracowany językiem słów, który wyraża raczej treść naszych myśli i naszej wiedzy o świecie. Ten język uczuć wymaga słownego wzbogacenia, aby mógł być wypowiedziany za pomocą mowy.

Kontakt ze sztuką, a szczególnie ekspresja artystyczna umożliwia też nieraz wyładowywanie najrozmaitszych urazów i kompleksów psychicznych tak częstych w życiu współczesnego człowieka. Wyzwalanie ich i wydobywanie z najgłębszych pokładów duszy ludzkiej pozwala je sobie uświadomić, a w rezultacie pozbyć się ich i uwolnić z kleszczy ich ucisku. Wyzbycie się ich wpływa natychmiast bardzo pozytywnie na całe myślenie i postępowanie człowieka, czyniąc je lepszym, szlachetniejszym, normalniejszym i naturalniejszym.

Zgodnie z koncepcją angielskiej estetyki XVIII wieku, podkreślającą rolę uczuć i wyobraźni w przeżyciach estetycznych, zmierzającą do określenia kryterium tak zwanego „dobrego smaku estetycznego”, zachodzi pełna możliwość przenoszenia go i przerzucania na świat ruchów, gestów, myśli i najrozmaitszych czynności, w których ten smak zaczyna się też wyrażać, podnosząc całą naszą kulturę osobistą, a szczególnie kulturę życia codziennego na coraz wyższy poziom. Towarzyszące mu tak zwane „upodobania estetyczne”, tak szeroko i wyczerpująco omówione swego czasu przez Jana Fryderyka Herbarta, ten smak jeszcze bardziej podnoszą i zastrzegają we wszystkich dziedzinach naszego zachowywania i postępowania.

Na szczególną uwagę zasługują w tej sprawie rozważania Von Hauseggera⁷ zwolennika estetyki wyrazu, który uważał, że muzyka jest naśladowaniem i idealizowaniem ruchów towarzyszących przeżyciom uczuciowym człowieka. Podobne stanowisko zajmował J. Bahle⁸, który uważał, że twórczość muzyczna typu emocjonalnego polega też na przenoszeniu na materiał muzyczny kształtu ruchów wyrazowych towarzyszących temu przeżyciu.

Estetyka marksistowska⁹ stoi na stanowisku, że przeżycia estetyczne powinny wzbogacać osobowość ludzką, przyczyniać się do pełnego i wszechstronnego jej rozwoju, rozszerzać i pogłębiać stosunek człowieka do świata rzeczywistości i przyczyniać się do łatwiejszego z nim kontaktowania. Uważa, że przeżycia estetyczne są wówczas pełne i bogate, gdy powstają pod wpływem artystycznej formy sprzężonej ze społecznie wartościową treścią. Poglądy estetyki marksistowskiej mają więc charakter heterenomiczny, przyjmujący zależność formy od treści, wartości artystycznych od pozaartystycznych, przymuzycznych od pozamuzycznych, przyplastycznych od pozaplastycznych. Rzecz jasna, że wzbogacanie się tej osobowości powinno się

przede wszystkim wyrażać w lepszym i szlachetniejszym postępowaniu i myśleniu człowieka.

Empiryczna koncepcja „estetyki przeżywania”, reprezentowana przez C. W. Valentina¹⁰, badała indywidualne reakcje na przedmioty uważane za piękne. Zdaniem tego Autora postawa estetyczna powstaje wówczas, gdy oceniając przedmiot doznajemy podniecenia uczuciowego, przyczyniającego się do wzrostu naszej wrażliwości, i to nie tylko estetycznej, ale i innej.

Irena Wojnar¹¹ zwraca uwagę na znaczenie funkcji przeżycia estetycznego, a więc na wpływ sztuki na kształtowanie postaw człowieka, jego stosunku do życia, pracy, do siebie i do innych.

Sztuka ma ogromne możliwości wskazywania właściwych wzorów i metod postępowania i ułatwiania sposobów rozwiązywania różnych złożonych i skomplikowanych sytuacji życiowych. Literatura, film, teatr, muzyka, plastyka, radio i telewizja wskazują prawa i metody postępowania w sposób nie tylko sugestywny, ale i emocjonalnie zabarwiony. Prezentowane dzieła sztuki stają się dla nas, a szczególnie dla młodzieży filozofią życia, materiałem do wartościowania go z najrozmaitszych punktów widzenia, do samodzielnego szukania i formułowania kryteriów oceny. Przedstawiają one sytuacje i postacie ludzkie, w które młodzież łatwo się wczuwa, a znalezione wzory może wcielić w życie albo je odrzucać dzięki procesom projekcji, partycypacji i identyfikacji. Dlatego powinniśmy unikać książek, filmów, telewizyjnych czy radiowych audycji i teatralnych przedstawień o tematyce przestępczej, anarchicznej i destruktywnej, gdyż jak wykazały badania francuskie, istnieje zależność między nasileniem pewnego typu przestępstw młodzieży a filmami o tematyce gangsterskiej, podającymi różne sposoby zbrodniczego postępowania.

Młodzież współczesna jest przeważnie wewnętrznie skryta, zamknięta w sobie, powściągliwa w wypowiedziach dotyczących jej dążeń, pragnień i ideałów. Maskuje te przeżycia pozorami obojętności, ironii, a nawet i cynizmu. Poczucie nudy i zniechęcenia wyraża nieraz obojętnością wobec życia i jego nawet nieraz bardzo interesujących przejawów. Szuka prymitywnych i wulgarnych rozrywek, zadowolając się każdą, nawet szkodliwą przyjemnością. Nie potrafi się w tych sprawach wypowiedzieć i tych stanów wyrazić za pomocą słowa. Łatwiej jej to zrobić artystyczną ekspresją względnie w trakcie artystycznej recepcji dzieła sztuki. Kontakt ze sztuką jest dla niej wówczas jedyną drogą do przywrócenia psychicznej równowagi. Tylko tą drogą może ona w pozytywny sposób rozwiązywać swe konflikty ze światem i zdradzić nam mimo swej woli, na czym te konflikty polegają i co jest ich powodem i przyczyną. Tylko tą drogą może ona znaleźć siebie i we właściwy sposób umiejscowić się w tej złożonej i skomplikowanej rzeczywistości. I my dzięki sztuce zdołamy łatwiej nawiązać kontakt z młodzieżą, zrozumieć ją, odczuć i pomóc jej w konstruktywnym ustosunkowaniu się do życia. Głównie sztuka może jej ułatwić podejmowanie szczęśliwych i trafnych decyzji o swoim losie i zamiarach na przyszłość!

Chcąc sprawdzić słuszność przedstawionych tu stanowisk i poglądów postanowiłem zbadać wpływ sztuki na przejawy zachowania się i postępowania młodzieży. Oparłem się na roli muzyki, obejmując badaniami młodzież kilku szkół ogólnokształcących stopnia podstawowego i dwu liceów w ogólnej liczbie 1763 dzieci.

Jak widać z otrzymanego zestawienia, w żadnym wypadku młodzież, która nie uzupełnia swojego wychowania muzycznego dodatkowymi zajęciami w ogniskach muzycznych, nie przewyższa i nie dorównuje poziomem zachowywania się i postępowania młodzieży, która do tych ognisk uczęszcza. Ta ostatnia ma zawsze najwyższe średnie noty w stosunku do pozostałej młodzieży.

Wydaje się, że tak liczny materiał wyklucza tu grę przypadku i potwierdza w całej rozciągłości tę tezę, że sztuka uszlachetnia człowieka, szczególnie wówczas gdy ją sam czynnie uprawia. Czyni go lepszym i doskonalszym.

Wpływ wychowania muzycznego na przejawy zachowania się i postępowania młodzieży.

Lp.	Mniejszość	Typ szkoły	Nr szkoły	Średnie stopnie z zachowania otrzymane przez dzieci uczęszczające tylko na wychowanie muzyczne na terenie szkoły.				Średnie stopnie z zachowania otrzymane przez dzieci uczęszczające poza tym jeszcze do ognisk muzycznych.			
				Klasa	Ilość dzieci	przeciętny stopień dla każdej klasy	średnia og.	Klasa	Ilość dzieci	przeciętny stopień dla każdej klasy	średnia og.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Cieplice Zdrój	Szkoła podstawowa	1	II	107	4,94	4,90	II	4	5	5
				III	103	4,91		III	7	5	
				IV	85	4,94		IV	7	5	
				V	141	4,91		V	3	5	
				VI	134	4,85		VI	11	5	
				VII	106	4,88		VII	10	5	
				VIII	109	4,91		VIII	1	5	
				2.	Jelenia Góra	Szkoła podstawowa		10	I	38	
			II	40	5	II	3	5			
			III	42	4,83	III	1	5			
			IV	39	4,94	IV	1	5			
			V	37	4,66	V	—	—			
			VI	36	4,80	VI	2	4,5			
			VII	40	4,80	VII	3	5			
			VIII	39	4,87	VIII	3	5			
	„	Liceum ogólnokształcące im. Stefana Żeromsk.	—	Xc	34	4,52	4,52	Xc	4	4,75	4,75
3.	Legnica	Szkoła podstawowa	11	VIa	35	4,40	4,65	VIa	3	5	5
		Szkoła podstawowa	9	VIII a	30	4,90		VIIIa	2	5	5
4.	Lwówek Śl.	Liceum ogólnokształcące	—	IXb	32	4,93	4,93	IXb	4	5	5
5.	Opole	Szkoła podstawowa	12	VIc	32	4,80	4,65	VIc	3	5	5
			VIIIc	27	4,50	VIIIc		7	5		
		Szkoła podstawowa	19	IIIa	40	5	4,77	IIIa	2	5	5
			VIIc	34	4,50	VIIc		2	5		
	VIIIb	31	4,80	VIIIb	2	5					
6.	Osolin	Szkoła podstawowa	1	VIIa	20	4	4,46	VIIa	8	5	5
				VIIb	14	5		VIIb	10	5	
				VIIIb	13	4,39		VIIIb	10	5	
7.	Sobieszów	Szkoła podstawowa	1	Ia	26	5	4,69	Ia	2	5	5
				IIa	26	4,95		IIa	—	—	
				IIIb	32	5		IIIb	2	5	
				IVb	35	4,77		IVb	1	5	
				Vb	31	4,64		Vb	1	5	
				VIb	34	4,44		VIb	1	5	
				VII	22	4,38		VII	—	—	
				VIII	28	4,34		VIII	—	—	
8.	Wrocław	podstawowa	81	IVa	41	4,80	4,80	IVa	8	5	5

PRZYPISY

- ¹ Pierre Mendeusse. L' ame de l' adolescent. Edition 5. Paris 1949. Presses Universitaires de France, s. 80.
- ² Maurice Debesse. Les problemes psychopedagogiques de l' adolescence. Leçons de Pedagogie, publiques sous la direction de Roger Causinet. Paris 1950. Presses Universitaires de France, s. 146.
- Maurice Debesse. La crise de originalité juvénile. Edition 3. Paris. 1948. Presses Universitaires de France, s. XII.
- Maurice Debesse. L'adolescence. Edition 6. Paris 1956. Presses Universitaires de France, s. 104—105. Collection Que sais-je?
- ³ Stefan Szuman, Józef Pieter, Henryk Waryński. Psychologia światopoglądu młodzieży (idealizm, filozofia, religia). Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa—Lwów 1933. Książnica-Atlas.
- ⁴ Irena Wojnar. Estetyka i wychowanie. Wychowanie przez sztukę. Perspektywy wychowawcze sztuki.
- ⁵ Thomas Munro. Art. Education, its Philosophy and Psychology selected essays. New York 1956. The Liberal Arts Press.
- ⁶ Etienne Souriau. La condition humaine vie a travers l' art. Paris 1955.
- Etienne Souriau. La correspondance des arts 1947. Flammarion.
- ⁷ Friedrich von Hausegger. Musik als Ausdruck. 1885.
- ⁸ J. Bahle. Psychologie der musikalischen Gestaltung. 1930.
- ⁹ P. Trofimow. Woprosy marksistko-leninskoj estetyki. Gospolitstat. Moskwa 1955—1956.
- ¹⁰ O. W. Valentine. The Experimental Psychology of Beauty. London 1962. Methuen Co.
- ¹¹ Irena Wojnar. Perspektywy wychowawcze sztuki. Nasza Księgarnia. 1966.

MARIAN JAKUBOWICZ

POZNAŃ

TRADYCJE SZKÓŁ DZIELNICY POZNAŃ—GRUNWALD

Lepiej niż kiedykolwiek zdajemy sobie sprawę, iż powiązanie ideologii z wychowaniem stanowi zasadniczy problem kształtowania świadomości społecznej młodzieży Polski Ludowej, a w konsekwencji formowania się socjalistycznego społeczeństwa. Stąd problem socjalistycznego wychowania młodzieży stał się w ostatnim czasie przedmiotem szczególnej troski Partii i społeczeństwa.

Na V Zjeździe PZPR postulowano m.in. opracowanie jednolitego systemu wychowawczego. Jest rzeczą oczywistą, że tworząc taki system, nie wystarczy opierać się na ogólnych przesłankach teoretycznych, ale trzeba uwzględnić specyficzne właściwości danego środowiska, nakładające się wpływy szkoły, rodziny i pozaszkolne, z niemalym znaczeniem środków masowego przekazu włącznie. Dominującą rolę przyjąć tu musi szkoła, z całym wachlarzem obowiązków, których dotąd w takim zakresie nie spełniała.

Dość wskazać na stale jeszcze zaniedbaną sprawę wychowania patriotycznego. Organizować trzeba szerokie działanie społeczne w tym kierunku skupiające szkołę, organizacje społeczne i rodziców oraz samą młodzież. Wychowanie patriotyczne ma uczyć miłości do ojczyzny, konkretnej, socjalistycznej z uwzględnieniem jej potrzeb i perspektyw. Wydarzenia marcowe wykazały, że brak odniesienia ogólnych idea-

łów do istniejącej rzeczywistości może postawić pod znakiem zapytania rezultaty zabiegów wychowawczych.

Szczególne znaczenie w realizacji wychowania patriotycznego ma popularyzacja tradycji społecznych i politycznych walk narodu, leżących u źródeł dzisiejszej Polski. Nie chodzi tu bynajmniej o pomnikowe przedstawianie przeszłości. Szukamy rozwiązań twórczo i ambitnie wykorzystujących wartości doświadczeń historycznych mogących odegrać wychowawczą rolę, w pełni ukazujących związek między ideałami i celami dawnych walk społecznych i niepodległościowych a dzisiejszymi celami socjalizmu i bieżącymi zagadnieniami jego budownictwa.

Dość bogatym doświadczeniem w tym względzie szczycą się szkoły dzielnicy Poznań—Grunwald. Stosunkowo wcześniej zwróciły one uwagę na pogłębienie pracy ideowo-wychowawczej i inspirującą rolę tzw. „Programu unowocześnienia pracy szkół na lata 1966/70”. Mówi on m. in., jak doniosłą rolę w pogłębianiu pracy ideowo-wychowawczej w duchu patriotycznego internacjonalizmu spełniają tradycje szkoły. Toteż liczne rady pedagogiczne i szkolne organizacje młodzieżowe podjęły wysiłek tworzenia socjalistycznej tradycji swoich szkół. Składają się dziś na to przede wszystkim:

a. Święto patrona szkoły; młodzież zbiera materiały o patronie swojej szkoły, organizuje wystawy obrazujące jego życie i działalność.

b. Święto sztandaru szkolnego; ruch nadawania przodującym szkołom sztandarów szkolnych, których fundatorami są przede wszystkim rodzice oraz komitety opiekuńcze i ZBoWiD.

c. Uroczyste imprezy szkolne z okazji rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, powitanie młodzieży przychodzącej do szkoły i żegnanie absolwentów, szkolne święta kultury i sportu połączone często z wystawą dorobku szkoły itp.

Urządzają te uroczystości w zasadzie organizacje młodzieżowe, a zadania z tym związane stanowią integralną część planu wychowawczego szkoły.

Ważnym zadaniem w okresie pracy przygotowawczej placówek oświatowo-wychowawczych, ubiegających się o nadanie imienia lub sztandaru, jest wytworzenie odpowiedniej atmosfery szkół wokół wyboru patrona. Najczęściej inicjatywa wyboru właściwego bohatera należy do rady pedagogicznej.

W szkole podstawowej nr 88 im. Gen. K. Świerczewskiego kierownictwo rozpięsało konkurs na wypracowanie pt. „Kogo i dlaczego proponuję na patrona swojej szkoły”. W konkursie wzięło udział 180 dzieci. Sześć najlepszych prac wyróżniono.

Wybór patrona w szkołach dzielnicy Grunwald odbywał się w sposób przemyślany i planowy; wybierano odpowiedniego kandydata spośród wielu propozycji.

Oto przykładowo — uchwały rad pedagogicznych dwóch szkół podstawowych. Przykład pierwszy: „Rada Pedagogiczna Szkoły Podstawowej nr 74 w Poznaniu zwraca się z uprzejmą prośbą o wyrażenie zgody na nadanie szkole imienia Władimira Komarowa. Pragniemy, ażeby imię to nosiła nasza szkoła dla upamiętnienia wybitnych zasług, jakie W. Komarow wniósł w dzieło rozwoju nauki wykonując próbny lot na statku kosmicznym Sojuz 1”. Przykład drugi: W związku z X rocznicą istnienia szkoły nr 68 Rada Pedagogiczna zwróciła się do Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego o nadanie szkole imienia Jana Brzechwy. W prośbie tej stwierdza się, że „postać Jana Brzechwy cieszy się wielką popularnością młodych czytelników. Jest to pisarz, który pisząc dla dzieci stworzył dla nich własny język i pogodny obraz świata”.

Podjęcie uchwały o nadaniu szkole imienia to pierwszy etap pracy przygotowawczej. Kolejny etap dotyczy popularyzacji sylwetki patrona wśród uczniów. Na tym odcinku rady pedagogiczne wykazały wiele pomysłowości i inicjatywy. Na lekcjach, szczególnie będących w dyspozycji wychowawcy klasowego, zapoznano się z życiorysem patrona szkoły, pogłębiono wiedzę o czasach, w których żył, i ludziach, z którymi się spotykał. Należy podkreślić, że tę formę pracy wychowawczej wśród dzieci

i młodzieży stosowały wszystkie szkoły dzielnicy jako przygotowanie do wspomnianej uroczystości.

Wiele szkół zbierało nawet materiały o patronie i pamiątki po nim w celu opracowania albumów, tablic, gazetek ściennych itp. Szkoła Podstawowa nr 26 im. Ryszarda Berwińskiego zgromadziła z różnych źródeł publikacje o życiu i działalności patrona, rękopisy i listy pisane przez niego do bliskich i przyjaciół. W związku z tym szkoła nawiązała kontakt z Muzeum Historii Ruchu Robotniczego w Poznaniu i Biblioteką Główną UAM, dotarła też do miejsca urodzenia poety i nawiązała kontakt z rodziną patrona.

Kierownictwo Szkoły Podstawowej nr 69 im. Jana Mazurka nawiązało kontakt z Muzeum Historii Ruchu Robotniczego, które udostępniło szkole różne pamiątki po Janie Mazurku, poznańskim działaczu PPR w okresie okupacji, jak: fotografie, dokumenty z okresu działalności rewolucyjnej i zawodowej, fotokopie oraz liczne przedmioty osobistego użytku bohatera.

Zgromadzone pamiątki i dokumenty pozwoliły na zorganizowanie interesującej ekspozycji, która ukazała zwiędzającym wzór człowieka, patrioty i rewolucjonisty.

Do ciekawych form popularyzujących sylwetkę patrona należą konkursy „zgaduj zgadula”, wieczornice, audycje nadawane przez radiowęzeł szkoły, organizowane głównie z inicjatywy organizacji młodzieżowych.

Oto przykłady:

W Szkole Podstawowej nr 4 im. „Armii Poznań” popularyzacji patrona poświęcono szereg lekcji, które ukazały działwie szkolnej waleczność i bohaterstwo żołnierza „Armii Poznań” walczącego nad Bzurą w r. 1939. Oprócz tego szkolne koło LOK przeprowadziło cykl pogadarek przez radiowęzeł szkolny.

W Szkole Podstawowej nr 88 im. Karola Świerczewskiego samorząd szkolny przy pomocy grona nauczycielskiego zorganizował „zgaduj zgadulę” o życiu i działalności bohatera połączoną z wystawą gazetek ściennych poświęconą patronowi szkoły. Młodzież zbierała zdjęcia i publikacje dotyczące patrona. Dalszym etapem tej pracy było utworzenie kąjaka muzealnego, w którym zebrano materiały związane z działalnością patrona.

Szkoła Podstawowa nr 26 im. Ryszarda Berwińskiego organizuje „kącik” patrona ze stałą ekspozycją; XI Liceum Ogólnokształcące im. Georgi Dymitrowa zagadnieniu temu poświęciło swój obszerny hall wejściowy, a szkoły podstawowe nr 4, 88 i 90 są w trakcie organizowania tzw. „gabinetów patrona”; młodzież będzie tam uczestniczyła w zajęciach wychowania obywatelskiego.

Przebieg prac związanych z nadawaniem szkolom sztandarów był następujący: W Szkole Podstawowej nr 90 im. Wandy Wasilewskiej na szereg tygodni przed wręczeniem sztandaru rozpisano dwa konkursy wśród młodzieży. Pierwszy, plastyczny, poświęcony był działalności pisarskiej W. Wasilewskiej. Brało w nim udział około 300 uczniów. Drugi konkurs polegał na wykonaniu albumu o Związku Patriotów Polskich i Ludowym Wojsku Polskim. W tym konkursie udział wzięło ponad 200 uczestników. Najlepsze prace zostały wyróżnione upominkami ufundowanymi przez Komitet Rodzicielski i Komitet Opiekunów oraz wystawione z okazji szkolnego święta w dniu wręczenia sztandaru.

W Technikum Budowlanym nr 2 im. Feliksa Dzierżyńskiego życie i działalność patrona jest kanwą, wokół której koncentruje się wiele uroczystości i imprez szkolnych, m. in. przyrządzenia składane przez nowo przyjętych uczniów na początku roku szkolnego. Życie i działalność F. Dzierżyńskiego znajduje odbicie w gazetce szkolnej „Budujemy”.

Emocjonalne związanie młodzieży z osobą bohatera szkoły znajdowało też swój wyraz w zajęciach lekcyjnych oraz czynach społecznych inicjowanych wśród uczniów. Np. w Szkole Podstawowej nr 69 im. J. Mazurka nauczyciele j. polskiego zorganizowali konkurs na najlepsze wypracowanie na temat „Co wiem o Janie Mazurku”,

a w Szkole Podstawowej im. R. Berwińskiego nauczyciel wychowania muzycznego opracował program muzyczny złożony z pieśni ilustrujących radykalne poglądy poety.

W II Liceum Ogólnokształcącym im. Heleny Modrzejewskiej wszyscy uczniowie szkoły włączyli się do zbiórki metali kolorowych na odlew tablicy pamiątkowej swej patronki.

Dodajmy, iż młodzież wszystkich szkół dzielnicy w okresie popularyzującym nadanie szkole imienia uczestniczyła z reguły w pracach porządkowych wokół obejścia szkoły, pielęgnowaniu zieleńców i sadzeniu z tej okazji drzew oraz krzewów, a także wykonywaniu dekoracji okolicznościowych wewnątrz i na zewnątrz budynku.

Wiele szkół organizowało wycieczki do miejsc związanych z pracą lub działalnością społeczną patrona lub też inicjowało odpowiednie, tematycznie związane, spotkania z działaczami ruchu robotniczego, zbawidowcami, przedstawicielami Ludowego Wojska Polskiego i Armii Czerwonej, uczestnikami powstania wielkopolskiego itd. Pięknym tego przykładem jest LO im. Georgi Dymitrowa, które zaprosiło ambasadora Bułgarskiej Republiki Ludowej do uczestnictwa w święcie nadania imienia szkole, co dało okazję do ciekawych spotkań z nim młodzieży szkoły, aktywu ZMS, grona nauczycielskiego i rodziców. W uroczystości nadania Szkole Podstawowej imienia W. Komarowa uczestniczyła delegacja KPZR z Charkowa, która wzięła udział w spotkaniach z młodzieżą i rodzicami.

Spotkania takie miały też miejsce w Szkole Podstawowej im. Zdobywców Cyta-deli Poznańskiej. Uczestnicy walk o wolność Poznania, byli działacze KPP, PPR i żołnierze LWP, spotykali się kilkakrotnie z uczniami szkoły, pedagogami oraz rodzicami i w ten sposób zbliżyli postać bohatera szkoły społeczności dziecięcej i szerokiemu kręgowi rodziców. Można powiedzieć, że spotkania te wrosły niejako w tradycje naszych szkół. Nie bez znaczenia jest też fakt, iż w przygotowaniu uroczystości związanych z nadawaniem szkołom imion lub sztandaru ogromny wkład pracy wnoszą komitety rodzicielskie i opiekuńcze.

Uwieńczeniem prac przygotowawczych związanych z uroczystością nadania imienia albo sztandaru był sam akt nadania danej szkole imienia czy wręczenia sztandar.

Uroczystości te były głębokim przeżyciem dla uczniów, rady pedagogicznej i rodziców. Rangę uroczystości podnosiły władze partyjne i państwowe, udział kompanii honorowej Wojska Polskiego i sztandarów innych szkół oraz zaproszeni goście. Oprawa uroczystości sama w sobie robi już wrażenie i na długo zostaje w pamięci młodzieży i środowiska. Kulminacyjnym punktem uroczystości było ślubowanie młodzieży szkolnej. Urządzano okolicznościowe dekoracje, wystawy gazetek ściennych — końcowych efektów rozmaitych konkursów. Część artystyczna, jak montaże literacko-muzyczne o treści patriotyczno-internacjonalistycznej, kończyła uroczystości szkolne. W zasadzie gospodarzami tych imprez byli przewodniczący komitetów rodzicielskich i opiekuńczych.

Z kolei pragnę zwrócić uwagę na formy wykorzystania patrona czy sztandar szkolnego w pracy wychowawczej. Praca wokół patrona szkoły czy sztandar wiąże uczniów ze szkołą emocjonalnie. Ale nie na tym koniec. Imię patrona oraz sztandar mają wychowywać pokolenie uczniów. Szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze winny podjąć jeszcze szereg prac nad tworzeniem socjalistycznej tradycji w tym zakresie. Trzeba przyznać, że zamierzenia naszych placówek są różnorodne, a wiele z nich już zrealizowano. Najpopularniejszą, mającą na celu zbliżenie postaci patrona do młodzieży jest coroczne organizowanie święta patrona szkoły. Dzień ten jest terminem stałym, związanym z rocznicą z życia bohatera lub ważnym wydarzeniem historycznym. Święta te są często podsumowaniem całorocznej pracy. Dzień ten staje się świętem nie tylko dla młodzieży danej szkoły, ale i dla osób związanych

z patronem szkoły; na tę uroczystość zaprasza się np. żyjących jeszcze członków rodziny bohatera (matkę, żonę, rodzeństwo czy dzieci). Terminy święta patrona związane są często z faktami historycznymi. Na przykład Szkoła Podstawowa nr 9 im. dra Franciszka Witaszka obchodzi swoje święto w Tygodniu Solidarności Międzynarodowego Ruchu Oporu i zaprasza na ten dzień uczestników tego ruchu. Szkoła nr 4 obchodzi święto we wrześniu i zaprasza na nie żołnierzy „Armii Poznań” i członków ZBoWiD-u. Szkoła im. Franciszka Ratajczaka zaprasza Powstańców Wielkopolskich 1918/19 r. W dniu tym młodzież zaciąga także warty honorowe i składa wiązanki kwiatów na upamiętnionych miejscach walk i straceń. Szkoła nr 33 zaciąga wartę i składa wieniec pod pomnikiem na Cytadeli Poznańskiej, Szkoła nr 9 pod obeliskiem ofiar faszyzmu. Delegacja II Liceum Ogólnokształcącego wyjeżdża do Krakowa, aby tam na grobie H. Modrzejewskiej złożyć wiązankę kwiatów.

Honorowe te funkcje spełniają wyróżniający się uczniowie — jest to więc dla nich wyróżnienie za dobrą, całoroczną pracę. Część artystyczna uroczystości święta patrona, opracowana przez liczną grupę młodzieży, jest zwykle na wysokim poziomie i daje możliwość przeżyć emocjonalnych.

W dniu uroczystych obchodów Dnia Patrona szkoły przeprowadzane są jeszcze liczne inne czynności o znaczeniu wychowawczym. W II i VIII Liceum Ogólnokształcącym uczniowie wyróżniają się w nauce, frekwencji i pracy społecznej wpisując się uroczyście do „Księgi Patrona”. Wzorowi absolwenci II Liceum otrzymują brązowe plakietki z podobizną H. Modrzejewskiej. W VIII i XI Liceum Ogólnokształcącym przodujący absolwenci otrzymują dyplomy z wizerunkiem patrona. W Szkole nr 74 zaś wręcza się w tym dniu odznakę wzorowego ucznia. Przy tej okazji szkoły nawiązują kontakty z placówkami, które noszą te same imiona, względnie znajdują się w miejscowościach związanych z działalnością patrona. Szereg szkół dla uświetnienia uroczystości „Dnia Patrona” wprowadziło nawet własne hymny szkolne (Szkoły Podstawowe nr 4, 91, Technikum Ekonomiczne, Technikum Handlowe).

Należy jednocześnie podkreślić, że nie ma szkoły, która nie utrzymywałaby korespondencji z młodzieżą krajów zaprzyjaźnionych, a w szczególności ze Związkiem Radzieckim, Bułgarią i NRD. Ta forma tworzenia tradycji realizuje integralną część wychowania młodzieży — krzewienie wśród niej idei proletariackiego internacjonalizmu i przyjaźni z narodami krajów socjalistycznych.

Ostatnio, na zakończenie roku szkolnego 1967/68 dzielnicowe władze oświatowe Poznań-Grunwald zorganizowały wystawę pt. „Tworzymy socjalistyczną tradycję szkoły”. Wystawa pokazała duże osiągnięcia naszych szkół w tym zakresie. Egzekutywa Komitetu Dzielnicowego PZPR oceniła — w tym samym czasie — zaangażowanie poszczególnych placówek oświatowych dzielnicy w zakresie tworzenia postępowych tradycji szkoły ze szczególnym uwzględnieniem pracy wokół patrona i sztandaru szkoły.

Tak więc problem wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego w naszych warunkach można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Jedną z nich stanowi uczciwe i zaangażowane przedstawianie historii naszego narodu, wydobywanie z niej wszystkiego, co może być źródłem uzasadnionej dumy i przywiązania do narodu, i kształtowanie poczucia więzi z tą historią oraz walką poprzednich pokoleń. Uczciwe i zaangażowane przedstawienie socjalistycznych przemian społecznych, ich sensu i znaczenia dla losów jednostek, a więc wyjaśnienie politycznych i moralnych racji socjalistycznego kierunku rozwoju naszego kraju, należy też do tej ważnej płaszczyzny.

Drugim aspektem problemu wychowania, opartym na poprzednim, jest konieczność zaszczepienia młodemu poczuciu odpowiedzialności za losy naszej Ojczyzny, za dalszy rozwój socjalizmu i przygotowanie — pod każdym względem — do przyszłych obowiązków, które czekają na nich w społeczeństwie. Dużą rolę w tym zakresie mają do spełnienia ZMS, ZMW i ZHP.

WANDA HEMERLING

POZNAŃ

PROGRAM I ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ NA PRZYKŁADZIE KLASY VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 85 W POZNANIU

Różne są drogi i metody organizowania kolektywu dziecięcego. Klasa VI, którą objęłam na początku roku szkolnego, została zebrana z trzech różnych szkół.

W klasie były początkowo ciągle kłótnie i wzajemna wrogość. Sprzeczkę, zazdrość, brak wspólnoty zainteresowań, słaba karność dawały się odczuć w pierwszych dniach, a nawet tygodniach życia nowej klasy, która zarazem stanowiła część społeczności nowo otwartej szkoły wraz z nowym gronem pedagogicznym. Dzieci przyniosły ze sobą balast dobrych i złych tradycji z poprzednich 5 lat życia szkolnego.

Należało więc ukształtować z tego zmałowanego nieco materiału — czynny i solidarny kolektyw klasowy.

1. Program i organizacja zespołu uczniowskiego

W organizacji klasy wyłoniły się specyficzne trudności i zadania wobec wychowawcy, które znalazły odbicie w następujących etapach organizowania kolektywu:

1. Poznawanie klasy;
2. Ukazanie perspektyw i pierwszych wspólnych zadań;
3. Pierwsze poczynania organizacyjne;
4. Formowanie struktury klasy;
5. Dobór aktywu;
6. Wybory do rady klasowej;
7. Praca nad rozwojem aktywu;
8. Godziny wychowawcze i zebrania klasowe;
9. Współpraca z rodzicami.

W poznawaniu uczniów duże znaczenie miała metoda bezpośredniej obserwacji. Miała ona charakter dorywczy lub też systematyczny, a jakościowo największą wartość dawały obserwacje pedagogiczno-psychologiczne. Wiele cennych obserwacji tego typu dawały lekcje oraz swobodne zachowanie się dzieci na przerwach i różnorodnych zajęciach: wycieczkach, dyskusjach, wieczorkach itp.

Obserwacje te pozwoliły zorientować się o istnieniu grup nieformalnych w klasie, o wpływach indywidualnych, o układzie sił, o tym, kto miał w klasie przewagę: dzieci o pozytywnych cechach czy dzieci o cechach negatywnych. Wyłonił się też problem uczniów sprawiających trudności. O postępowaniu wychowawcy wobec nich będzie mowa w odrębnym rozdziale.

Dalszym etapem w organizowaniu kolektywu było ukazanie perspektyw życia zespołu i pierwszych wspólnych zadań. Oznaczało to wciągnięcie dzieci do planowania pracy oraz przygotowanie wyborów do rady klasowej. Pierwsze wymagania stawiane były jednostkom, którym wyznaczono różne funkcje i dyżury. Konsekwentne kontrolowanie wypełnionych obowiązków czyniło ich odpowiedzialnymi wobec całej klasy. Miało to w przyszłości umocnić pozycję aktywu w klasie.

W ramach pierwszych poczynania organizacyjnych dzieci zostały rozmieszczone w ławkach odpowiednio do swych życzeń oraz z uwzględnieniem wad słuchu i wzroku. Powoli zaczęła zarysowywać się struktura klasy.

W następnym miesiącu wyznaczeni zostali rzędowi, którzy mieli za zadanie kontrolować czystość, zadania domowe oraz notować pochwały i upomnienia nauczycieli.

W 3 miesiącu, tj. w listopadzie, nastąpił wybór samorządu klasowego na I półroczu. Równocześnie klasa została podzielona na 5 sześciuosobowych grup funkcyjnych.

Przy doborze aktywu osobowego klasy wzięto pod uwagę takie kryteria, jak:

- zbieżność opinii wychowawcy z opinią dzieci,
- zaufanie zespołu i właściwości pożądane w danym kolektywie.

Same wybory do samorządu klasowego odbyły się wówczas, gdy dzieci miały już ukształtowany pogląd, jaki winien być aktywista. Były to następujące kryteria:

- aktywność w pracy i zachowaniu,
- umie oddziaływać na pracę i zachowanie innych,
- głównym motywem działania jest dobro zespołu.

Wybory miały charakter tajny, a więc dzieci wybierały najpierw kandydatów, a następnie wpisywały na kartce odpowiednią liczbę nazwisk, po czym komisja obliczyła i ogłosiła wyniki głosowania. Po ukonstytuowaniu się wychowawca poinformował o obowiązkach aktywu klasowego.

W zabiegach wychowawczych nad zespołem klasowym ważna jest nie tylko praca nad jego organizacją, ale dalsze umacnianie i rozwój aktywu. Można to osiągnąć przez:

- aktywizowanie klasy do konsekwentnej realizacji podjętych zadań,
- pobudzanie aktywu do pracy,
- życie się z dziećmi, wyrabianie poczucia odpowiedzialności i umiejętności wspólnej pracy,
- przeżywanie wspólnych radości, np. pójście na dobry film, do teatru, zorganizowanie wieczorku, przedstawienia, udział w konkursie czytelnictwem itp.

Duże znaczenie w realizacji programu i organizacji pracy wychowawczej miały zebrania klasowe i godziny wychowawcze. Odbywały się one w atmosferze wzajemnej życzliwości, spokoju i pogodzie ducha. Na godzinach wychowawczych składane były meldunki o zachowaniu klasy, o pracy grup, grupowych i innych funkcyjnych. Następnie uczniowie wypowiadali się na wyżej wymienione tematy i oceniali pracę i zachowanie grup, odczytywali zapiski z kroniki klasowej, omawiali ważne wydarzenia z życia szkoły, dzielnicy, miasta, kraju i świata. Zebrania klasowe organizowane były również z samorządem szkolnym, a miały one na celu pogłębienie pracy aktywu. Dobry przykład aktywu i jego powiązanie z samorządem szkolnym stały się ważnym czynnikiem oddziaływającym i tworzącym właściwą opinię społeczną klasy. Wychowawca musi czuwać nad postawą społeczną aktywu i rozwijać jego umiejętności organizacyjne przez instrukcje, wykorzystanie inicjatyw dzieci oraz podsuwanie pomysłów.

Zespół klasowy brał też czynny udział w walce o wyniki nauczania. Nad pilnym odrabianiem zadań, przygotowaniem się do lekcji oraz nad samopomocą koleżeńską czuwał aktyw.

Na tworzenie się zespołu w procesie nauczania ogromny wpływ miała organizacja lekcji i pracy domowej ucznia.

Ważnym zagadnieniem była również współpraca z rodzicami. Dla urozmaicenia zebrania organizowano np. wystawę prac i zeszytów lub dzieci przygotowywały program rozrywkowy. Na zebraniach rodzice rozmawiali też z aktywem klasowym o życiu klasy i szkoły.

Reasumując doświadczenia oraz teoretyczne podstawy kształtowania kolektywu wyodrębnić należy 2 fazy formowania się struktury klasy:

- 1) organizacja kolektywu — wdrażanie do systematycznej i samodzielnej pracy, ustawianie aktywu, wyrabianie atmosfery koleżeńskej współpracy,
- 2) rozwój i umocnienie pozycji aktywu, stawianie przez aktyw zadań przed klasą,

zespolecie się uczniów we wspólnej pracy i zabawie, przygotowanie do dalszego rozwoju.

Wyłania się tu wielka rola wychowawcza kolektywu dziecięcego. Właściwie ukształtowany kolektyw przyczynił się nie tylko do walki o dobre wyniki w nauce, o świadomą dyscyplinę, ale wyrobił także aktywność oraz silną wolę w dążeniu do celu. Wpłynęło to na likwidację drugoroczności i świadome stosowanie regulaminu uczniowskiego. Pod koniec roku szkolnego integracja klasy była bardzo wyraźna. Zespół w opinii nauczycieli w niej uczących zyskał miano ambitnego oraz wyróżniającego się w wynikach nauczania. W ogólnej sumie ocen ze wszystkich przedmiotów przewagę uzyskiwały oceny bardzo dobre, a następnie dobre. Nie było ucznia, który by miał same dostateczne, nawet ci, którzy w I półroczu mieli oceny niedostateczne, w końcowej fazie nie tylko podciągnęli się na dostatecznie, ale w jakiejś dziedzinie wyróżnili się na dobrą czy bardzo dobrą ocenę.

2. Uwagi o badaniu stosunków społecznych w klasie

W pracy nad organizacją zespołu klasowego ważne jest, aby wychowawca orientował się w strukturze stosunków społecznych danej grupy uczniów. Podstawową rolę w badaniach stosunków społecznych w klasie odgrywa obserwacja uczestnicząca oraz eksperyment naturalny. Metodą pomocniczą są metody socjometryczne, kwestionariusz, ankieta itp. Można też wykorzystać rozmowy z rodzicami, nauczycielami i uczniami oraz kronikę klasy. Jest to bardzo cenny materiał dodatkowy. Przed przystąpieniem do analizy stosunków społecznych należy zapoznać się z charakterystyką środowiska rodzinnego i szkoły, co ukazuje warunki i czynniki, które oddziałują na strukturę stosunków wewnętrznych w klasie.

W tym celu w klasie VI na podstawie indywidualnych rozmów ze wszystkimi rodzicami zaprowadzona zostałateczka z tzw. „Kartami zapisu ucznia”, w której oprócz danych osobowych widniały rubryki: stosunek do nauki, wyniki w nauce w poprzednich latach, opinia rodziców o dziecku itp.¹

Obserwacja spontanicznych objawów życia zespołu klasowego jest dla wychowawcy również źródłem dostrzeżenia pozytywnych i negatywnych przejawów życia klasy. W pierwszym okresie życia klasy (wrzesień, październik) wystąpiło szereg negatywnych objawów, jak: wypowiedzianie, odpisywanie zadań, bojkot przećwiczenie uczennicy o pozytywnych cechach wodza.

W dalszym etapie stosunków społecznych nastąpiło załamanie fałszywej solidarności w klasie. Wyłonił się aktyw, który reprezentował zdrową opinię społeczną. Z inicjatywy wychowawcy nastąpił podział na grupy z przydziałem konkretnych zadań. Ten nowy element w życiu społecznym klasy zaktywizował ją i wniósł ożywczą prąd w dalsze jej życie. Towarzyszyła temu demokratyczna i życzliwa postawa wychowawcy. Zniknęły wkrótce antagonizmy między grupą reprezentującą zdrowy nurt a uczniami o niewłaściwym stosunku do szkoły. Całą klasę opanowała międzygrupowa rywalizacja o jak najlepsze wykonanie swoich zadań i wyścig w zgłaszaniu twórczych pomysłów o poprawie i upiększeniach klasy. W związku z osiągnięciem dodatnich stosunków społecznych w klasie zbadano w okresie półroczystosunki przyjaźni między uczniami. Była to forma plebiscytu przyjaźni. Na 29 uczestników przyjęć było 25, a odrzutów 20. Największa liczba przyjęć na 1 ucznia wynosiła 13. Dwóch uczniów nie miało ani przyjęcia, ani odrzutu, a dwoje innych same odrzuty, lecz ani jednego przyjęcia. Ponieważ na podstawie wyżej wymienionego plebiscytu wynikało, że w klasie są uczniowie żyjący na marginesie, należało dowiedzieć się na podstawie opinii zespołu, jakie są przyczyny wycofania się nie-

¹ Wg Pelcovej: Wychowawca gromadzi materiały o klasie, NK Warszawa. 1963 r.

których uczniów z życia społecznego klasy. W związku z tym dzieci miały odpowiedzieć pisemnie na pytanie: „Kto mi się w klasie najwięcej podoba, a kto mniej i dlaczego”, z równoczesnym podaniem po 3 nazwiska. Okazało się, że do najczęstszych motywów wyborów należały następujące:

- dobre wyniki w nauce,
- koleżeńskość,
- zgodność,
- pomoc innym,
- uprzejmość, wesołość, miły stosunek do innych,
- skromność i dobroć,
- wyrozumiałość, spokój, rozumność, mądrość,
- kultura osobista, grzeczność, życzliwość.

A oto, jak uzasadniono odrzuty:

upartłość, mściwość, zarozumiałość, zaczepność, nieprzyjemny stosunek do innych, dokuczliwość, wulgarnie wyrażanie się, bicie, kopanie, złośliwość, unikanie towarzysstwa i wspólnych zabaw, „obrażalstwo”, nieuctwo i niedbalstwo, nieodrabianie lekcji, ordynarność, odpisywanie zadań, brutalność, „stawianie się” wobec nauczycieli, gadulstwo.

W badaniu stosunków społecznych uwzględniono też polaryzację klasy i stopień jej integracji.

Dzieci odpowiadały na pytanie: „Co mi się w klasie nie podoba”

A oto na co dzieci najczęściej wskazywały:

- rozmowy na lekcji,
- niewłaściwe odnoszenie się chłopców do dziewczynek,
- mała ilość wycieczek (do kina, teatru),
- skarżenie, „obgadywanie” (zwłaszcza u dziewcząt).

Na pytanie: „Czy klasa stanowi zwarty zespół, czy też jest rozbita?”, odpowiadało 27 uczniów.

Z tej liczby 23 odpowiedziało, że klasa stanowi zespół zwarty i koleżeński, a 4 uczniów stwierdziło, że klasa jest rozbita na grupy wrogo do siebie ustosunkowane.

Ciekawe były też wyniki ankiety badającej stosunki społeczne między dziewczętami a chłopcami. Chłopcy byli wybierani 7 razy, a dziewczynki 30 razy, tj. 5 razy więcej przy równowadze obu płci. Wynika z tego, że dziewczynki w tej klasie są bardziej popularne i uważane jako solidniejsze.

Z badania stosunków społecznych w omawianej klasie wynika, że:

1. Stosunki społeczne w zespole rozwijają się pod wpływem indywidualnych właściwości uczniów, ich wieku rozwojowego, potrzeb i zainteresowań oraz na skutek oddziaływania wzajemnego.

2. Stosunki społeczne w klasie podlegają jednak zmianom pod wpływem planowego i świadomego oddziaływania wychowawczego i przez organizowanie działalności uczniów.

3. O kształtowaniu moralności uczniów kl. VI

Praca wychowawcy klasowego ma między innymi na celu kształtowanie moralności uczniów. Należy tu mówić o takich formach i metodach pracy, jak:

- pogadanki etyczne,
- czytelnictwo,
- organizacja harcerska,
- prace społecznie użyteczne,
- zajęcia pozalekcyjne w kołach zainteresowań,
- kolektywna działalność.

Pogadanki etyczne znalazły odbicie na godzinach wychowawczych. Tematyka ich w ogólnych zarysach realizowana była według następujących haseł:

- koleżeństwo w naszej klasie,
- o uprzejmości i braku wychowania,
- szanuj mienie szkolne,
- regulamin uczniowski,
- dobrze się uczyć — to twój obowiązek wobec Ojczyzny.

W zakresie podnoszenia wyników nauczania zwrócono uwagę na rozwijanie pilności, uwagi i wytrwałości, uporę w pracy i przestrzegania rozkładu dnia.

Dzieci dyskutowały o przygotowaniu się do lekcji, o sposobie uczenia się, organizowały w grupach pomoc słabszym, a niewłaściwy stosunek do pracy szkolnej znalazł krytyczny odzew w gazetce klasowej. Ważną formą wychowania moralnego były zebrania klasowe. Odbывały się one raz w miesiącu, a program ich przewidywał sprawozdania z pracy grup, zmianę zakresu pracy w grupach i zaplanowanie nowych konkretnych zadań.

Na zebraniach klasowych dzieci przyzwyczały się, aby śmiało i otwarcie mówić o tym, co złego dzieje się w klasie, zamiast mówić po cichu wychowawcy.

Pod wpływem różnych prac zbiorowych kształtowała się świadoma dyscyplina w zespółach. Sprzyjały temu takie prace, jak: zbieranie makulatury, praca w SKO, redagowanie gazetki ściennych, występy artystyczne, wzajemna pomoc w nauce, współzawodnictwo między grupami, walka ze spóźnianiem i rozmawianiem na lekcji, wspólne narady i wzajemne opiniowanie.

Do walki o kształtowanie pożądanej moralności uczniów konieczne jest wciągnięcie do współpracy rodziców. Muszą oni także zmienić często metodę wychowawczą, gdy dzieci ich weszły w nową fazę rozwojową. Autorytet i przykład nie wystarczą, musi być przekonanie i uzasadnianie swoich wymagań. Bardzo dużą pomocą służyły w tym zakresie odczyty pedagogiczne w ramach Uniwersytetu dla Rodziców, organizowane w szkole w ramach działalności TSS.

Zagadnienie wychowania moralnego uczniów jest zagadnieniem niezwykle rozległym i nie da się wyczerpująco ująć w jednym skromnym rozdziale. Jest to przecież istotny składnik wszechstronnego wykształcenia i rozwoju osobowości ucznia.

Przez umiejętne wychowanie zespołu dopomaga się do urobienia aktywności i inicjatywy, ofiarnej postawy społecznej, do stworzenia w klasie i w szkole atmosfery kolektywnej i twórczej pracy.

4. Postępowanie wychowawcy wobec uczniów trudnych

W każdej klasie znajdują się uczniowie, którzy mają trudności. Uczniowie ci wymagają od wychowawcy szczególnego zrozumienia. Różne są źródła trudności ucznia. W omawianej klasie wystąpił bardzo charakterystyczny przypadek dziecka trudnego, przy czym trudności dotyczyły wyłącznie strony wychowawczej, a nie dydaktycznej. W wyniku analizy czynników destrukcyjnych w życiu chłopca ukazały się przede wszystkim dwa źródła trudności:

- konstelacja rodzinna,
- teren indywidualnego życia.

Jeżeli chodzi o konstelację rodzinną to układ stosunków był tu wyraźnie konfliktowy. Chłopiec poprzednie 5 klas kończył w domu dziecka. W związku z ustawą o podwyżce kosztów utrzymania w domach dziecka matka zabiera chłopca. W domu jest ojczym i jego dziećmi, a nowy przybysz traktowany jest jako zło konieczne, jako dodatkowe obciążenie i tak skromnego już budżetu. Jeżeli do tego dodać nałóg alkoholowy ojczyma i kolejno następujące wyroki za kradzieże, to ukazuje się chyba:

wystarczający grunt do rozwoju nowych i dalszych trudności w życiu dziecka. W szkole chłopiec bardzo charakterystycznie reaguje na bodźce zewnętrzne. Jest to kontratak.

Przyszedł on do nas z wyraźnym nastawieniem: „niech no tylko mi coś próbują mówić lub ganić, ja się nie dam”.

Tymczasem jego „pogotowie obronne” okazało się zbyt słabe. Nikt tu na niego nie krzyczał, nikt mu nie urągał i nie wymawiał przeszłości. Zamiast tego spotkał się z życzliwą perswazją i poszanowaniem swojej godności — jako ucznia. Zarzucił wkrótce swoje prowokacyjne wręcz i agresywne zachowanie. Wszyscy — wychowawca i dzieci — wołali po prostu „Heniek”. Swoje prowokacje zamienił on na udział w dyskusjach i stał się bardzo czynnym uczniem na lekcjach. W ten sposób jego trudności jako ucznia zniknęły prawie całkowicie, jednak jako dziecko w domu i na ulicy przywdziewał dawną skórę dziecka trudnego. Nasuwa się tu stwierdzenie, że praca i postępowanie wychowawcy wobec dziecka trudnego, choć była właściwa i dała aktualnie pożądane efekty, była w tym wypadku odosobniona.

Balast 13-letnich nawyków chłopca i destrukcyjna atmosfera domu rodzinnego były zbyt głęboko wrosnięte w psychikę dziecka, aby wychowawca mógł wierzyć w trwałe rezultaty swej pracy nad uczniem trudnym. Wystąpi zawsze vacuum we współpracy z rodzicami, których poziom moralny i mentalność niełatwo zmienić.

Dziecko trudne jest w tym wypadku konsekwencją trudnych rodziców.

OSWIATA I WYCHOWANIE W POLSCE LUDOWEJ WYBRANE ZAGADNIENIA. PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ WINCENTEGO OKONIA Warszawa, 1968, PZWS

Jubileusze dziejów Polski przyniosły dwie publikacje dotyczące rozwoju oświaty i wychowania.

Wydana w 1966 roku przez PWN pozycja „Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej” pod redakcją B. Suchodolskiego była adresowana do specjalistów zajmujących się bezpośrednio danymi problemami oświatowo-wychowawczymi, a więc do wąskiego kręgu odbiorców. Dlatego też myśl, aby przedstawić ogół informacji historyczno-aktualistycznych, mogących interesować wszystkich nauczycieli i pracowników administracji szkolnej, wydaje się bardzo cenna.

Z okazji Dnia Nauczyciela (20 XI 1968 r.) ukazała się praca zbiorowa pod redakcją W. Okonia pt.: „Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej”. Książka jest zbiorem artykułów odnoszących się przede wszystkim do aktualnego stanu wiedzy pedagogicznej w Polsce Ludowej. Niemniej dwa początkowe artykuły Ł. Kurdybachy i S. Wołoszyna są wstępem historycznym, na gruncie którego można przedstawić aktualne sprawy, aktualne problemy szczegółowe. Mimo że książka przedstawia tylko wybrane problemy oświatowo-wychowawcze w PRL, jest, jak się wydaje, pozycją bardzo potrzebną w dotychczasowym dorobku wydawniczym PZWS.

W przedmowie do pracy W. Okoń pisze: „W tak skomponowanej całości można oczywiście dostrzec pewne luki. Luki te jednak dostrzegą przede wszystkim specjaliści, ci zaś muszą korzystać z opracowań źródłowych, jak monografie, rozprawy, przyczynki, artykuły, materiały statystyczne GUS-u na temat oświaty i inne. Dla przeciętnego pracownika oświaty, nauczyciela czy studenta prezentowana książka może się okazać bogatym źródłem informacji o sprawach oświatowo-wychowawczych Polski lat 1918—1939 i Polski Ludowej. Jednocześnie stać się może podstawą dla refleksji nad zmiennymi kolejami losów oświaty w obu okresach naszej Rzeczypospolitej, a nawet dla słusznej dumy z wielkich osiągnięć, które zawdzięczamy rozwojowi socjalizmu w naszym kraju”.

Na treść tomu składają się prace dziewięciu autorów: Łukasza Kurdybachy, Stefana Wołoszyna, Wincentego Okonia, Wacława Wojtyńskiego, Tadeusza Parnowskiego, Kazimierza Wojciechowskiego, Albina Kelma, Ottona Lipkowskiego i Wojciecha Pokory, który opracował do tego zbioru dwa artykuły.

Łukasz Kurdybacha w artykule „Z historii oświaty i wychowania w Polsce przed- i w okresie zaborów” sięga do czasów drugiej połowy XVIII wieku, a szczególnie do czasów Komisji Edukacji Narodowej. Autor kolejno omawia rozwój oświaty aż do drugiej wojny światowej. Ciekawą, acz nieczęsto chyba spotykaną próbą w piśmiennictwie pedagogicznym jest w pracy zwrócenie uwagi na uwarunkowanie oświaty i wychowania przez rozwój ruchu robotniczego. Autor śledzi dzieje rozwoju oświaty i wychowania wraz z rozwojem ruchu robotniczego, z rozwojem pisarstwa pedagogicznego działaczy robotniczych. Tego rodzaju rozumowanie pozwala mu na wysunięcie pewnej hipotezy, a mianowicie: „Ruch robotniczy jest największym i ciągle żywym źródłem głównych idei oraz głównych zasad, na których opiera się dzisiejsza oświata socjalistyczna”. Słuszności tego twierdzenia — jak

pisze Autor — dowodzi fakt, że ilekroć oświata polska zrywa łączność z masami robotniczymi, odwraca się od ich potrzeb i idei, cofa się nie tylko pod względem ideowym, ale także naukowym i ilościowym. Najlepszym przykładem służy historia oświaty okresu międzywojennego. Prawdopodobnie jednak ze względu na szczupłość wzmiankowanego artykułu Autor nie dostarczył dość potwierdzeń dla tak ogólnie postawionej hipotezy. Dlatego też praca ta nie wyjaśnia następującej kwestii: Jeśli oświata zrywając łączność z masami robotniczymi tym samym cofała się „nie tylko pod względem ideowym, ale także naukowym i ilościowym” (s. 29), to jak wyglądała sytuacja w sferze jakości? Czy jakość wchodzi tu całkowicie w zakres pojęcia naukowości? Chyba warto wyjaśnić tę kwestię w obszerniejszych studiach.

Drugim szkicem historycznym tej pracy jest artykuł S. Wołoszyna „Oświata i wychowanie w Polsce w latach 1918—1939”.

Odradzające się Państwo Polskie zastało na obejmowanych przez siebie terenach bardzo niejednorodną sytuację w zakresie oświaty. Na różnych ziemiach działały odmienne systemy szkolne odziedziczone po zaborcach; odrębne były również tradycje szkolne. Po tych wstępnych uwagach Autor przedstawia problematykę oświatowo-wychowawczą w okresie międzywojennym ze szczególnym uwzględnieniem reform przeprowadzanych przez Ministerstwo Oświaty i z drugiej strony — poglądów ówczesnych publicystów i pedagogów lewicowych na problematykę ustrojowo-organizacyjną szkolnictwa. Klasowe, burżuazyjne oblicze polityki oświatowej młodego państwa polskiego było — jak pisze Autor — szczególnie jaskrawe w tych orzeczeniach ustawy konstytucyjnej, które dopuszczały możliwości dla wszelkiej prywatnej inicjatywy szkolnej. Otwarcie prywatnej inicjatywie szerokich możliwości w dziedzinie szkolnictwa nie zawsze okazywało się korzystne ze społecznego i wychowawczego punktu widzenia, a w każdym razie pogłębiało „dwoistość” szkolnictwa na każdym szczeblu kształcenia i było jeszcze jednym torem elitaryzmu i uprzywilejowania klasowego w dziedzinie oświaty. „Sejm nauczycielski” z 1919 roku ustalił, że „podstawą ustroju szkolnego i wszelkiego dalszego kształcenia miała być szkoła powszechna siedmioletnia, obowiązkowa dla dzieci w wieku od 7 do 14 roku życia”.

Artykuł S. Wołoszyna ukazuje pewien całościowy obraz sytuacji szkolnictwa międzywojennego. Informacyjna funkcja artykułu powoduje jego lakoniczność. Staje się on poprzez tę lakoniczność bardzo przejrzysty, co jest jego dużą zaletą, ale brakuje mu pewnego oparcia o badania nad organizacją szkolnictwa, które, z większym lub mniejszym powodzeniem, były jednak w owym okresie prowadzone.

Jaką funkcję w rozwoju szkolnictwa spełnił rozwój nauk pedagogicznych? Problemem tym zajmuje się Wincenty Okoń w artykule: „Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej”. Autor omawia warunki rozwoju nauk pedagogicznych w trzech kolejnych fazach dwudziestolecia Polski Ludowej.

Okres pierwszy zawiera się w latach 1941—1948 i charakteryzuje się mało widocznym wpływem na rozwój oświaty i wychowania. Składa się na to wiele przyczyn, również i ta, że w okresie drugiej wojny światowej nastąpiły olbrzymie straty osobowe i dewastacja zakładów naukowych, oraz to, że ci, którzy przystąpili do pracy naukowej, w zasadzie kontynuowali swą działalność na modłę przedwojenną; żaden z profesorów nie reprezentował pedagogiki marksistowskiej, co w kraju wkraczającym na drogę socjalizmu marksistowskiego byłoby czymś samo przez się zrozumiałym (s. 78).

Okres drugi (1949—1956) można uważać — zdaniem Autora — za czas właściwego przełomu. W tym okresie bowiem — z właściwymi dla niego obciążeniami — rozwijają się nauki pedagogiczne i psychologiczne, opierające się — przynajmniej w intencjach autorów — na założeniach metodologii marksistowskiej. W tym czasie wzrosło zainteresowanie radzieckim dorobkiem pedagogicznym. Polska myśl peda-

gociczna dzięki pewnym posunięciom organizacyjnym (m. in. powołanie w 1950 roku Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych przekształconego później w Instytut Pedagogiki) stawała się coraz bardziej użyteczna w bezpośrednim kształtowaniu rzeczywistości oświatowej i wychowawczej w Polsce Ludowej.

Okres trzeci (1957—1967) jest czasem pomyślnego rozwoju nauk pedagogicznych po generalnej dyskusji i rozprawieniu się z błędami, które hamowały rozwój nauk pedagogicznych w drugim okresie. Powołano wówczas nowe ośrodki kształcenia pedagogicznego, wielu poprzednio czynnych teoretyków wróciło do pracy naukowej, pracownikom naukowym pozostawiono swobodę w uprawianiu nauki, wydatnie zwiększono liczbę czasopism naukowych oraz publikacji pedagogicznych. W tych warunkach pedagodzy coraz konsekwentniej zaczęli opierać swoje poczynania naukowe na założeniach materialistycznych. W miejsce deklaratywności, tak typowej dla minionego okresu, uwydatniło się coraz głębsze pragnienie prowadzenia badań i pisania prac, które w sposób istotny mogłyby przyczynić się do podnoszenia poziomu oświaty i wychowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (s. 89).

Artykuł W. Okonia zawiera rozdział omawiający szczegółowy dorobek naukowy z lat 1957—1967. Jest ten rozdział, naszym zdaniem, niezmiernie ważny w książce przeznaczonej przede wszystkim dla nauczycieli. Krótkie omówienie szeregu pozycji wydawniczych z zakresu oświaty i wychowania pozwala czytelnikowi na świadomy i nieprzypadkowy wybór lektury szczególnie przydatnej w jego działalności zawodowej.

Pozycją, która z pewnością zainteresuje młodych nauczycieli, jest artykuł Wacława Wojtyńskiego — „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej”. W pierwszym dziesięcioleciu odrodzonego szkolnictwa polskiego zarysowały się wyraźnie problemy kwalifikacji nauczycieli. Z danych przytoczonych przez Autora wynika, że w 1945 roku pracę w szkołach podjęły 16 262 osoby bez kwalifikacji nauczycielskich. Stanowiły one wówczas 24,4% ogółu nauczycieli szkół podstawowych (s. 126). Trzeba więc było się uciec do uproszczonych form kształcenia ludzi, którzy w niejednym przypadku braku wiadomości zrównoważyli zdobytym doświadczeniem życiowym oraz ogólną dojrzałością intelektualną. W 1944 roku uruchomiono pierwsze zakłady i kursy kształcące nauczycieli. Były to przede wszystkim licea pedagogiczne i pedagogiczne. Jednak — jak relacjonuje Autor — wśród podstawowych braków tego typu kształcenia nauczycieli występowało: niedostateczne przygotowanie naukowe, szczególnie z zakresu języka polskiego i matematyki, oraz słaby stan przygotowania metodycznego (s. 129). Następnym etapem w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych był rozwój studiów nauczycielskich. Zdobyły one w roku 1962 pozycję głównego zakładu kształcenia nauczycieli. Wokół tej formy kształcenia rozwinęła się szeroka dyskusja. W związku z nią wprowadzono (1961—62) w dotychczasowym systemie pewne zmiany: drugi przedmiot kierunkowy, zintegrowano bardziej metodykę nauczania początkowego, wyeliminowano z planu studiów niektóre przedmioty oraz wydatnie zredukowano ogólną liczbę obowiązkowych zajęć dla studentów (s. 133). W dalszej części swego studium W. Wojtyński omawia inne formy kształcenia nauczycieli szkół średnich, nauczycieli zawodu i wychowawczyń przedszkoli.

Obok obrazu przemian w systemie kształcenia nauczycieli Autor rysuje dalsze perspektywy tych przemian. Zajmuje się sprawą — naszym zdaniem — niezmiernie ważną, a mianowicie sprawą drożności systemu kształcenia nauczycieli. Jeśli przyjmujemy założenie, że w naszym społeczeństwie stawiamy nauczycielowi coraz większe wymagania i żądamy od niego stałego dokształcania się, to powinniśmy również dbać o rozwój instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli. Chodzi o to, że nauczyciel nie może znaleźć się w „ślepych zaułku”, jakim może stać się każdy

zakład kształcenia nauczycieli, który nie umożliwia dalszego masowego uzupełniania wiedzy w uczelniach wyższych.

Trudno w stosunkowo krótkiej recenzji zarysować wszystkie problemy zawarte w tej bardzo ciekawej i cennej książce. Krótko należy nadmienić o innych artykułach, z którymi czytelnik może zaznajomić się w trakcie lektury książki.

Studium Tadeusza Parnowskiego o książce szkolnej zawiera sprawozdanie z dorobku wydawniczego PZWS w dziedzinie podręczników szkolnych. Autor kładzie szczególny nacisk na zobrazowanie rozwoju podręcznika szkolnego w szkole ogólnokształcącej.

Kazimierz Wojciechowski z kolei pisze o instytucjach oświatowo-wychowawczych dla dorosłych. Porusza kwestie szkolnictwa ogólnokształcącego, zawodowego i rolniczego dla pracujących oraz prezentuje zagadnienia działalności oświatowej i pracy kulturalno-oświatowej.

Albin Kelm rysuje rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej, a Otton Lipkowski zajmuje się problemami szkolnictwa specjalnego.

Rozważania nad „Oświatą i wychowaniem w Polsce Ludowej” zamykają dwa artykuły Wojciecha Pokory o tytułach: „Rozwój sieci szkolnictwa podstawowego i średniego w Polsce Ludowej” oraz „O budowie szkół w Polsce Ludowej”.

Tak więc, dorobek wydawniczy PZWS wzbogacił się o jeszcze jedną dobrą pozycję. Książka „Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej” w stosunkowo prosty sposób wprowadza w centralne i skomplikowane zagadnienia, jakimi są organizacja oświaty i wychowania. Pozycję, tę warto polecić każdemu, w szczególności zaś nauczycielom i działaczom oświatowym. Z myślą o tych ostatnich przecież została wydana.

Cezary Prasek

KAROL KOTŁOWSKI: FILOZOFIA WARTOŚCI A ZADANIA PEDAGOGIKI

Ossolineum 1968

Trudna i złożona problematyka aksjologiczna była przez długi czas pomijana w polskiej literaturze filozoficznej. Podobną sytuację obserwowaliśmy w literaturze naukowej innych krajów socjalizmu. Złożyło się na to wiele przyczyn, między innymi panujące wśród większości filozofów marksistowskich przekonanie, że podejście wartościujące jest sprzeczne z naukowym ujmowaniem rzeczywistości.

W ostatnich latach jesteśmy świadkami rosnącego zainteresowania problematyką wartości na gruncie filozofii marksistowskiej. Natomiast ciągle jeszcze współczesna pedagogika socjalistyczna zagadnieniom tym poświęca mało uwagi. Z tym większym zainteresowaniem należy przyjąć książkę K. Kotłowskiego, poświęconą w całości problematyce aksjologicznej i jej ściśnemu powiązaniu z pedagogiką socjalistyczną. Jest to jedno z pierwszych, obszerniejszych opracowań tego problemu.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że książkę tę przeznacza Autor nie dla wąskiego kręgu pedagogów-teoretyków, lecz pragnie pozyskać czytelników również wśród nauczycieli-wychowawców, borykających się z wieloma trudnymi problemami w swej codziennej praktyce wychowawczej.

Omawiana praca składa się z siedmiu rozdziałów powiązanych w jedną logiczną

całość. Za podstawę swoich rozważań w rozdziale I, poświęconym krystalizowaniu się pojęcia wolności na przestrzeni historii, przyjmuje Autor założenie o istnieniu dialektycznego związku między przyjętym systemem wartości a prawem członków danego społeczeństwa do wolności. Związek ten dostrzegali już pedagogowie kultury, między innymi S. Hessen. Jednakże zagadnienie to ujmowali oni zbyt ogólnikowo, zwłaszcza niejasne było w ich sformułowaniu pojęcie wolności. Zagadnieniu temu poświęca Autor wiele uwagi „wierząc, że właściwe rozumienie słowa «wolność» jest kluczem do rozumienia współczesnej problematyki, wchodzącej w zakres marksistowskiej pedagogiki wartości”¹. Czytelnik otrzymuje tu przekrojowy obraz rozwoju praw człowieka poczynając od kultur najstarszych, poprzez burżuazyjne deklaracje praw człowieka, a kończąc na marksistowskiej koncepcji wolności i praw człowieka.

Rozdział ten zamykają rozważania Autora wykazujące wyższość marksistowskiej koncepcji wolności w stosunku do poprzedzających ją koncepcji burżuazyjnych. Słowo „wolność” nabiera autentycznej wartości dopiero na gruncie socjalizmu, gdzie po raz pierwszy w dziejach ludzkości zrealizowane zostały niezbędne warunki ekonomiczne, społeczne i kulturalne realizacji praw człowieka.

Rozdział II swej pracy rozpoczyna Autor od następującego stwierdzenia: „Wychowując dzieci i młodzież staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający, zdaniem naszym, jakąś wartość dla społeczeństwa lub jednostki albo też jednego i drugiego. W tym sensie nie ma pedagogiki «bezwartościowej», może ona ujmować dany cel błędnie i przypisywać mu wartości, których nie posiada, niemniej w założeniach każdej z nich tkwi realizowanie czy osiągnięcie wartości, bo inaczej żadna działalność wychowawcza nie miałaby sensu”².

Takie postawienie problemu jest ze wszech miar słuszne, ustala zarazem miejsce i rangę zagadnień aksjologicznych w pedagogice, pozwala w sposób uzasadniony podjąć te kwestie, które dotychczas pozostawiano do rozstrzygnięcia filozofom i politykom. Podstawowa trudność pojawiająca się przy podejmowaniu omawianych problemów polega na braku jednolitego określenia pojęcia wartości. Trudności tej nie usuwa bynajmniej bogata literatura tego problemu.

Zagadnienie wartości można rozpatrywać z różnych punktów widzenia: psychologicznego, socjologicznego, ekonomicznego, politycznego. Pewien ład w tej złożonej problematyce wartości wprowadza klasyfikacja oparta na koncepcji W. Diltheya. Według tej koncepcji rzeczy i zjawiska można wartościować z trzech różnych stanowisk: naturalizmu, idealizmu i humanizmu. Czym jest wartość na tle każdego z wymienionych stanowisk? Na pytanie to znajdziemy obszerną odpowiedź w omawianym rozdziale.

Wiele uwagi poświęcił Autor ciekawym i oryginalnym rozwiązaniom problemów aksjologicznych na gruncie tzw. aktywnych teorii wartości. Aktywne teorie wartości, reprezentowane między innymi przez Lavelle'a, Le Senne'a i Ruyera, opierają się na najnowszych osiągnięciach nauk przyrodniczych. Wyprowadzone z tych odkryć wnioski rzucają nowe światło na problematykę wartości, pozwalają rozwiązać szereg problemów, przed którymi dotychczasowe teorie wartości stałyby bezradnie.

Problem wartości leży w centrum zainteresowań pedagogiki kultury. Omówieniu tego kierunku poświęca Autor wiele uwagi w III rozdziale swej pracy.

Jakkolwiek pedagogika oparta na marksistowskiej filozofii nie może przyjąć w całości założeń pedagogiki kultury, to jednak zrozumienie pewnych podstawowych koncepcji tego kierunku jest nieodzowne. Pedagogowie kultury dość jasno uświadamiali sobie, że sformułowanie precyzyjnej definicji wartości jest niemożliwe. Nie

¹ K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Ossolineum 1958 s. 33

² Op. cit. s. 33

zrezygnowali jednak z poszukiwań obiektywnych kryteriów wartości. Autor omawia szczegółowiej niektóre tylko, wybitniejsze rozwiązania tego problemu w pedagogice kultury, mianowicie E. Sprangera, G. Kerschensteinera i B. Nawroczyńskiego.

Związek między problematyką wartości a wychowaniem jest szczególnie ewidentny w pedagogice kultury, zwłaszcza w centralnej dla tego kierunku koncepcji kształcenia. Jej też poświęcił Autor wiele miejsca w swej pracy. W tym samym rozdziale wyczerpująco został przedstawiony problem wartości we francuskiej pedagogice socjologicznej, głównie w oparciu o poglądy ojca francuskiego socjologizmu pedagogicznego E. Durkheima oraz współczesnego aksjologa francuskiego R. Huberta.

Z konfrontacji naczelnych założeń pedagogiki kultury i socjologizmu pedagogicznego K. Kotłowski wyprowadza interesujący wniosek: „Jak widać, pomimo zasadniczych różnic w poglądach na istotę wartości i ich genezę socjologizm pedagogiczny, przynajmniej w osobach jego głównych przedstawicieli, niewiele różni się od pedagogiki kultury w określaniu wychowawczych funkcji wartości”³.

Na tle szeroko zarysowanej problematyki wartości w pedagogice kultury, socjologizmie pedagogicznym i pedagogice amerykańskiej szczególnego znaczenia nabierają kwestie aksjologiczne w pedagogice socjalistycznej. Pedagogika socjalistyczna, która stawia sobie zadanie wychowania zintegrowanej osobowości, przygotowanej do podjęcia różnorodnych zadań społecznych, politycznych, kulturalnych, musi w centrum swoich zainteresowań postawić problem wartości. Problem natury wartości, ich genezy, a także związane z nimi kwestie zmienności, historyczności norm moralnych to zagadnienia o kapitalnym znaczeniu dla pedagogiki socjalistycznej.

Warto w tym rozdziale zwrócić uwagę na interesujące i oryginalne propozycje rozwiązania problemu tzw. wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna, na gruncie pedagogiki socjalistycznej. Nie ulega wątpliwości — pisze K. Kotłowski — „że socjalistyczna filozofia wychowania nie może ze względów zasadniczych przyjąć, że wartości absolutne są bytami egzystującymi w świecie platońskich idei lub tkwią w Istocie będącej ich prairódłem i ostateczną racją”⁴. Nie wyklucza to jednak możliwości zaakceptowania wartości absolutnych: prawdy, dobra, piękna, jako:

„a) kategorii wartościowania wyznaczonych przez budowę ludzkiej psychiki i kierunku jej aktywności,

b) stworzonych przez rozum idealnych wyznaczników ludzkich dążeń-wektorów nadających sens praktycznemu działaniu wychowawczemu”⁵.

Przyjęcie takiej koncepcji wartości absolutnych na gruncie wychowania socjalistycznego daje poważne możliwości argumentowania na rzecz perfekcjonizmu zarówno etycznego, jak i teoriopoznawczego. A stanowisko perfekcjonistyczne — twierdzi Autor — „jest i musi być stanowiskiem pedagogiki socjalistycznej, bo tylko z nim można wiązać ideowość wychowanka”⁶.

Rozważania Autora w następnym IV rozdziale koncentrują się wokół problemu historycznych uwarunkowań polskiego systemu wartości. Każdy naród w toku swego historycznego rozwoju wytwarza specyficzny system wartości. Nie jest on czymś skostniałym, ustalonym raz na zawsze, lecz ulega zmianom, przekształca się. Analiza historycznych uwarunkowań kształtowania się polskiego systemu wartości, nie jest tu potraktowana jako cel sam w sobie. Ma ona doniosłe znaczenie pedagogiczne, stanowi podstawę dla najogólniej pojętego programu wychowania. Przy określaniu współczesnych zadań wychowawczych nie można nie uwzględnić tych cech i wartości tkwiących w naszym społeczeństwie, które pozwoliły nam przetrwać naj-

³ Op. cit. s. 70.

⁴ Op. cit. s. 95

⁵ Op. cit. s. 99

⁶ Op. cit. s. 99

większe klęski i niepowodzenia. Z drugiej strony musimy korygować, a nawet zwalczać te elementy naszej świadomości narodowej, które nie stanowią gwarancji dla pomyślnej realizacji zadań, związanych z ogólnymi warunkami życia w społeczeństwie socjalistycznym.

Wychodząc z tego założenia, Autor wytycza trzy najogólniejsze kierunki działania współczesnej szkoły polskiej. Każdy z tych kierunków koncentruje się wokół jednej z wymienionych wartości: prawdy, dobra, piękna. W ramach każdej z nich wyróżnił Autor tzw. wartości-dominanty, na które należy położyć największy nacisk w praktyce wychowawczej.

Dla wartości prawdy dominujące powinno być „dążenie do pogłębienia wśród młodzieży naukowej postawy wobec rzeczywistości, nie tylko w stosunku do przyrody, lecz w pierwszym rzędzie dla zagadnień społecznych...”⁷

W dziedzinie wartości dobra dominować powinno „wychowanie do prawdziwej wolności przez kolektywizm i wdrożenie młodzieży do dyscypliny”⁸.

Wreszcie w zakresie piękna — czynnikiem dominującym w wychowaniu młodzieży powinno być wpajanie odpowiedzialności za estetykę środowiska, w którym przebywa.

Szczegółowemu omówieniu każdego z wymienionych zadań poświęcił Autor trzy ostatnie rozdziały. Recenzowana książka wypełnia poważną lukę istniejącą dotychczas w naszej literaturze pedagogicznej. Jakkolwiek zagadnienia w niej poruszane nie należą do łatwych, jasny i prosty język sprawia, że jest ona w dużym stopniu komunikatywna i zgodnie z zamierzeniem Autora może służyć pomocą tym spośród nauczycieli, których interesuje szeroko pojęta problematyka pedagogiczna.

Halina Gajdamowicz

KAZIMIERZ KIREJCZYK: EWOLUCJA SYSTEMÓW KSZTAŁCENIA DZIECI GŁUCHYCH

Warszawa, 1967 r., Nasza Księgarnia, ss. 288

Surdopedagogika jest dziedziną pedagogiki specjalnej, w zakresie której — jak dotąd — nie ma w naszej literaturze pozycji, które by próbowały w oparciu o najnowsze wyniki badań w zakresie pedagogiki, psychologii, medycyny i nauk społecznych stworzyć nowoczesny system rewalidacji „wykorzystującej współczesne możliwości przyścia głuchym z pomocą w rozwoju i włączeniu ich w nurt życia” (s. 4).

Tę lukę wypełnia praca K. Kirejczyka, która jest próbą krytycznej oceny nie tylko dawnych, ale i obecnych systemów kształcenia głuchych, oraz ukazuje kierunki poszukiwań i realne możliwości zmiany na lepsze dotychczasowego w tym zakresie stanu rzeczy.

Praca K. Kirejczyka ma częściowo charakter historyczny (rozdziały III, IV i V), a częściowo koncepcyjny. W części historycznej Autor wprowadził nowy podział

⁷ Op. cit. s. 126

⁸ Op. cit. s. 126

dziejów wychowania dzieci głuchych, opisany w kategoriach materializmu historycznego. Rozdziały historyczne stanowią cenny wkład do dziejów wychowania, z uwagi na ukazanie pomijanego dotąd okresu starożytności i średniowiecza, kiedy problem głuchych był pozostawiony opiece charytatywnej, oraz okresu odrodzenia z próbami indywidualizacji systemu nauczania głuchych. Autor rysuje również perspektywę czwartego (współczesnego) okresu, który charakteryzuje rozbudowa zabiegów profilaktycznych, stosowanie aparatów wzmacniających głos, jak i specjalnej aparatury audiowizualnej. W okresie tym ujawnia się dążenie do wczesnej opieki pedagogicznej nad dzieckiem głuchym oraz zabiegi do zniesienia izolacji głuchych.

W koncepcyjnej części ocenianej pracy Autor proponuje własną klasyfikację głuchych (rozdział I), ujętą z punktu widzenia pedagogicznego, w zależności od tego, czy słuch, czy wzrok mają stanowić podstawę do rewalidacji dzieci głuchych. Wprowadzoną klasyfikację uzupełnia czynnikami, które sprzyjają lub wstrzymują rozwój dzieci głuchych. Zalicza do nich: upośledzenie umysłowe, wady wzroku, wady narządów mowy, zaburzenia osobowości, kalectwa i przewlekłe choroby oraz wiek, w którym ukształtowała się głuchota. Nowość przedstawienia tych czynników polega na takim ich powiązaniu w system, który pozwala nie tylko na zakwalifikowanie badanego dziecka do odpowiedniej kategorii dzieci głuchych (por. tabl. 1 s. 24—25), ale stwarza warunki do optymalnego oddziaływania na dziecko zarówno w kierunku jego rewalidacji psychicznej, jak i społecznej.

Podstawowe zadanie, jakie Autor postawił sobie w pracy, to ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych. Realizuje to w rozdziałach VI do X, rozpoczynając od omówienia „szkolnictwa specjalnego dla dzieci głuchych w Polsce” (rozdział VI) przez „tendencje rozwojowe szkolnictwa specjalnego dla dzieci głuchych na świecie po drugiej wojnie światowej” (rozdział VII), „poszukiwanie nowych rozwiązań” (rozdział VIII) do „zarysu koncepcji nowego systemu nauczania i wychowania dzieci głuchych” (rozdział IX) oraz „zadań stojących przed opieką i pomocą dorosłym głuchym” (rozdział X). W wyżej omówionych rozdziałach Autor, w wyniku bardzo szczegółowych badań archiwalnych oraz znajomości rozrzuconych w różnych czasopiśmie artykułów, potrafił dać nie tylko doskonały przegląd systemu nauczania i wychowania dzieci głuchych w Polsce i w świecie, ale potrafił w sposób udokumentowany i bardzo sugestywny przedstawić własną koncepcję równania głuchych ze słyszącymi nie tylko w zakresie rozwoju umysłowego, umiejętności porozumiewania się ze słyszącymi, ale i w zakresie przygotowania do pełnej ich rewalidacji społecznej. Zasluguje przy tym na podkreślenie fakt, że Autor nie tylko korzysta z cudzych wyników badań (USA, NRF, Francja, ZSRR, Brazylia itp.), ale sam na drodze ankiety potrafił dotrzeć do 39 dzieci głuchych, które pobierały naukę w naszych szkołach dla słyszących. W wyniku szeroko udokumentowanych analiz przeprowadził własną koncepcję nowego systemu nauczania i wychowania dzieci głuchych, która obok stworzenia warunków dla realizowania powszechności nauczania ma doprowadzić do zrównania dzieci głuchych ze słyszącymi zarówno pod względem rozwoju psychicznego, jak i społecznego, i zawodowego. O wartości nie tylko teoretycznej tej koncepcji świadczy przyjęcie jej przez V Kongres Światowej Federacji Głuchych w sierpniu 1967 r. w Warszawie.

Włączenie dzieci głuchych do szkół dla słyszących wymaga ustalenia odpowiednich metod badań oraz sprawdzenia w praktyce, które z dzieci mogą uczęszczać do szkół dla dzieci słyszących, a które powinny kształcić się tylko w szkołach dla dzieci głuchych. Realizacja tego celu jest możliwa, jeżeli dzieci od wczesnych lat zostaną objęte nauką indywidualną.

Szkoda, że Autor udzielił w tej pracy bardzo skąpych informacji na temat metod badanego procesu rewalidacji dzieci głuchych i niedosłyszących, uczęszczających do

szkół dla słyszących, jak i to, że pominął przy omawianiu współczesnych systemów nauczania dzieci głuchych kraje (Anglię, Szwecję, Holandię i Węgry), w których szkolnictwo dla dzieci głuchych jest wysoko rozwinięte.

Praca jako całość ma dużą wartość teoretyczną i praktyczną i jest czymś nowym w surdopedagogice polskiej. Jestem przekonany, że zainteresuje nie tylko surdopedagogów, ale stanie się pozycją poszukiwaną przez studentów studiujących pedagogikę specjalną.

Tadeusz Krajewski

RYSZARD WIĘCKOWSKI: ZAPOBIEGANIE OPÓŹNIENIOM W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 159

W literaturze pedagogicznej, a ściśle dydaktycznej obserwujemy od dłuższego czasu urodzaj na opisy eksperymentów w zakresie nauczania. Objaw to b. pozytywny, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że dostatecznie dużo już napisano, jeżeli chodzi o teorię pedagogiczną, a ściślej — filozofię pedagogiczną. Rozważania teoretyczne mają wtedy tylko sens, gdy wyrastają z konkretnych doświadczeń życiowych, gdy wieńczą jakieś próby praktycznych poszukiwań coraz lepszych metod działania pedagogicznego.

Autor recenzowanej książki należy do pedagogów, którzy potrafią zakładać pewne aksjomaty, jednak znacznie chętniej poszukują dla nich bazy w konkretnym warstacie nauczyciela. R. Więckowski rozpoczyna swoje poszukiwania w samym „fundamencie” szkoły podstawowej tzn. w klasach młodszych (I—IV). Na ten wartościowy wybór należy w recenzowanej książce zwrócić szczególną uwagę. Wiele eksperymentów dydaktycznych rozpoczynało swą karierę w klasach średnich wzgl. starszych szkoły podstawowej (czasami nawet dopiero w szkole średniej), co skazywało eksperyment na częste niepowodzenia, wynikające z trudności przekształcenia już utartych nawyków uczenia się i nauczania, jakie przyswoił sobie uczeń w pierwszych latach szkolnej kariery. Trudniej jest przekształcać sposób myślenia, działania aniżeli formować go w sposób przemyślany od razu. Zauważmy, że pedagodzy, którzy rozpoczynali od „podstaw” (od klasy I) wprowadzenie innego systemu działania dydaktyczno-wychowawczego, osiągnęli najlepsze wyniki, a ich doświadczenia przetrwały do dnia dzisiejszego (R. Petrykowski, J. Bartecki, A. Kamiński). Drugi element, który zasługuje na podkreślenie w recenzowanej książce, to trafny wybór głównej tematyki badań. Tematyki, którą podyktowała Autorowi aktualna, niepokojąca sytuacja „rodząca się” już w I klasie szkoły podstawowej, mianowicie niepowodzenia uczniów, a dokładniej opóźnienia w nauczaniu początkowym.

To były punkty wyjściowe działania eksperymentalnego R. Więckowskiego. Jako podstawową bazę empiryczną wybrał sobie Autor Szkołę Podstawową Nr 41 w Warszawie, na Powiślu. Szkoła ta pracuje w trudnych warunkach, jeżeli chodzi o warunki lokalowe, a element dziecięcy tego rejonu odbija dość wyraźnie od przeciętnego poziomu uczniów Warszawy-Śródmieścia. Do tej szkoły-bazy dobrał sobie eksperymentator trzy inne szkoły warszawskie (49, 132 i 234), które służyły jako ośrodki dla zweryfikowania obranej przez Autora koncepcji pedagogicznej.

Miałem okazję obserwowania momentu wprowadzenia przez Autora koncepcji nauczająco-wychowującej do 41 Szkoły i muszę stwierdzić, że zespół nauczycielski

z dużym oddaniem realizował eksperyment, jaki zalecił szkole R. Więckowski. Częste i bardzo niespokojne dyskusje na radach pedagogicznych szkoły świadczyły o tym, że opiekun eksperymentu potrafił nie tylko wywołać chęć i zapał do prowadzenia pracochłonnej działalności badawczo-eksperymentalnej (spytajcie nauczycieli eksperymentujących, ile taka praca wymaga czasu, poświęcenia!), ale budził inicjatywę, która od strony nauczycieli wносиła nowe elementy przez Autora nie przewidziane.

Oto tło, na którym wzrastał i rozwijał się eksperyment w warszawskiej Szkole Nr 41 na Powiślu.

Praca R. Więckowskiego składa się — poza wstępem — z sześciu części:

1. Pojęcie nauczania problemowego.
2. Organizacja i formy pracy grupowej.
3. Organizacja i metody nauczania wielopoziomowego.
4. Organizacja i metody pracy wyrównawczej.
5. Rejestracja postępów w nauce.
6. Organizacja i metody pracy szkoły eksperymentującej. Całość uzupełnia krótkie „Zakończenie” oraz wykaz literatury zagadnienia.

Już we wstępie Autor stwierdza, że „jedną z poważnych przyczyn niepowodzeń szkolnych jest między innymi dotychczasowa organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, która nie stwarza dla wszystkich uczniów możliwości aktywnej pracy na lekcji” (str. 7/8). W związku z tym Autor uważa, że szereg stosowanych dotychczas środków „ratowniczych” nie przynosi efektów. Autor jest optymistą i uważa, że istnieje możliwość stworzenia optymalnych warunków (poprzez intensyfikację pracy uczniów), przy czym rozróżnia dwa rodzaje tej intensyfikacji: „częściową” (spełniającą 1 lub 2 warunki) lub „zupełną” (spełniającą wszystkie podane przez Autora warunki).

Autor posługuje się — systemem „intensyfikacji zupełnej”, co przyczynia zwłaszcza nauczycielom więcej kłopotów, ale przynosi — zdaniem Autora — lepsze wyniki pracy.

W rozdziale I książki R. Więckowski rozpatruje zagadnienie sytuacji problemowej na lekcji stwierdzając, że „pytanie problemowe jest zawsze pewną niewiadomą, którą uczeń ma poznać” (str. 21). Nienowite stwierdzenie, podobne głosiło wcześniej wielu teoretyków nauk pedagogicznych. Autor wyróżnia trzy typy sytuacji problemowych, uzależnionych od struktury problemu (1 struktura, to taka, która posiada niepełne dane, 2 charakteryzuje się pełnymi danymi, a 3 posiada dane nie uporządkowane). Zdaniem Więckowskiego problem może być przez uczniów tylko wtedy rozwiązany, jeżeli uświadomią oni sobie (przy pomocy nauczyciela) strukturę opracowywanego problemu. Autor ilustruje to stanowisko konkretnymi przykładami z lekcji. Więckowski uważa, że struktura czynności przy rozwiązywaniu problemu złożona jest z trzech elementów: postawienia problemu, rozwiązania i weryfikacji. I to stwierdzenie nie jest nowe, aczkolwiek wywody Autora naświetlają to zagadnienie w sposób nieco inny, niż dotąd obserwowaliśmy.

Omawiając w części drugiej książki organizację i formy pracy grupowej Autor deklaruje się jako zwolennik pracy grupowej i jej wyższości nad pracą indywidualną. Wskazuje jednak, że podstawą powodzenia pracy grupowej jest wytworzenie właściwej atmosfery dla dyskusji i pracy grupowej. Niestety metody tworzenia tej atmosfery nie możemy dostrzec w książce Więckowskiego. Może dla Autora jest, a zwłaszcza była ona widoczna i wyczuwalna, jednak nie widzimy jej wyraźnego działania. Nie widać jakichś przemyślanych form tradycji, zwyczajów, które dla atmosfery pracy grupowej są niemal nieodzowne, jak na to wskazują chociażby, doświadczenia A. Kamińskiego, który pokazał nam w swych doświadczeniach, na czym polegała „atmosfera” pracy grupowej, jakie czynniki ją stwarzały i jak wpły-

wała ona na działanie zespołu dziecięcego. Autor widzi ważną rolę indywidualnego przygotowania się poszczególnych członków grupy do dyskusji, pracy na lekcji. Podkreśla także wagę zajęć pozaszkolnych dla przygotowania się grupy do zajęć w szkole.

Pewną oryginalność obserwujemy w rozdziale III książki, w którym Autor omawia pojęcie oraz metody i formy nauczania wielopoziomowego. Przez „nauczanie wielopoziomowe” rozumie Autor jedną z form organizacyjnych procesu nauczania, polegającą na różnicowaniu przez nauczyciela stopnia trudności problemów bądź różnych poleceń i dostosowywania ich do odpowiedniej liczby (najmniej dwóch) poziomów wyodrębnionych w klasie dla określonych celów dydaktycznych (str. 69). Autor uważa jednak, że poszczególne poziomy nie powinny mieć charakteru statycznego, lecz dynamicznego. Czytelnik zwróci niewątpliwie uwagę na problem „wielopoziomowości” nauczania, równocześnie jednak budzą się w nas poważne wątpliwości z tym związane. Autor proponuje dość trudną organizację tych „poziomów” w samej klasie. Uważa, że mogą one być organizowane w „zależności od celu dydaktyczno-wychowawczego danej lekcji. Czy to oznacza, że w klasie należałoby dość często zmieniać „zestawy” tych grup? Praca tych samych uczniów na różnych poziomach w różnych lekcjach, (zależnie od stopnia ich trudności) może wprowadzić pewną dezorganizację w strukturze lekcji, nie mówiąc o swoistym „rozbięciu” zespołu uczniowskiego. Nie każdy nauczyciel będzie umiał (do tego są potrzebne jakieś określone kryteria psychologiczno-pedagogiczne) „zestawiać” te różnopoziomowe zespoły. W Związku Radzieckim spotykamy już klasy różnopoziomowe. Taka organizacja, kiedy cała klasa reprezentuje zbliżony poziom, może ułatwić nauczycielowi prowadzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ale różne poziomy w jednym zespole klasowym to sprawa nieco inna. Nierówności w poziomie nauczania uczniów jednej klasy można rozwiązywać w tzw. lekcjach „wyrównawczych”, o których Autor pisze, ale to już będzie dokonywało się w zasadzie w czasie pozalekcyjnym, a nie lekcyjnym. Zresztą przy referowaniu pracy wyrównawczej Autor powołuje się na pionierskie doświadczenia Szkoły nr 101 w Łodzi, wprowadzając podobną „etapową” organizację zespołów w swojej szkole eksperymentalnej.

W części piątej książki Autor przedstawia sposoby rejestrowania postępów uczniów w nauce. Więckowski uważa, że rejestracja postępów szkolnych uczniów powinna być systematyczna i dość częsta. Książka zawiera konkretne przykłady sprawdzianów z matematyki (kl. III i IV) oraz test do badania wyników nauczania z języka polskiego w klasach III i IV.

Ta część książki stanowi wartościowy materiał dotyczący zakresu opracowywania i stosowania nowych form oceniania uczniów. Zwłaszcza sprawdziany z matematyki są sprawdzianami syntetycznymi obejmującymi większą partię materiału nauczania, i mogą być przykładem, jak takie sprawdziany układać należy dla konkretnych warunków klasy, przedmiotu. Nauczyciele w Szkole 41 różnicowali liczbę punktów osiągniętych za sprawdzian w zależności od stopnia trudności poszczególnych zadań.

W rozdziale VI Autor omawia organizację i metody pracy szkoły eksperymentującej. Rozdział ten — zdaniem recenzenta — mógł „otwierać” sprawozdanie zawarte w książce, co pozwoliłoby Czytelnikowi zorientować się na początku w warunkach, w jakich przebiegała praca eksperymentalna. Zarysowane przez Autora pewne koncepcje perspektywiczne, problemy dyskusyjne, które wyłaniają się w związku z omawianym eksperymentem zasługują nie tyle na uwagę, ile na... praktyczne rozwiązanie.

Poważnym mankamentem prowadzonych u nas eksperymentów jest ich „krótkotrwałość”. W momencie kiedy zabraknie inicjatora eksperymentu, kiedy szkoła, wprowadzona na drogę poszukiwania nowych metod rozwiązywania procesu dydak-

tyczno-wychowawczego, nie potrafi sama eksperymentu tego kontynuować, mamy do czynienia z niepokojącym objawem „zamierania” eksperymentu. Oby Szkoła Nr 41 w Warszawie nie była tego dowodem. Tak ciekawie zarysowana praca eksperymentalna powinna stać się codzienną metodą działalności szkoły. Zwłaszcza wtedy, gdy „eksperymentator” ją opuści.

Niewątpliwą zasługą Autora książki recenzowanej i kierownika eksperymentu dotyczącego zapobieganiu opóźnieniom w nauczaniu początkowym jest ukazane nam nowych pomysłów, pedagogicznie przemyślanych dla zapobieżenia tym negatywnym objawom dydaktycznym występującym tak często w naszych szkołach.

Książka napisana jest językiem zrozumiałym dla każdego i spełni swoje zadanie, o ile zachęci czytelników do kontynuowania prób podjętych przez Autora. Pewne zastrzeżenia można mieć do strony edytorskiej książki. Nasze wydawnictwa powinny więcej uwagi poświęcić szacie zewnętrznej książki, która nie jest bagatelna. Tylko częściowo tłumaczy ten stan niska cena książki.

Kazimierz Czajkowski

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę przede wszystkim na problem nauczyciela. W ostatnich numerach *Kwartalnika Pedagogicznego*, *Nauczyciela i Wychowania* oraz w *Chowannie* są na ten temat interesujące dane.

Praca młodego nauczyciela

Pisze o tym Jan Mołda w czasopiśmie *Nauczyciel i Wychowanie* (nr 2, 1969). Tytuł artykułu: „Działalność ZNP wśród młodych nauczycieli”. Badania, przeprowadzone w wylosowanych okręgach i powiatach, objęły 1069 młodych nauczycieli, w tym 78% kobiet. Z badań wynika, że intensywna jest praca młodych nauczycieli w zakresie prac społecznych: 1069 badanych wykonuje 2549 różnych funkcji społecznych; wynika z nich również, że młodzi nauczyciele są bardziej obciążeni pracą społeczną aniżeli starsi i że nauczyciele wiejscy pełnią mniej funkcji społecznych aniżeli ich koledzy pracujący na wsi. Trudności młodego nauczyciela, napotymane w pracy zawodowej, są różne. Najbardziej charakterystyczne — to trudność wynikająca z konieczności nauczania przedmiotów niezgodnych z przygotowaniem w zakładzie kształcenia (16%); na współpracę z rodzicami narzeka 35%; dość znaczny jest procent tych, którzy narzekają na trudności wynikające z braku zrozumienia ze strony kierownika szkoły. Na trudności natury bytowo-materialnej narzeka 67%.

Niepokojące są dane o pomocy, udzielanej młodym nauczycielom. Kierownicy szkół pomagają 55% nauczycieli, koledzy z pracy — 51%, ogniwa i instancje ZNP — tylko 10%. „Dla działaczy ogniwi i instancji ZNP — pisze Autor — chyba dużym zaskoczeniem będzie fakt, że tylko 10% badanych przyznaje, iż otrzymało pomoc w pracy pedagogiczno-wychowawczej ze strony swojej organizacji związkowej. Fakt ten potwierdza aż nadto wymownie konieczność szerszej i systematycznej działalności Związku wśród młodej kadry nauczycielskiej”.

Bardziej optymistyczne są wypowiedzi w sprawie zaspokajania potrzeb. Podnoszenie kwalifikacji jest dla 75% młodych nauczycieli pilnym zadaniem; 65% chce studiować zaocznie, a 10% przez samokształcenie.

Kończąc analizę 1069 wypowiedzi młodych nauczycieli, Autor tak pisze: „Reasumując przedstawione w dużym skrócie wyniki sondażu, należy podkreślić, że trudności młodego nauczyciela w początkowym okresie pracy są bardzo duże. W znacznej mierze młody nauczyciel musi pokonywać je o własnych siłach. Najczęściej może on liczyć na pomoc ze strony kierownika czy dyrektora szkoły oraz doświadczonych kolegów nauczycieli. Pomoc ze strony organizacji związkowej jest niewystarczająca, chociaż bardzo konieczna. O młodego nauczyciela w znikomym stopniu troszczy się administracja szkolna i ośrodki metodyczne, wzrastają więc w tym zakresie zadania ZNP”.

Wielofunkcyjność pracy nauczycieli

Badania były przeprowadzone w okręgu szkolnym katowickim. Zebrane dane omawia w *Chowannie* (1969, nr 1) Szymon Kędryna w artykule: „Wielofunkcyjność pracy i zadań nauczycieli we współczesnym życiu społecznym”. Prawie cały ogół nauczycieli jest zaangażowany społecznie. W ponad 25 organizacjach pracuje 29 104 nauczycieli. Najwięcej w Komitecie Frontu Jedności Narodu, Towarzystwie Szkoły

Swieckiej, w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Radzieckiej i Związku Harcerstwa Polskiego. Autor tak to komentuje: „Zmienia się w sposób widoczny w związku z tym funkcja zawodu nauczycielskiego. Dawniej był powoływany głównie do prac oświatowych i różnych prac kulturalnych, obecnie rola jego koncentruje się coraz bardziej na funkcjach wychowawczych w licznych instytucjach i organizacjach. Jest to proces prawidłowy, albowiem kompetencje i przygotowanie pedagogiczne nauczycieli powinny być najbardziej racjonalnie spożytkowane”.

Stwierdzenie tej wielofunkcyjności daje Autorowi okazję do wysunięcia wielu wniosków. Widzi na przykład potrzebę takiego zorganizowania kształcenia nauczycieli, aby ich przygotowanie odpowiadało szerokiemu zapotrzebowaniu społecznemu na ich wiedzę ogólną i specjalistyczną, na ich wysokie umiejętności i sprawności dydaktyczno-metodyczne, przysposobienie społeczne i kulturalne, które dla każdego nauczyciela staje się niezbędne.

Powołując się na badania A. Sarapaty, Autor usiłuje wyjaśnić przyczyny ucieczki wielu nauczycieli młodych od zawodu nauczycielskiego. Stosunek do pracy jest zależny od zaspokojenia potrzeb. „Opierając się na tym założeniu musimy stwierdzić, że adaptacja nauczyciela do pracy jest trudna, gdyż rzadko ma on stworzone warunki zapewniające mu zaspokojenie głównych jego potrzeb”. — Wyjaśnienie to jest tylko częściowo słuszne, gdyż nie bierze pod uwagę wielu okoliczności, związanych z pracą nauczyciela.

Autor zwraca uwagę na trudności związane z adaptacją do środowiska. W wielkich miastach następuje to szybciej, w małych jest bardzo trudne i nauczyciel żyje w izolacji. Przyczyną jest osobiste nastawienie, niechęć i brak umiejętności nawiązywania kontaktów przez samego nauczyciela. Pokonywanie niechęci środowiska do nauczyciela zdarza się również, jednak ogół nauczycieli dokonuje wysiłku przełamania niechęci z powodzeniem i staje się nieodłączną częścią środowiska.

Jakkolwiek artykuł jest oparty na badaniach, to jednak wnioski, do których Autor dochodzi, z badań nie wynikają. Wartość artykułu polega przede wszystkim na tym, że może być potraktowany jako przyczynek do problemu planów w zakładach kształcenia nauczycieli.

Nauczyciel SPR

J. Szurek analizuje w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 1, 1969) strukturę kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach przysposobienia rolniczego. Szkoły te nie dysponowały w okresie początkowym zbyt wielką liczbą własnych pełnozatrudnionych w SPR nauczycieli przedmiotów zawodowych. W roku szk. 1960/61 liczba takich nauczycieli wynosiła tylko 33%, zwiększyła się w r. 1963/64 do 38,5%, a w roku 1964/65 — 42,3%. Widać z tego, że więcej niż połowa nauczycieli przedmiotów zawodowych w SPR pracowała w tych szkołach dorywczo. „Ta dorywczość — stwierdza Autor — mimo nawet niekiedy wysokich kwalifikacji zaangażowanych osób, nie mogła prowadzić do wysokich wyników nauczania i wychowania”.

Stan ten zmienia się z roku na rok. W roku szkolnym 1967/68 było takich nauczycieli już ponad 85%. Ich przygotowanie jest jednak różne: wyższe szkoły rolnicze, studia nauczycielskie (rolnicze) i średnie rolnicze. Zmiany zachodzące w strukturze wykształcenia są charakterystyczne. Jeśli przyjąć rok 1965/66 za 100%, to stan uczących w roku 1967/68 z wyższym wykształceniem jest 94,7%, z SN — 150,1%, a ze średnim 72,8%. To znaczy, że struktura wykształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w ciągu trzech lat znacznie się zmieniła. Wypierani są nauczyciele o wykształceniu średnim przez nauczycieli z ukończonym SN, a także w stopniu nieznacznym, nauczycieli o wykształceniu wyższym.

Autor dokonał również obliczenia potencjału kwalifikacji, przyznając 1% przy-

nalegności do kadry nauczycieli ze średnim wykształceniem 1 punkt, odpowiednio SN — 2 punkty, wyższe — 3 punkty. Obliczenie wykazuje, że przeciętna potencjału w roku szkolnym 1967/68 wynosiła 202, a najniższa w Krakowskim — 230 punktów, najniższa w Olsztyńskim — 177 punktów.

Autor zadał sobie również trud obliczenia, jaki jest wpływ wyższych szkół rolniczych na wysokość wskaźników procentowych kadry nauczycielskiej z wyższym wykształceniem. Podane wskaźniki wykazują, że wpływ istnieje. Widać to wyraźnie na przykładzie województwa białostockiego i gdańskiego: w pierwszym wskaźniki za lata 1965/66, 1966/67, 1967/68 wynoszą kolejno: 9,2%, 8,6%, 9,1%, tymczasem w gdańskim 40,0%, 28,6%, 22,5%. Spostrzeżenia tego nie potwierdza województwo wrocławskie, gdyż wskaźniki wynoszą tylko 13,2%, 8,4% i 10,5%. Autor wyjaśnia to zjawisko tym, że wielu absolwentów WSR z Wrocławia przeszło do pracy w SPR na Opolszczyźnie.

Na podstawie analizy danych liczbowych Autor dochodzi do wniosku, że „podnoszenie kwalifikacji wszystkich nauczycieli, pracujących w SPR, jest konieczne choćby ze względu na to, że szkoła ta, bazująca na zreformowanej 8-klasowej szkole podstawowej, będzie szkołą jakościowo inną niż ta szkoła przysposobienia rolniczego, jaka rodziła się przed przeszło dziesięciu laty. Powinien być podjęty wysiłek, by kadra SN zdążyła do zdobycia tytułów inżynierskich i magisterskich w drodze studiów zaocznych, by kierunek rolniczy SN nie pozostał ślepą ulicą w systemie kształcenia”.

Analiza struktury kwalifikacji nauczycieli, dokonana przez dra J. Szurka, jest interesującą próbą spojrzenia na kadrę nauczycielską poprzez statystyczne obliczenia. Nie biorąc pod uwagę wartości innych jak tylko kwalifikacje formalne, nie mówi wszystkiego o nauczycielu, mówi jednak dużo o przydatności kadry i jej wpływie na wyniki. A „czynnikiem decydującym o wynikach pracy szkół jest przede wszystkim kadra nauczycielska”.

*

Trzeba by jeszcze napisać o dyskusji, rozgorzałej na łamach *Wychowania*, jednak do jej zakończenia (w chwili pisania niniejszego przeglądu) jeszcze daleko. Do dyskusji tej wrócimy w następnym przeglądzie i wydobędziemy z niej co najcenniejsze i wartościowe dla rozwoju nauk pedagogicznych.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W początkach bieżącego roku społeczeństwo radzieckie, a także postępowi działacze oświatowi na całym świecie uroczą się obchodzili 100 rocznicę urodzin Nadzieży Konstantinowny Krupskiej — wspaniałego pedagoga-marksisty.

Dla uczczenia tej rocznicy odbyła się m.in. 26. II. 1969 roku w Moskwie w sali konferencyjnej Instytutu Marksizmu-Leninizmu przy Komitecie Centralnym KPZR połączona sesja jubileuszowa Instytutu Marksizmu-Leninizmu przy KC KPZR i Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

W pracach sesji udział wzięli: minister oświaty ZSRR M. A. Prokofjew, prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — akademik W. M. Chwostow, zastępca.

kierownika Wydziału Nauki i Instytucji Naukowych KC KPZR — E. M. Czecharin. Słowo wstępne wygłosił dyrektor Instytutu Marksizmu-Leninizmu przy KC KPZR akademik P. N. Fiedosiejew. Z referatem na temat: „N. K. Krupska — wybitny działacz partii i Państwa Radzieckiego” wystąpił zasłużony działacz nauki RFSRR prof. G. D. Obiczkin, a o „Roli N. K. Krupskiej w kształtowaniu się pedagogiki marksistowskiej i szkoły radzieckiej” mówił członek rzeczywisty ANP ZSRR — F. F. Korolew.

Z okazji setnej rocznicy urodzin N. K. Krupskiej pojawiły się także w radzieckich czasopiśmie pedagogicznych artykuły okolicznościowe omawiające całokształt jej działalności.

W niniejszym przeglądzie ograniczymy się do ukazania jedynie niektórych artykułów zamieszczonych w radzieckich czasopiśmie pedagogicznych.

Całą serię artykułów na temat działalności pedagogicznej N. K. Krupskiej znajdzie czytelnik polski w piśmie *Sowietskaja Piedadogika* w nrze 2 z 1969 roku. Oto autorzy tych artykułów:

- N. K. Gonczarow — Rola N. K. Krupskiej w tworzeniu i rozwoju pedagogiki radzieckiej,
 R. G. Gurowa — N. K. Krupska o społecznych problemach wychowania,
 E. I. Rudniewa — N. K. Krupska o podstawach naukowych kształcenia w szkole,
 N. D. Grigoriew — N. K. Krupska o literaturze, sztuce i ich znaczeniu wychowawczym,
 A. I. Fotijewa — Literatura dziecięca i zagadnienia czytelnictwa dzieci w pracach N. K. Krupskiej.

Ze względów technicznych niemożliwe jest przedstawienie treści wszystkich powyższych artykułów i dlatego ograniczymy się do zasygnalizowania w ogólnym zarysie tylko niektórych z nich.

Całe swoje życie — pisze N. K. Gonczarow¹ — Nadieżda Konstantinowna Krupska poświęciła walce o wyzwolenie mas pracujących spod ucisku, eksploatacji, ciemnoty i niewiedzy. Życie jej — to poświęcenie się w imię szlachetnego ideału, w imię komunizmu.

Na długo jeszcze przed Wielką Socjalistyczną Rewolucją Październikową N. K. Krupska rozpoczęła opracowywać podstawy naukowo-teoretyczne nowego systemu oświaty ludowej i wychowania człowieka — bojownika i budowniczego. We wstępie do czwartego wydania swojej pracy „Oświata ludowa i demokracja” Krupska pisała: „Trzeba było przygotować się do momentu, kiedy władza przejdzie w ręce klasy robotniczej, trzeba było przygotować front oświatowy” (*Pied. socz.*, t. 1 str. 254, wyd. ros.).

Historia walki o stworzenie teorii komunizmu naukowego, historia walki klasy robotniczej o swoje wyzwolenie, budownictwo nowego społeczeństwa socjalistycznego — zdaniem N. K. Gonczarowa — znalazły głębokie odzwierciedlenie w twórczości pedagogicznej N. K. Krupskiej. Tym samym pedagogika z nauki „autonomicznej” stała się częścią składową ostrej walki ideologicznej, stała się prawdziwą nauką. Twórczość pedagogiczna N. K. Krupskiej jest ściśle związana z tworzeniem się i rozwojem radzieckiego systemu oświaty ludowej. Nie był to łatwy okres, ponieważ wszystko trzeba było tworzyć od nowa. Trzeba było wszystko obserwować i sprawdzać, uogólniać i wysuwać wnioski. I w tym aspekcie — według Autora — prace N. K. Krupskiej są w największym stopniu eksperymentalne.

Wielka Rewolucja Październikowa oznaczała nie tylko głębokie przemiany w polityce i ekonomice, lecz i w życiu duchowym społeczeństwa. W dziedzinie pedago-

¹ Por. N. K. Gonczarow, Rol N. K. Krupskiej w stanowieniu i rozwoju sowieckiej pedagogiki. *Sowietskaja Piedadogika* nr 2, 1969 r. str. 3—16.

giki, jak i we wszystkich dziedzinach życia społecznego — pisała N. K. Krupska — Rewolucja Październikowa dokonała poważnego zwrotu. Rozpoczęło się przewar- tościowywanie poprzednich bogactw duchowych, powstała masa nowych idei, nowe podejście do różnych spraw. Dawna pedagogika w swym pierwotnym wydaniu stała się niemożliwa. W rozwoju nowej, radzieckiej pedagogiki — kontynuuje Gonczarow — przypada wyjątkowa rola N. K. Krupskiej. Z pełnym szacunkiem może być ona zaliczona do plejady klasyków radzieckiej nauki pedagogicznej.

Kładąc marksizm-leninizm u podstaw nowej pedagogiki N. K. Krupska nie odrzuciła postępowych idei i tradycji starej pedagogiki, lecz wzięła z nich to, co naj- cenniejsze, krytycznie przepracowała i wykorzystała do rozwiązywania innych celów i zadań. Marksizm-leninizm pozwolił jej ściśle naukowo podejść do istoty wycho- wania jako zjawiska społecznego. Już w pierwszych swych pracach N. K. Krupska ukazała społeczną istotę wychowania, jego zależność od konkretnych warunków historycznych, klasowy i historyczny charakter wychowania w społeczeństwie kla- sowym.

N. K. Krupska rozumiała w pełni, że obiektywne przyczyny zmuszają klasy pa- nujące, aby dawały one masom pracującym określoną sumę wiedzy. Jednak w wa- runkach kapitalizmu wychowanie zawsze zachowuje swoją funkcję — potężnego narzędzia wpływu ideologicznego klas panujących na masy pracujące. Urzeczy- wistnienie zasady wszechstronnego wychowania możliwe jest jedynie w określonych warunkach społeczno-politycznych i ekonomicznych, w warunkach komunizmu.

W dalszym ciągu swego artykułu N. K. Gonczarow prezentuje poglądy N. K. Krupskiej na sam przedmiot pedagogiki, informuje czytelnika o tych zasadach meto- dologicznych, jakimi się ona kierowała tworząc pedagogikę marksistowsko-len- inowską i w końcu określa cele i zadania wychowania w pojęciu N. K. Krupskiej.

Kończąc artykuł N. K. Gonczarow przekazuje wspomnienia ówczesnego ministra oświaty — A. W. Łunaczarskiego, z pierwszych dni jego działalności. W rozmowie z W. I. Leninem Łunaczarski usłyszał od niego, co następuje: „Anatoliju Wasilje- wiczu, nie mam obecnie czasu na udzielanie wam wszelkiego rodzaju instrukcji w sprawie waszych nowych obowiązków, a nawet nie mogę powiedzieć, abym po- siadał dokładnie skryształizowany system myśli odnośnie pierwszych kroków rewol- ucji w dziedzinie oświaty. Oczywiście, sporo trzeba będzie całkowicie powyrwać, poprzecinać, puścić nowymi drogami. Myślę, że musicie obowiązkowo poważnie porozmawiać z Nadzieją Konstantinowną. Ona wam pomoże. Ona wiele myślała nad tymi zagadnieniami i wydaje mnie się, że znalazła prawidłową linię” („A. W. Łunaczarskij o narodnom obrazowaniu”, M., Izd-wo APN RSFSR, 1958, str. 17).

R. G. Gurowa z Naukowo-Badawczego Instytutu Teorii i Historii Wychowania ANP ZSRR² pisze w swym artykule m. in. o tym, że jedną z najbardziej charaktery- stycznych cech działalności N. K. Krupskiej było jej szerokie podejście społeczne do zagadnień wychowania. Mówiąc o problemach pedagogicznych, nie ograniczała się ona nigdy do wąskich ram szkoły, a rozpatrywała zagadnienia wychowania do- rastającego pokolenia w całej ich rozciągłości, we wszystkich związkach i zależno- ściach wzajemnych. Dla Nadzieży Konstantinowny nie istniała żadna przegroda że- lazna, która oddzielałaby tradycyjne zagadnienia pedagogiki od rzeczywistych pro- blemów życia. Przeciwnie, ją głęboko i ostro niepokoiło właśnie samo życie, z jego konfliktami i problemami. Skomplikowana dialektyka tego życia szeroko została odzwierciedlona w jej twórczości pedagogicznej.

Losami dzieci, a przede wszystkim dzieci ludu pracującego, N. K. Krupska troszc- zyla się szczególnie gorąco i płomiennie. Jeszcze przed rewolucją — pisze Autorka — Krupska występowała niejednokrotnie na łamach prasy w ich obronie — raz jako

² Por. R. G. Gurowa. N. K. Krupskaja o socyalnych problemach wospitanija, So- wietzkaja Piedadogika” nr 2, 1969 r., str. 17—26.

badacz, publicysta, innym razem jako agitator i propagandysta, lecz zawsze jako prawdziwy obywatel, otwarcie podnoszący swój głos przeciwko złu społecznemu i niesprawiedliwości.

Szerokie podejście społeczne do zagadnień wychowania zachowało się u N. K. Krupskiej również w porewolucyjnym okresie jej twórczości. Interesowały ją takie podstawowe zagadnienia społeczno-pedagogiczne — kontynuuje Gurowa — jak: wymagania stawiane przez społeczeństwo w stosunku do wychowania i kształcenia młodego pokolenia; środowisko a wychowanie; rola rodziny a środki masowego oddziaływania ideologicznego na kształtowanie osobowości dziecka itp. Stawianie tych problemów i sposób ich rozwiązywania nie straciły na swej aktualności również i dzisiaj. Mało tego — pisze Autorka — zainteresowanie tymi problemami w obecnych czasach jest szczególnie wyraźne; te ważne problemy stały się znowu przedmiotem konkretnych badań. Dlatego analiza poglądów N. K. Krupskiej na szereg problemów społeczno-pedagogicznych nabiera obecnie szczególnego znaczenia — konkluduje R. G. Gurowa.

Czytelników *Ruchu Pedagogicznego* informujemy, że w piśmie *Narodnoje obrazowanie* w nrze 2 z 1969 roku można równie znaleźć szereg artykułów okolicznościowych poświęconych N. K. Krupskiej. Wśród nich należy wymienić artykuł N. Iljaszewej³. Autorka pisze o roli N. K. Krupskiej przy wdrażaniu naukowej organizacji pracy do praktyki szkolnej. N. K. Krupska podchodziła do wszystkich zagadnień z punktu widzenia naukowej organizacji pracy. W jej twórczości — stwierdza Autorka — można spotkać wszechstronne teoretyczne naświetlenie NOP odpowiednio dostosowane do szkoły, nauczyciela i uczniów.

W tym samym numerze znajduje się także artykuł M. Burdiny⁴. Pisze ona na temat oceny przez W. I. Lenina działalności pedagogicznej N. K. Krupskiej. Stwierdza ona m. in., że w większości swoich prac Lenin pisze o działalności partyjnej Krupskiej. Autorka dokonała jednak selekcji tych wypowiedzi W. I. Lenina, które pokazują jego stosunek do działalności pedagogicznej Krupskiej, do jej pracy w dziedzinie oświaty ludowej. Chociaż stosunkowo niewiele jest wypowiedzi Lenina charakteryzujących Krupską z tej strony, to można śmiało dojść do wniosku — stwierdza Burdina — że Włodzimierz Iljicz Lenin nieustannie interesował się pracą pedagogiczną i działalnością oświatową N. K. Krupskiej i wysoko ją za to oceniał, a także liczył się z jej zdaniem na tematy pedagogiczne i oświatowe.

Na zakończenie przeglądu radzieckich czasopism pedagogicznych pozwalamy sobie zwrócić uwagę na jeszcze jeden artykuł zamieszczony w *Wiestniku Wysszej Szkoły*. Autor artykułu F. F. Korolew⁵ pisze m. in., że spuścizna pedagogiczna N. K. Krupskiej posiada nieprzemijające znaczenie dla wszystkich poziomów kształcenia, w tej liczbie również dla szkolnictwa wyższego. Brała ona aktywny udział w budownictwie szkolnictwa wyższego. Opracowała podstawowe założenia kształcenia pedagogicznego na poziomie wyższym. Dzięki niej została utworzona Akademia Wychowania Społecznego, która przekształcona została w późniejszym okresie na Akademię Wychowania Komunistycznego im. N. K. Krupskiej. Instytucja ta odegrała poważną rolę w kształceniu organizatorów oświaty ludowej, nauczycieli nowego typu.

Idee pedagogiczne N. K. Krupskiej, a szczególnie jej myśli o wychowaniu wywarły ogromny wpływ na kształtowanie się radzieckiej szkoły wyższej, na organizację wychowania komunistycznego studentów.

Józef Zalewski

³ Por. N. Iljaszewa, N. K. Krupskaja, O naucznej organizacji truda, *Narodnoje obrazowanie*, nr 2, 1969 r., str. 11—15.

⁴ Por. M. Burdina, W. I. Lenin o pedagogicznej diejatielnosti N. K. Krupskiej, *Narodnoje obrazowanie*, nr 2, 1969 r., str. 86—87.

⁵ Por. F. F. Korolew, Wydajuszczisia diejatiel sowietского obrazowanija i piedadogiki, *Wiestnik Wysszej Szkoły* nr 2, 1969 r., str. 53—60.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

wrzesień—grudzień 1968 r.

W pierwszym półroczu roku szkolnego 1968/69 ukazały się 4 zeszyty *Cahiers Pédagogiques* (Nr Nr 76—79). Tematyka ich jest różnorodna, niejednakowa przy tym wydaje się waga zagadnień, które stały się przedmiotem poszczególnych numerów. Różna jest również objętość tych czterech zeszytów, od liczącego 75 stron (Nr 76) do największego (Nr 78), który ma stron 120.

Numer wrześniowy, na początek roku szkolnego, nosi tytuł „Mówią do Was licealiści” (*des lycéens vous parlent*). We wstępnym wyjaśnieniu Redakcji czytamy, iż *Cahiers* zamieszczały dotąd wypowiedzi różnych nauczycieli, łamy ich stanowiły teren wymiany doświadczeń i poglądów zarówno wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli szkół początkowych, jak profesorów, inspektorów czy pracowników nauki. Do chóru tego postanowiono dołączyć jeszcze jeden głos, który nigdy w nim nie uczestniczył, mianowicie głos uczniów. Skłoniły do tego Redakcję wydarzenia, jakie miały we Francji miejsce w maju 1968 roku. Wielkie zaangażowanie młodzieży, liczne dyskusje niejednokrotnie z nauczycielami i rodzicami doprowadziły do powstania wielu raportów, sprawozdań, które napłynęły do Redakcji. Tu pierwotnie istniał projekt, by opracowanie numeru powierzyć również młodzieży, musiano jednak z tego zrezygnować. Materiały zostały więc poddane selekcji i obróbce przez normalnie działający zespół redakcyjny.

Wszystkie nadesłane wypowiedzi zostały zgrupowane w dziewięciu rozdziałach, poświęconych takim zagadnieniom, jak: nauczanie różnych przedmiotów (VII), organizacja wewnętrzna szkoły (IV), kontrola i ocena wyników (VIII), orientacja (V) itp. Pierwszy rozdział to fragmenty wspomnień z przeżyć i doświadczeń młodzieży szkół paryskich, okolic Paryża i prowincji. Redakcja zaopatrzyła je komentarzem, w którym stwierdza się, iż wypowiedzi te (*temoignages personnels*) podane są nie po to, by zająć stanowisko wobec przebiegu wydarzeń majowych. Celem jest pokazanie, co przeżyli uczniowie, jakie zdobyli doświadczenia, które w rezultacie doprowadziły do opracowania propozycji dotyczących całokształtu życia szkoły. W wypowiedziach uczniów spora jest doza emocji, a nawet egzaltacji: „Po raz pierwszy my, licealiści, uczestniczyliśmy bezpośrednio w wydarzeniach o randze krajowej, mieliśmy uczucie, że budujemy sami nasze obecne i przyszłe życie”. „Całą moją karierę szkolną odbyłem w liceum w L. — pisze jeden z uczniów klasy maturalnej — i bez przesady mogę powiedzieć, iż nudziłem się tam 24 godziny na dobę... od 15 dni wszystko się zmieniło, gdyż dane mi było przeżyć nadzwyczajne doświadczenie...” „Podczas dni strajku ukształtowały się moje przekonania polityczne — stwierdza 16-letni uczeń jednej ze szkół prowincjonalnych. Solidaryzuję się w pełni z nauczycielami i uczniami Paryża w ich żądaniach i żał mi tylko, że nie jestem starszy i nie mieszkam w stolicy, gdyż chętnie bym im pomógł”.

W następnych rozdziałach wiele jest wypowiedzi będących krytyką stanu aktualnego i domagających się zmiany. Uczniowie chcieliby innych, bardziej nowoczesnych metod nauczania, rewizji treści programów z poszczególnych przedmiotów. Wiele jest dezyderatów dotyczących wzajemnych stosunków nauczyciele — uczniowie. Wypadki majowe i strajki, jakie objęły wiele szkół, spowodowały lepsze wzajemne poznanie i skasowanie rozdziału między profesorem czy dyrektorem a uczniami. Ci ostatni chcieliby, by te stosunki były nadal dobre, stosunek życzliwy. Domagają się przeto wprowadzenia autodyscypliny na miejsce panującej obecnie nieraz bardzo sztywnej i rygorystycznej dyscypliny, nie liczącej się z wiekiem uczniów. Zaprawiać trzeba do tej autodyscypliny uczniów już od pierwszej klasy liceum.

Inne postulaty uczniów dotyczą zmniejszenia liczby klas, podwyższenia i zwiększenia liczby stypendiów, co może doprowadzić do większej demokratyzacji

liceów. Sprawa noszenia bądź nie mundurków szkolnych, m. in. kwestia zakazu noszenia spodni przez dziewczęta, posiłków w szkole i wiele innych przepisów natury organizacyjnej czy porządkowej interesują również uczniów.

Wiele uwag, i to najczęściej krytycznych, wywołuje obowiązujący we Francji system ocen, kontrolnych prac pisemnych oraz egzaminów (w tym egzaminu maturalnego — bakałareatu zdawanego na wyższej uczelni). Uczniowie domagają się zmian w tym systemie.

Dokonawszy przeglądu całokształtu spraw szkolnych widzianych z innej niż zwyczaj strony — oczami uczniów — redakcja kończy zeszyt pytaniem: I co dalej? Wypadki majowe wzmogły krytykę stanu aktualnego szkolnictwa francuskiego, ukazując wiele jego słabych punktów. Łatwiej jest jednak krytykować niż naprawiać. Stąd niepokój: co będzie po wakacjach, czy rok 1968/69 przyniesie wielką reformę szkolną?

Numer następny (77) z października 1968 r. poświęcony jest nauczaniu języka ojczystego w mowie i piśmie (parler... écrire...). W ciągu dwudziestu lat ukazywania się *Cahiers* jest to już czternasty zeszyt zajmujący się tą problematyką. W przedmowie wyłożono racje, dlaczego zagadnienia właściwej nauki języka tak często goszczą na łamach czasopisma. Otóż obecnie należy traktować umiejętność wyrażania się i komunikowania z innymi jako równie, a nawet bardziej użyteczną niż umiejętności pływania czy jazdy na rowerze. Uczyć języka ojczystego to uczyć sztuki życia i współżycia z innymi.

Naukę mówienia postawiono w tytule na pierwszym miejscu, gdyż taki jest naturalny porządek rzeczy. Trzeba nauczyć wychowanków w szkole prawidłowo posługiwać się mową ojczystą. Tymczasem każdy, kto w czasie godzin lekcyjnych przejdzie się po szkole, usłyszy za każdymi drzwiami klasy rozbrzmiewający głos nauczyciela, rzadko zaś uczniów. A w naszej epoce rozmów telefonicznych, nagrań na taśmę magnetofonową, wywiadów do mikrofonu itp. trzeba umieć posługiwać się mową mówioną. Szkoła nie może wychowywać ludzi niemych, którzy na dodatek nie potrafią dobrze pisać. Obowiązek nauczania języka ojczystego spoczywa nie tylko na nauczycielach tego przedmiotu, lecz na całym gronie pedagogicznym, uczącym każdy swej dyscypliny w tymże języku.

W rozdziale pierwszym zeszytu, omawiającym tematy ogólne, interesujące są rozważania, jakiego języka należy właściwie uczyć w szkole. J. Drouet z Liceum Technicznego w Corbeil stwierdza, iż nie tylko uczniowie, lecz często i nauczyciele nie umieją mówić. Brak jest właściwej artykulacji, mowa ich jest monotonna, ani ton, ani gest nie podkreślają znaczenia wypowiedzianych słów. Cały wysiłek nauczyciela zmierza do uczenia języka literackiego („języka matury” — *çaïdis du bac*), którym nikt nie posługuje się w życiu codziennym.

Nie wyposażamy naszych uczniów — stwierdza Autor — w umiejętność posługiwania się językiem współczesnym i przydatnym. Redagowanie telegramu, napisanie na maszynie listu czy sprawozdania, mówienie do mikrofonu, ilustrowanie tekstu szkicem, posługiwanie się schematem, zdjęciem, dokumentem — to wszystko codzienne, praktyczne zastosowanie języka ojczystego.

François Goblot, członek Komitetu Redakcyjnego *Cahiers*, zastanawia się, jak piszą i mówią tzw. wykształceni Francuzi, przytaczając przykłady najczęściej popełnianych błędów oraz różnych zwrotów, które dawniej uważane za wadliwe dziś zdobyły prawo obywatelstwa i są powszechnie używane. Stwierdza on, iż język zmienia się i to jest naturalne. Nie zmieniły się jednak metody nauczania języka i tu wiele jest do zrobienia.

Ponieważ celem nauczania jest zdobycie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, to należy w szkole stwarzać różne okazje i sytuacje. Lekcje tego przedmiotu winny przypominać raczej zebrania klubowe, gdzie prowadzi się dyskusje na

406 Doświadczenia, próby, eksperymenty.
roznorodny temat. Uczniowie uczą się przy tej okazji czytać, słuchać, mówić i pisać.

WZANERAJANBOSLN Gen temat podkreślają, iż rola nauczyciela literatury nie maleje, lecz wzrasta. We współczesnych społeczeństwach, gdzie coraz więcej miejsca i znaczenia zajmuje technika, humanizacja przyszłych inżynierów jest konieczna. Chodzi jednak nie tylko o czytanie i komentowanie dzieł Rabelais, Ronsarda, Montaigne'a, Corneille'a i innych, co dominuje ciągle w nauczaniu literatury we Francji, lecz o wyrobienie umiejętności wyrażania własnych myśli. A — jak stwierdza J. Delarue — **PROGRAM I ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ NA PRZYKŁADZIE KLASY VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 85**

W POZNANNU Po tym rozdziale pierwszym zawierającym rozważania ogólne umieszczono jeszcze tylko dwa: pierwszy z nich grupuje wypowiedzi na temat nauczania, jak mówić, drugi — jak pisać. Nauczyciele szkół różnych szczebli opisują swoje doświadczenia i podają przykłady różnych typów nauczania. Znaczącym w tym zakresie jest wykład o współpracy nauczyciela i rodziców, wykład o współpracy nauczyciela i uczniów, wykład o współpracy nauczyciela i społeczeństwa. Wskazano na konieczność wypracowania przez nauczyciela własnego systemu nauczania, który będzie odpowiadał jego własnym poglądom i doświadczeniom. Dzieci przybliżają znaną im formę obywateli, ich tryb życia, ich sposób myślenia, ich sposób wyrażania myśli. Dzieci przybliżają znaną im formę obywateli, ich tryb życia, ich sposób myślenia, ich sposób wyrażania myśli. Dzieci przybliżają znaną im formę obywateli, ich tryb życia, ich sposób myślenia, ich sposób wyrażania myśli.

Jeśli chodzi o ćwiczenia pisemne, to wiele kłopotów przysparza poprawianie i ocenianie prac uczniowskich. Przepisy francuskie nakazują i zadania wobec wychowawców, które, wznajęły, w odmiennych etapach organizowania kolektywu: dyskusja, praca nad zadaniem, praca nad zadaniem, praca nad zadaniem. Nauczyciel uczący w kilku klasach zarzucony jest liczbą prac, które musi przeczytać. Odzwierciedlają ten stan rysunki satyryczne w tym numerze, przedstawiające stos prac i tylko czubek głowy nauczyciela wyglądającego przez ramię klasy.

Nauczyciele przedstawiciele administracji szkolnej piszą o tematach prac dawnych i nowych, do których, klas, w formie ogólnikowej prowadzą do obudzenia zainteresowania uczniów do pracy i zaangażowania. Podane przykłady właściwych tematów dotyczą wychowania ucznia do pracy, klasy, w których z nich jest dobry tylko raz, w których są one, w których, a nie innej klasy. Już Alfred Vigny stwierdza „kochaj to wszystko, co jest przed tobą, widząc, że nie masz innego sposobu na życie, metoda bezpośredniej obserwacji. Nie ma innego sposobu na życie, widząc, że nie masz innego sposobu na życie, metoda bezpośredniej obserwacji. Nie ma innego sposobu na życie, widząc, że nie masz innego sposobu na życie, metoda bezpośredniej obserwacji.

Wieloletni uczeń, który w 1936 utworzono tzw. klasy orientacyjne, które miały służyć do wyselekcjonowania uczniów do dalszego kształcenia. W 1936 utworzono tzw. klasy orientacyjne, które miały służyć do wyselekcjonowania uczniów do dalszego kształcenia. W 1936 utworzono tzw. klasy orientacyjne, które miały służyć do wyselekcjonowania uczniów do dalszego kształcenia.

ANGIELSCY PEDAGOGOWIE O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

(Sprawozdanie z brytyjskich czasopism pedagogicznych)

Za podstawę do niniejszego przeglądu posłużą najnowsze, bo już tegoroczne, lutowe numery dwóch brytyjskich czasopism pedagogicznych (*British Journal of Educational Studies*, t. XVII, z. 1 z 1969 roku, oraz *Educational Review*, t. XXI, z. 2 z 1969 roku). Zawierają one trzy artykuły poświęcone bezpośrednio zagadnieniom pedeutologicznym, a szczególnie treściowemu programowi przygotowania przyszłych nauczycieli i trudnościom wiązania w tymże przygotowaniu elementów teorii i praktyki pedagogicznej, czyli problemom żywo obchodzonym również pedagogów polskich.

Pierwszy z trzech artykułów, pióra F. H. Hilliarda, pt. „Uniwersytety a kształcenie nauczycieli” (*Ed. Rev.*, s. 83—97) zajmuje się rolą tamtejszych uniwersytetów w przygotowywaniu kadr nauczycielskich w kolegiach pedagogicznych, które — po przeszło siedemdziesięciu latach niezależności od uniwersytetów — ciąży coraz wyraźniej ku tym ostatnim. Charakterystycznym przejawem tej tendencji jest uzyskanie przez abiturientów tych kolegiów prawa ubiegania się o stopień „bakalarza pedagogiki” (*Bachelor of Education*) na uniwersytecie sprawującym patronat nad danym kolegium.

Autor artykułu ostro rozgranicza „kształcenie” (*education*) nauczycieli od ich „szkolenia” (*ćwiczenia: training*), co tłumaczy tym, że — wprawdzie nauczyciel musi nabyć określone umiejętności w rodzaju wyrazistego pisania na tablicy lub sprawnego posługiwania się nowoczesnymi pomocami naukowymi — ale przede wszystkim powinien on posiadać głęboką wiedzę, i to zarówno typu akademickiego, jak zawodowego (s. 84). Przyszły nauczyciel — konkluduje Hilliard — studiujący jedną lub dwie dyscypliny naukowe w sposób dostatecznie pogłębiony, ma szansę zdobycia naukowej dojrzałości, co zapewni mu dogodną pozycję w nauczaniu danego przedmiotu i ułatwi zrozumienie innych aspektów procesu nauczania, w tym również tej prawdy, że treści dydaktyczne należy budować i przekazywać w taki sposób, aby uczniowie nie tylko uczyli się aktywności, lecz aby byli aktywni w uczeniu się rzeczy naprawdę tego warty.

Przekonanie o zasadniczej wadze akademickiego studium określonej dyscypliny naukowej dla należytego zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli charakteryzuje także P. J. Higginbothama, autora artykułu pt. „Pojęcia studiów zawodowych i akademickich a programy nauczania kolegiów pedagogicznych” (*Br. J. of Ed. St.*, s. 54—65). Jednakże ten Autor nie przeciwstawia sobie tak arbitralnie teorii i praktyki pedagogicznej. Stwierdza natomiast, że opanowanie przez studenta (przyszłego nauczyciela) określonej dyscypliny naukowej nie jest elementem uzupełniającym, lecz zasadniczym kształcenia zawodowego nauczycieli. Teza ta opiera się na dwóch założeniach: po pierwsze, na tym, że uprawianie badań naukowych dla nich samych doprowadza prawie zawsze, wcześniej lub później, do skutków pożytecznych dla ludzkości, oraz — po drugie — że kształcenie (*education*) jest wprowadzaniem kształconego niejako do wnętrza systemu wiedzy względnie umiejętności, jest (s. 57) „doświadczeniem (zdobywanym przez kształcęcego i kształconego) w trakcie poznawania wspólnego im świata” (R. S. Peters: *Education and Initiation*”, s. 105, w pracy pod red. R. D. Archambaulta pt. „*Philosophical Analysis and Education*”). Higginbotham jest zdania, iż w ramach kształcenia zawodowego nauczycieli możliwe jest pogłębione studium w powyższym sensie tylko jakiejś jednej wybranej dyscypliny spośród nauk pedagogicznych oraz co najmniej jednego przedmiotu nauczania, przewidzianego programem szkolnym. Stanowisko to — wtrąćmy od siebie — należy jednak uznać za nierealne, ponieważ kryje ono w sobie postulat badawczej inicjacji na dwóch polach naraz, podczas gdy tego rodzaju wdrażanie do badań jest nielatwe nawet na jednym polu w odniesieniu do osób studiujących na wydziałach niepeda-

gicznych. Co innego, że spełnienie postulatów Autora byłoby ze wszech miar pożądane, bowiem studiowanie określonej dyscypliny naukowej w trybie „akademickim” (czyli dla niej samej) dałoby studentowi — przyszłemu nauczycielowi — niezbędną perspektywę poznawczą, która pozwoliłaby mu później, gdy zacznie pracować w szkole, wygłaszać sądy o charakterze pedagogicznym w trakcie dyskusji z kolegami, reprezentantami innych przedmiotów.

Autor omawianego artykułu zdaje sobie sprawę z „napięć”, charakterystycznych dla nauczycielskiego kształcenia zawodowego. Poświęca im nawet osobny rozdział (s. 62—63). Pierwsze przeciwieństwo polega na tym, iż ten typ kształcenia (w jego sformułowanym wyżej sensie) wymaga od studentów i wykładowców aktywności o charakterze „akademickim”, co jednak może prowadzić do zaniedbania aktywności „praktycznej”. Z drugiej strony, akcent na tę ostatnią może zmniejszyć naukową wartość przygotowania zawodowego.

Przeciwieństwo zachodzi także między rolą studenta a rolą nauczyciela-praktykanta. Ta druga rola zakłada pewien konformizm, co jest sprzeczne z rolą studenta, z natury rzeczy — zdaniem Autora — nie podporządkowaną żadnym autorytetom. Przy tym każda z obu ról wymaga pełnego, bez reszty zaangażowania czasowego. Zamykając tę część wywodów Higginbotham stwierdza, zresztą nie bez racji, że podobne sprzeczności występują nie tylko w zakresie kształcenia nauczycieli, ale charakteryzują wszelkie kształcenie zawodowe, jako że każdy jego rodzaj oscyluje między wymogami teorii i praktyki.

Konfliktami, jakie napotyka w szkole student-nauczyciel, zajmuje się także Autor trzeciego artykułu, S. Morris, wykładowca pedagogiki na Uniwersytecie Birmingham („Praktyka nauczania, jej zadania i konflikty”; w: *Ed. Rev.*, s. 120—129). Rozróżnia on i ciekawie komentuje trzy następujące rodzaje konfliktów:

- a) między teorią a praktyką
- b) między zakładem kształcenia a szkołą
- c) wewnątrz samego studenta, to jest między nim a naciskami zewnętrznymi.

Ad a. O wkładzie teorii do praktyki można mówić w trojakim znaczeniu. W sensie rozwojowym student-nauczyciel (podobnie jak artysta, który nie uświadamia sobie w trakcie malowania teorii perspektywy czy koloru) ucząc nie „stosuje” świadomie poznanej teorii pedagogicznej, lecz wchłania ją i podlega jej wpływowi podświadomie. Oddziaływanie teorii pedagogicznej na praktykę może również przybrać postać wpływu bezpośredniego. W tym przypadku student stosuje bezpośrednio i świadomie pewne tezy teorii pedagogicznej w określonych sytuacjach i czyni to w sposób adekwatny. Trzeci rodzaj wpływu teorii na praktykę pedagogiczną mieści się, zdaniem Autora, pomiędzy powyższymi dwiema odmianami skrajnymi.

Niezależnie od wyszczególnionych typów, trzeba także — powiada Morris — rozróżniać przygotowanie lekcji od faktycznego jej wykonania. W każdym razie zastosowanie teorii pedagogicznej do specyficznych warunków i bezpośrednich, momentalnych problemów to mechanizm złożony i subtelny, który wymaga jednocześnie „uchwycenia” właściwej teorii i adaptacji jej do warunków zewnętrznych.

Ad b. Drugi wielki konflikt to sprzeczność między zakładem kształcenia przyszłego nauczyciela a szkołą, w której odbywa on praktykę. Kontrowersja ta jest częściowo wytworem konfliktu „a”. Zakład kształcenia kładzie nacisk głównie na teorię, którą uważa za podstawę dla praktyki, podczas gdy szkoła zależy na tym (oczywiście, dotalibyśmy od siebie, o ile traktuje ona serio swoje obowiązki względem powierzonego jej praktykanta), aby przyswoić studentowi określone umiejętności postępowania praktycznego. Zakład kształcenia (znowu dodajmy — jeżeli to dobry zakład) pragnie zmieniać, ulepszać praktykę szkolną, natomiast szkoła chce stabilności...

Ad c. Przyczyną konfliktu trzeciego rodzaju jest wielość presji i zadań, którym podlega wzgl. w obliczu których staje praktykant. Zakład kształcenia sugeruje mu,

zawsze do zagadnień kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Brał udział w pracach Komisji Kształcenia Nauczycieli Rady Głównej, darząc ją cennymi, światłymi radami. Interesował się rozwojem wyższych szkół pedagogicznych i nauczycielskich, życzył uniwersytetom ożywienia i pogłębienia pracy na tym polu. Jego liczne wystąpienia na kursach nauczycielskich i konferencjach, wygłaszane zawsze nienaganną polszczyzną, o wielkiej sile sugestywnej i głębokiej treści, były przyjmowane przez słuchaczy niezwykle gorąco.

Władze Polski Ludowej wysoko oceniły zasługi prof. Zenona Klemensiewicza, nadając Mu szereg odznaczeń, m. in. Order Sztandaru Pracy I Klasy, tytuł honorowy „Zasłużonego Nauczyciela Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” oraz „Medal Komisji Edukacji Narodowej”.

Żegnając Go na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie w imieniu ZNP, prezes, kol. Marian Walczak, zapewnił, iż dzieło Jego życia zostanie zachowane, a wszystkie szlachetne ideały wykorzystane w codziennej pracy nauczycielskiej.

Wacław Wojtyński

<p>KAROL KLIMEK 1882—1969</p>
--

W dniu 8 kwietnia br. zmarł w Warszawie Honorowy Członek Związku Nauczycielstwa Polskiego, zasłużony w dziejach ruchu nauczycielskiego działacz, pedagog, odznaczony przez Radę Państwa tytułem „Zasłużony Nauczyciel PRL” — Karol Klimek.

Z Jego nazwiskiem związane są nierozzerwalnie — szczególnie w pierwszych dwudziestu latach XX wieku — początki ruchu nauczycielskiego w Królestwie Polskim, powstawanie pierwszych związków nauczycielskich, walka o szkołę polską, o jej wysoki poziom i rangę zawodu nauczycielskiego.

Już od pierwszych dni pracy nauczycielskiej w 1904 r. w powiecie łomżyńskim Karol Klimek wiąże się z radykalnym ruchem ludowym i staje się jednym z czołowych działaczy nielegalnego Polskiego Związku Ludowego na Mazowszu. Równocześnie czyni zabiegi w kierunku utworzenia Związku Nauczycielskiego. Wraz ze Stefanią Sempołowską, Julianem Stefanem Brzezińskim, Zygmuntem Nowickim i innymi postępowymi działaczami zakłada w 1905 roku tajny Związek Nauczycieli Ludowych. Był również jednym z organizatorów Zjazdu w Pilaszkwie w 1905 r., który podjął uchwałę o nauczaniu w języku polskim.

Karol Klimek objeżdża szereg powiatów, omawia z nauczycielstwem sposoby realizacji uchwały pilaszkwowskiej, ustala taktykę działania. W związku z tą działalnością był szykanowany i prześladowany przez władze carskie i musiał na jakiś czas opuścić miejsce pracy.

Za swoją działalność oświatową w tym okresie otrzymał już w Polsce niepodległej Honorową Odznakę Uczestników Walki o Szkołę Polską.

Tajny Związek Nauczycieli Ludowych istniał krótko. Wielu spośród jego działaczy zostało aresztowanych, wielu schroniło się za granicę, niektórzy, a wraz z nimi Klimek, wystąpili do powstałego w grudniu 1905 r. „Polskiego Związku Nauczycielskiego” skupiającego postępowych nauczycieli szkół średnich. Pierwszym prezesem tego

Związku był radykalny działacz ludowy, wybitny uczonek prof. Stanisław Kalinowski.

W ramach PZN zorganizowana została Sekcja Nauczycieli Szkół Elementarnych, której czołowym działaczem był Karol Klimek. Członkowie tej Sekcji odegrali wybitną rolę przy tworzeniu pierwszej masowej organizacji nauczycielskiej w Królestwie Polskim w 1917 r. Było to Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych.

Przesesem tej organizacji wybrano Karola Klimka, który z Ksawerym Praussem, Zygmuntem Nowickim, Józefem Szelańskim i innymi tworzył jej kierownictwo.

W organie Zrzeszenia, *Głosie Nauczycielskim*, który ukazał się we wrześniu 1917 r., Klimek, jako współredaktor, umieszczał programowe artykuły i wraz z Z. Nowickim skupił wokół pisma znanych później działaczy, rozszerzył zasięg Zrzeszenia na ziemie objęte okupacją austriacką i położył ogromne zasługi wokół jednoczenia postępowego nauczycielstwa.

W ciągu dwóch lat działalności Zrzeszenia odegrało ono poważną rolę w Królestwie Polskim. Mobilizowało nauczycielstwo do walki o demokratyczną szkołę polską, nawiązało bliskie kontakty ze Związkiem Nauczycielstwa Ludowego w Galicji i przyspieszało proces integracji ruchu nauczycielskiego.

Kolega Klimek był gorącym zwolennikiem połączenia związków nauczycielskich Galicji i Królestwa. Odbывał na ten temat szereg konferencji, pracował w Komisjach, które przygotowywały odpowiednią uchwałę, statut przyszłego Związku, formy działania.

W 1919 r. na Zjeździe połączeniowym w Warszawie Karol Klimek jako prezes Zrzeszenia postawił wniosek o jego likwidację i przekazanie majątku na rzecz nowej organizacji, która przyjęła nazwę Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Zasięg działania nowego Związku ograniczający się początkowo do b. Galicji i Królestwa rozszerzył się później na Wielkopolskę w 1921 roku, na Wileńszczyznę w 1922 r. i Śląsk Cieszyński w 1924 r.

Karol Klimek wskutek ciężkich i bolesnych przeżyć rodzinnych ogranicza swoją działalność związkową, pracuje w szkole jako specjalista takich przedmiotów, jak chemia i biologia, kończył bowiem Wydział Przyrodniczy Wolnej Wszechnicy Polskiej, więcej zainteresowania poświęca sprawom oświatowo-kulturalnym.

Dla rozwoju ruchu nauczycielskiego poświęcił swoje najlepsze lata w okresie 1905—1920. Stał u początków powstawania dzisiejszego Związku, brał czynny udział we wszystkich ważnych wydarzeniach, które już dzisiaj stanowią historię ZNP, sam był jednym z współtwórców tej historii. Gorący patriota, w latach 1913—1918 był organizatorem i przewodniczącym Organizacji Nauczycieli Niepodległościowych, kierował Zrzeszeniem Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych w najtrudniejszych latach I Wojny Światowej, uczestniczył w tzw. Sejmie Nauczycielskim w 1919 roku.

W okresie 20-lecia międzywojennego był przewodniczącym Sądu Organizacyjnego ZNP, w 1937 r. z upoważnienia zawieszono go w działalności Zarządu Głównego ZNP bronił interesów Związku i nauczycielstwa, i nigdy, w najtrudniejszych sytuacjach, nie uchylał się od powierzonych Mu zadań.

W latach okupacji hitlerowskiej brał udział w tajnym nauczaniu i był więziony na Pawiaku jako zakładnik.

Po przejściu na emeryturę w 1958 r. pracował społecznie w Komisji Historycznej ZNP do ostatnich prawie dni życia.

O Jego działalności związkowej pisali: Zygmunt Nowicki w książce „Kartki z dziejów ruchu nauczycielskiego w Polsce”, Tomasz Szczuchura: „ZNP — zarys dziejów

KRONIKA ZAGRANI CZNA
 Wstarczały do niego do szkoły nowymi i dalszych trudności w życiu dziecka. W szkole chłopiec bardzo charakterystycznie reaguje na bodźce zewnętrzne. Jest to kontratak.

Przyszedł on do nas z wyraźnym nastawieniem: „niech no tylko mi coś próbują mówić lub ganić, ja się nie dam”.

Tymczasem jego „pogotowie obronne” okazało się zbyt skuteczne. Nikt tu na niego nie krzyczał, nikt mu nie urągał i nie wymawiał przeszłości. Zamiast tego spotkał się z życzliwą perswazją i poszanowaniem swojej godności — jako ucznia. Zarzucił wkrótce swoje prowokacyjne wręcz i agresywne zachowanie. Wszyscy — wychowawca i rodzice — podziękowali mu za to, że nie pozwolił sobie na prowokację. Zamiast na

ROZWIĄZANIE MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA W GENEWIE
 udział w dyskusjach i stał się bardzo wybitnym uczniem na lekcjach. W ten sposób jego trudności jako ucznia zniknęły prawie całkowicie, jednak jako dziecko w domu i w listopadzie 1968 r. odbyła się w Genewie nadzwyczajna Sesja Rady Międzynarodowego Biura Wychowania, w której wzięli udział przedstawiciele 41 państw.

W sesji była omawiana sprawa przyjęcia do Rady Międzynarodowego Biura Wychowania 13-letnich, nawykowy chłopca i destruktywna atmosfera domu rodzinnego. Podjęto uchwałę w sprawie powołania Biura z dniem 1 stycznia 1969 r. Prowadzenia i kierownictwa w tym celu. W tym celu w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie utworzono Komisję ds. Wychowania i Szkolnictwa Wyższego w Województwie Śląskim.

Dziecko trudne jest w tym wypadku konsekwencją trudnych rodziców. Konferencja Generalna UNESCO zatwierdziła nowy statut BIE. Zgodnie z nim powołano nową Radę BIE, w skład której weszło 21 państw, w tym również Polska. Należy przypomnieć, iż Polska należała też do wąskiej grupy państw założycielskich Międzynarodowego Biura Wychowania.

W.

AKCJA UNESCO W DZIEDZINIE BUDOWNICTWA SZKOLNEGO

Program UNESCO w dziedzinie budowy szkół ma na celu udzielanie pomocy państwu członkowskim przy budowie szkół zgodnie z ich planami rozwoju oświaty. Do akcji tej powołano trzy ośrodki regionalne: Azjatycki Instytut badań nad budownictwem szkolnym w Cejlonie; Ośrodek budownictwa szkolnego dla Ameryki Łacińskiej w Meksyku; Ośrodek regionalny budownictwa szkolnego dla Afryki w Sudanie.

Udzielając pomocy finansowej tym ośrodkom i koordynując ich działalność, UNESCO pozostaje w ścisłej współpracy z innymi placówkami, które interesują się powyższym problemem, jak również z wieloma państwami członkowskimi. Działalność UNESCO w tej dziedzinie polega na tworzeniu „ekip rozwojowych” złożonych z architekta, oświatowca oraz specjalisty w zakresie budownictwa szkolnego, na wymianie informacji oraz na pomocy technicznej. UNESCO publikuje ponadto dokumenty zawierające program w dziedzinie budownictwa szkolnego, prace określające potrzeby lokalne w tym zakresie i in.

(Za Biuletynem Polskiego Komitetu do spraw UNESCO, 1969 r., nr 2)

W.

FRANZ HILKER 1881—1969

W dniu 4 stycznia br., przeżywszy lat 88, zmarł dr Franz Hilker. Jest kilka powodów, dla których na łamach *Ruchu Pedagogicznego* należy mu się wspomnienie pośmiertne. Był, po pierwsze, wybitnym przedstawicielem pedagogiki porównawczej, a do jego prac „Die Schulen in Deutschland”, a zwłaszcza „Vergleichende Pädagogik” nawiązywali m. in. reprezentanci pedagogiki porównawczej w Polsce, prof. B. Nawroczyński, prof. B. Suchodolski i in. W związku z tym na łamach *Ruchu Pedagogicznego* i *Kwartalnika Pedagogicznego* przytaczano nazwisko Franza Hilkera.

Był, po drugie, świetnym znawcą szkolnictwa eksperymentalnego i ruchu eksperymentatorskiego, zwłaszcza w Niemczech okresu weimarskiego. Jego prace, w szczególności „Deutsche Schulversuche”, przytaczali chętnie i nawiązywali do nich jeszcze w okresie międzywojennym Henryk Rawid, autor „Szkoły twórczej”, i Mieczysław Ziemnowicz, autor „Problemów wychowania współczesnego”. Obaj zresztą cieszyli się sympatią i uznaniem Franza Hilkera, pedagoga niemieckiego i człowieka bez uprzedzeń do polskich pedagogów i polskiej pedagogiki.

Zaznaczyliśmy, że Franz Hilker był wybitnym znawcą szkół eksperymentalnych i ruchu eksperymentatorskiego. Ale nie tylko. Był jego współtwórcą i współuczestnikiem w okresie Republiki Weimarskiej. I tu, po trzecie, szczególny powód, dla którego *Ruch Pedagogiczny* nie może pominąć milczeniem śmierci Franza Hilkera. Jego przyjaźń, dosłownie dożgonna, i współpraca z czołowymi reprezentantami radykalnego ruchu reformatorskiego pedagogiki „vom Kinde aus” i nie tylko „szkoły pracy”, lecz przede wszystkim „szkoły produkcyjnej” doprowadziła do tego, że reżim Hitlera zwolnił go w 1933 r. z pracy i ze stanowiska wicedyrektora Centralnego Instytutu Wychowania i Nauczania w Berlinie. Odtąd prace Franza Hilkera znalazły się na indeksie, na równi z zakazanymi pracami innych reprezentantów pedagogiki „vom Kinde aus” i teoretyków „szkoły produkcyjnej”. O dwu jego przyjaciółach i towarzyszach walki z okresu Republiki Weimarskiej należy tu wspomnieć. Podobnie jak on ze służby został m. in. zwolniony Paul Oestreich. Osadzony w jednej celi więziennej razem z Ernestem Thälmannem, Paul Oestreich, czołowy reprezentant „szkoły produkcyjnej” w latach Republiki Weimarskiej, znalazł się, oczywiście, również wśród autorów zatrzymanych przez hitlerowców. Przeżył wojnę, a ostatnie lata swego życia spędził w NRD. Drugim przyjacielem i towarzyszem walki Franza Hilkera był Fritz Karsen. Zwolniony przez hitlerowców z pracy, skazany na milczenie, znalazłszy się na indeksie opuścił Karsen Niemcy na zawsze. Zrzekł się obywatelstwa niemieckiego. Po dziś dzień mało komu znany jest fakt, że książka Karsena o szkołach eksperymentalnych w Niemczech lat 20 przetłumaczona została na język rosyjski i opublikowana w 1928 roku w Związku Radzieckim. Otóż z tymi i im podobnymi ludźmi przyjaźnił się i współdziałał Franz Hilker, a teraz jeszcze, niedawno, wracał często do ich działalności z lat 1918—1933. Dla jasności obrazu należy w tym miejscu zaznaczyć, że Franz Hilker nie był komunistą. Dla jasności obrazu pominięto też wybitnych działaczy KPD, którzy byli równocześnie i wybitnymi działaczami, i teoretykami „szkoły produkcyjnej”, i radykalnego ruchu reformatorskiego w Niemczech 1918—1933 r.

Po czwarte, całą tę grupę radykalnych reformatorów i teoretyków oraz praktyków szkoły produkcyjnej (a byli wśród nich i komuniści, i liberali, i katolicy, i bezpartyjni radykali, i socjaldemokraci — okresu 1918—1933) wiążą stałe kontakty, pośrednie i bezpośrednie, spotkania i konferencje, narady międzynarodowe i sympozja, z czę-

stym i licznym udziałem radzieckich przedstawicieli jednolitej szkoły pracy produkcyjnej: Łunczarskim i Szackim, i Krupską, z Pinkiewiczem i Błonskim, i in. Otóż Franz Hilker z dużą sympatią i aprobatą, i to czynną, odnosił się do tych spotkań zarówno w salach kongresowych, jak i na łamach czasopism i książek. Nic tedy dziwnego, że w tomie czwartym „Piedagogicznej Encyklopedii” (Moskwa 1968) poświęcono mu obszerniejszą notatkę, zaopatrzywszy ją w niektóre pozycje bibliograficzne. Wynikało to nie tylko z faktu, o którym już wspominałem, iż nie kierował się on uprzedzeniami w stosunku do Polaków (czy Rosjan), lecz także z faktu, że dwa lata przed dojściem Hitlera do władzy, mianowicie w 1931 roku, dzięki szczególnym walorom i dorobkowi, objął stanowisko kierownika Komisji Współpracy Kulturalnej w Lidze Narodów.

I po piąte, znalazłszy się na indeksie i zmuszony do porzucenia dotychczasowej pracy, Franz Hilker nie poddał się apatii: wybitny romanista i dobry znawca antycznego świata, poświęcał się badaniom sportu i igrzysk olimpijskich. Toteż kilka prac, poświęconych zabawom, gimnastyce, grom, w szczególności studium pt.: „Igrzyska olimpijskie w starożytności i we współczesności”, zasługują również na podkreślenie. Ale do ostatnich lat, ba — do ostatnich dni swego życia wracał do bohaterskich czasów „szkoły pracy produkcyjnej”.

Ignacy Szaniawski

WYDAWNICTWA UNESCO

Staraniem UNESCO wydana została ostatnio broszura pt. „Les droits à l'éducation”. Autorem pracy jest Louis François, a jej treścią opis wysiłków podjętych w skali międzynarodowej, a zmierzających do realizacji prawa do oświaty każdego człowieka, każdego dziecka. Dane na ten temat zaczerpnięto z materiałów, jakie gromadzi UNESCO ze wszystkich krajów. Autor stwierdza w konkluzji, że jednym z warunków polepszenia sytuacji oświatowej na świecie jest nadanie prawom zawartym w Deklaracji Praw Człowieka „priorytetu priorytetów”.

Drugim interesującym wydawnictwem jest raport przygotowany przez dyrektora Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty przy UNESCO, Philippe H. Coombs, który obecnie został opublikowany pt. „La crise mondiale de l'éducation”. Celem tej pracy jest zgromadzenie danych ilustrujących kryzys, jaki rozwija się obecnie w dziedzinie oświaty, oraz zasugerowanie pewnej polityki, która może doprowadzić do jego złagodzenia. W książce Coombs'a omówione zostały tendencje i perspektywy w zakresie zaspokajania potrzeb, funkcjonowania systemów oświatowych, nauczania poszkolnego i in.

(Podano za Biuletynem Pol. Kom. do spraw UNESCO, nr 1169)

WW

СТАТЬИ

Pogadanki etyczne znalazły odbicie na godzinach wychowawczych. Tematyka ich STANISŁAW SKIPELСHEVSKI. Рецензические материалы к выступлению учителя в

— kolejni w Нароцкой, Польше 393
Самые большие просветительные достижения в 25-летие ПНР (Высказывания) заведующих окружными отделами просвещения: ВЛАДИСЛАВ БАХОВСКИ, ЯСЛАВ БАНАХ, ЭДВАРД КРЫНСКИ, ЕЖИ КУБЕРСКИ, СТАНИСЛАВ МИЦЕК, АЛЬФОНС ПРОНДИНСКИ И ФРАНЦИШЕК СИКОВА

W zakresie podnoszenia wyników nauczania zwrócono uwagę na rozwijanie STANISŁAW HORÁLIK. Успехи и трудности в воспитании детей

Dzieci trudniej uczą się w grupach, a niewłaściwy stosunek do pracy szkolnej znalazł krytyczny odzew w Czeskim Czasopiśmie. Władimir Kohna wychowania moralnego MARIETA ZENEKOVSKA. Выводы из опыта работы с трудными детьми в программах их преподавания в группах и запланованных конкретных задач.

Опыт работы с детьми, которые не умеют учиться и не умеют слушать в классе. ЗИМУК ГИГОРЕВИЧ. Вспоминания о воспитании трудных детей в школе

Podczas wycieczek w różnych prac zbiorowych kształtowała się świadoma dyscyplina VLADIMIR VOZITEL. Педагогические практики в работе с трудными детьми в школе, KOSTAVALA ZENEKOVSKA. Школьники-трудяги в работе учителя в школе. Współpraca i powołanie w grupach i zaplanowane różnicowaniem i rozmawianiem MARIETA ZENEKOVSKA. Традиция педагогической работы — Грунвальд .

491
ВЛАДИСЛАВ ШИМЕРОВИЧ. Роль учителя в воспитании трудных детей. Учитель должен не только выдвигать требования к своим воспитанникам, но и оказывать им помощь, когда дети их вешли в новую фазу развоювую. Авторитет и приклад не выстаража, musi być przekonywający. Władimir Vozitel. Bardzo duża pomocą słuchaczom w pracy jest przykład, pedagogiczne w ramach Uniwersytetu dla Rodziców, organizowane w ramach działalności TSS.

502
ГЛАДИЯ ТАИДЖОМОВИЧ. Кароль Котловски jest zagadnieniem niezwykle rozległym, jeżeli chodzi o jego ujęcie w jednym skromnym rozdziale. Jest to trudny temat dla pedagoga. Karol Klimek (wspomnienia) — Эволюция систем подготовки детей глухих .

508
КАВИМЕРЖИ ТАИДЖОМОВИЧ. Учитель должен помогать себе до упрощения активности и инициативы учащихся в работе. Вспоминания — Предупреждение опасностей в воспитании трудных детей до створення в класі і в школі атмосфери колективної і творчої праці.

ОБОЗ ПЕЧАТИ

STANISŁAW HORÁLIK. Обзор чешских педагогических журналов . 514

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . 516

ИРИНА ТАИДЖОМОВИЧ. Сложные случаи в воспитании трудных детей. Учениowie ci trudni. W omawianej klasie wystąpił bardzo charakterystyczny przypadek dziecka trudnego, przy czym trudność dotyczyła nie tylko w nauce, ale i w nauce, a nie dydaktycznej.

ВВ. Zenon Klimek. Анализ причин девиантного поведения в жизни ребенка. W wyniku analizy czynników destrukcyjnych w życiu chłopca ukazały się przede wszystkim dwa źródła trudności . 521

STANISŁAW BACHOVSKI. Кароль Климик (вспоминания) . 528

— konstelacja rodzinna, — teren indywidualnego życia.

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Jeżeli chodzi o konstelacje rodzinna tu układ stosunków był tu wyraźnie konfliktowy. Члорек попередніе в класі кончеу в домі дїтка. W związku z ustawa Akcja ЮНЕСКО в области школьного строительства (В). ИРИНА ТАИДЖОМОВИЧ. Кончина Франца Гилькера. W domu jest objęty jego dziećmi. W wyniku przybycia traktowały jest jako zło konieczne, B. W. Izdatel'stvo ЮНЕСКО . 531

531
— dodatkowe obciążenie i fak skromnego już budżetu: Jeżeli do tego dodać nałóg alkoholowy ojczyma i kolejno następujące wyroki za kradzieże, to ukazanie się chyba

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1969

Nakład 4,858 egz. Ark. wyd. 12,4. Ark. druk. 9. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70+100/16.
Oddano do składania w maju 1969 r. Podpisano do druku w sierpniu 1969 r. Druk ukończono
w sierpniu 1969 r.
