

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XII (XLIV) STYCZEŃ — LUTY 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WINCENTY OKOŃ: Nauka a treść wykształcenia ogólnego	1
IGNACY SZANIAWSKI: Intelktualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego	17
MACIEJ DEMEL, STEFAN WOŁOSZYN: Mechanizmy dezintegracji i reintegracji w pedagogice na przykładzie wychowania fizycznego	40
IRENA WOJNAR: Sztuka i wychowanie	46
LOUIS CROS: Czynniki społeczne a nauka szkolna	66

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WIESŁAW DUBIELAK: Informacje o reformowaniu szkolnictwa francuskiego	83
--	----

DYSKUSJE I POLEMIKI

JAN W. SARNA: O podziale nauk	94
---	----

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

TADEUSZ MARZEC: Budżet czasu uczniów starszych klas szkoły podstawowej	100
--	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW NOWACZYK: Edmund Trempała — Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły	113
STEFAN A. RADOMSKI: Tadeusz Gołaszewski — Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury	115
WŁADYSŁAW SAWICKI: Stanisław Michalski — Szkoła rolnicza a środowisko	119

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	123
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	126

KRONIKA KRAJOWA

JOANNA KOWALCZYK: Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych w Warszawie	130
WW: Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego Krajów Socjalistycznych w Warszawie	139
WW: Wystawa 25-lecia szkolnictwa zawodowego PRL	140
WW: Ostatnia „Tysiąclatka”	140

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW: Rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty	141
---	-----

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 Y¹

WINCENTY OKOŃ

NAUKA A TREŚĆ WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Hasłem naszych czasów stało się maksymalne zbliżenie treści wykształcenia ogólnego do nauki. W imię tego hasła coraz to większe zastępy uczonych włączają się do prac nad nowymi programami kształcenia. Coraz to częściej pojawia się optymizm, wyrażający się w przekonaniu, że z pomocą uczonych i nauki będzie można stworzyć doskonałe programy poszczególnych przedmiotów nauczania.

Nietrudno wskazać przykłady zmierzających w tym kierunku poszukiwań, zresztą uwieńczonych już znacznymi sukcesami. Można więc wymienić amerykańskie programy biologii BSCS (Biological Sciences Curriculum Study), opracowane pod kierunkiem A. Grobmana lub fizyki PSSC (Physical Science Study Committee) — H. Zachariasa, angielskie programy fizyki STP, przygotowane przez Nuffield Foundation, programy czeskie kładące nacisk na wiedzę podstawową, radzieckie programy fizyki Ł. Reznikowa i I. Kikoina, biologii — N. Wierzilina, czy nawet nauczania początkowego, będące dziełem W. Dawydowa i D. Elkonina. Ten sam cel przyświeca polskim badaniom, w których do weryfikacji programów matematyki używa się maszyn matematycznych. W pewnej mierze zbiega się on ze współczesnymi tendencjami w dziedzinie programowania treści

¹ Zgodnie z zapowiedzią podaną w numerze poprzednim publikujemy dalsze referaty zgłoszone na warszawski kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych (Association Internationale des Scientes de l'Education). Są to wystąpienia: prof. Wincentego Okonia, prof. Ignacego Szaniawskiego, doc. Macieja Demela i prof. Stefana Wołoszyna, doc. Ireny Wojnar i prof. Louisa Crosa z Paryża. (Red.)

dydaktycznych, a nawet do wyreęczania się maszynami matematycznymi w nauczaniu odpowiednio zaprogramowanych przedmiotów.

Można przyjąć, że te wszystkie oraz inne im podobne próby opierają się na względnej wierze w doskonałość nauki, a zarazem na przekonaniu, że maksymalne upodobnienie programów do nauk uczyni je najdoskonalszymi elementami procesu dydaktycznego. Tym samym zaś uczyni je najważniejszymi składnikami tego procesu, niejako automatycznie wpływającymi na jego nie spotykaną dotąd efektywność. Sprzyja to osłabieniu mocnego dotychczas przekonania o ważności metod pracy dydaktycznej, ba, nawet o ważności roli samego nauczyciela.

Zakładając, że próby maksymalnego zbliżenia przedmiotów nauczania do odpowiadających im dyscyplin naukowych, inspirowane jak dotąd głównie przez przedstawicieli tych dyscyplin, mają charakter nazbyt spontaniczny, spróbujemy rozpatrzeć je z punktu widzenia dydaktyki ogólnej. Nasza analiza — o charakterze wstępnym — dotyczyć będzie strony gnoseologicznej i metodologicznej tego zbliżenia, realnych nadziei, które z nim wiązać można, oraz przesadnych niekiedy złudzeń.

Treść nauki a treść kształcenia

Poznanie naukowe ma charakter podlegającego ciągłym zmianom procesu, który zbliża nas do poznania obiektywnej prawdy o rzeczywistości. Wytwór tego poznania — nauka — nie może więc mieć charakteru stałego. Leżące u jej podstawy myślenie teoretyczne każdej epoki jest, jak określił F. Engels, „produktem historycznym, który w różnych czasach przybiera nader rozmaite formy, a zarazem wyraża nader różną treść” (4; 32). Dość często w danym okresie rozwoju nauki stwierdzić więc można rozbieżności w poglądach naukowych zarówno na strukturę, jak i na treść nauki. Tam zwłaszcza, gdzie nie dopracowano się uznanego przez wszystkich uczonych wyjaśnienia naukowego określonej klasy zjawisk, egzystują równocześnie różne teorie, pozostające w pełnej lub w częściowej sprzeczności z innymi teoriami. Przykładem mogłyby być choćby teorie powstania życia na ziemi, teorie antropogenezy czy teorie powstania Układu Słonecznego.

W tych warunkach zbliżenie treści przedmiotu nauczania do treści nauki staje się sprawą złożoną, a niekiedy wręcz niemożliwą, w wielu bowiem przypadkach trzeba przy konstruowaniu programu nauczania z pewnych danych nauki po prostu rezygnować. Ale właśnie szczególnie trudno dać odpowiedź na pytanie, z których to danych należy rezygnować, a które koniecznie uwzględnić. Trudno zaś szczególnie wówczas gdy w grę wchodzi konkurencyjne założenia o kierunku odwrotnym. I tak np. ze względów światopoglądowych pominięcie spraw biogenezy, antropogenezy czy powstania Układu Słonecznego wydaje się szczególnie nie-

wskazane, podczas gdy ze względu na hipotetyczny charakter wyjaśniających je teorii wydaje się raczej celowe. Tu więc potrzebne są pewne dyrektywy dydaktyczne, umożliwiające wybrnięcie z takich kontrowersyjnych sytuacji.

Aby ułatwić sobie sformułowanie niektórych dyrektyw tego rodzaju, spróbujmy rozpatrzeć składowe części nauki. Otóż zgodnie ze współczesnymi zapatrywaniami tych części składowych jest co najmniej cztery. Są to fakty naukowe, pojęcia, prawa i teorie naukowe. Różnice między poszczególnymi dyscyplinami naukowymi, a więc i poniekąd między poszczególnymi przedmiotami nauczania — to przede wszystkim różnice ze względu na rodzaj rozpatrywanych faktów naukowych oraz charakter pojęć, praw i teorii (a niekiedy i sposób interpretacji), a nie jedynie ze względu na cel, przedmiot i metody badań, jak dawniej powszechnie sądzono (6).

Fakty naukowe to najprostsze, najbardziej podstawowe elementy każdej nauki empirycznej. Tworzą je informacje dotyczące konkretnego stanu rzeczy lub zdarzenia w danym punkcie (odcinku) czasu i przestrzeni. Informacje te występują zazwyczaj w określonym kontekście teoretycznym, obejmującym dyrektywy w sprawie doboru i oceny faktów. Inaczej mówiąc, fakt naukowy obejmuje dane zmysłowe, które często utożsamia się z faktem empirycznym, oraz dane pozaempiryczne, zależne od właściwości poznania ludzkiego i od określonych założeń teoretycznych.

Odrębność faktów naukowych badanych przez poszczególne dyscypliny naukowe jest podstawą odrębności **systemów pojęć** tych dyscyplin. Pojęcia i relacje między nimi stanowią pole semantyczne języka danej nauki. Jednocześnie system pojęć jako układ abstrakcyjnych elementów nauki jest fundamentem teorii naukowej. Same zaś pojęcia będące elementarnymi strukturami danej nauki stanowią jej względnie stały składnik.

Prawa nauki mówią o istnieniu stałego stosunku między zmieniającymi się wielkościami. Tak więc prawo określa stałą, to jest występującą zawsze w określonych warunkach wzajemną zależność rzeczy lub zdarzeń. Pozwala więc dostrzegać w ciągle zmieniającym się świecie czynnik porządkującej go stałości. Jeśli prawo naukowe wiernie odbija określoną prawidłowość realnego świata, umożliwia nam jednocześnie tłumaczenie wszystkich jednostkowych faktów pod to prawo podpadających.

Z powyższego wynika, że podstawę każdej **teorii naukowej** stanowi zbiór pierwotnie danych faktów doświadczalnych, a więc rzeczy, procesów, zdarzeń oraz ich cech i własności. Na tym fundamencie powstaje system podstawowych pojęć odpowiednio zdefiniowanych. Kolejnym składnikiem teorii naukowej jest system uniwersalnych praw, niekiedy, np. w matematyce i — rzadziej — w fizyce, utożsamianych z aksjomatami. Obok praw występuje w teorii interpretacja, która polega na konfrontowaniu abstrakcyjnych składników teorii z doświadczeniem bądź uznanymi twierdzeniami nauki. Ostatnim wreszcie składnikiem są hipotezy, będące

szczegółów. Stosownie do tych założeń Dawydow wprowadza do klas początkowych kurs morfologii, zaznajamiający dzieci ze strukturą słowa, z odrębnością rzeczownika, czasownika, przymiotnika oraz ich odmianą, a następnie kurs syntaktyki, dzięki czemu już w klasie piątej nauczanie gramatyki faktycznie się kończy. Jeszcze dalej idzie program matematyki. Od pierwszych dni nauki dzieci poznają równości i nierówności oraz elementarne równania z prostymi zależnościami funkcjonalnymi. Przy tym od samego początku stosunki matematyczne dzieci wyrażają nie tylko za pomocą liczb, lecz także i liter. Owa algebraizacja pozwala nasycić nauczanie teoretycznymi wiadomościami, mniej lub więcej powiązаныmi ze sobą, co stwarza dobry grunt właśnie dla posługiwania się językiem formalnym, o czym pisał Bruner.

Wkraczaniu nauki na teren szkoły dla wszystkich, nawet na szczeblu nauczania początkowego, towarzyszy wycofywanie się progresywistycznych koncepcji nauczania globalno-koncentrycznego. Zarówno zwolennicy „nowego nauczania” języka ojczystego (D. Elkonin, W. Dawydow, T. Pilszczikowa), jak matematyki (G. Cuisenaire, C. Gattegno, D. A. Page, W. Dawydow) czy przyrodoznawstwa (J. Bruner, R. Karplus, N. Wierziłin) są zarazem zwolennikami systematycznego nauczania przedmiotowego. W tym też kierunku poszedł wielki eksperyment rumuński, w którym na miejsce jednego nauczyciela, uczącego w klasach początkowych wszystkich lub niemal wszystkich przedmiotów nauczania, wprowadzono nauczycieli-specjalistów od poszczególnych przedmiotów nauczania. W takim nauczaniu przedmiotowym zaleca się uwzględnianie wszystkich czterech składników nauki, znaczy to jednak, że mogą one mieć miejsce tylko wówczas, gdy wprowadza się je do nauczania z uwzględnieniem sił i możliwości uczniów. Zwłaszcza ważną sprawą jest baczenie na to, aby wprowadzając zadania zbyt trudne dla dzieci nie naruszyć równowagi ich systemu nerwowego.

Jak widać, za tezą o konsekwentnym wprowadzeniu elementów nauki współczesnej do wszystkich szczebli szkoły ogólnokształcącej przemawiają poważne autorytety i zasadne racje dydaktyczne. Powstaje jednak trzecia już kwestia: które elementy współczesnej nauki wprowadzać należy mając na uwadze zarówno czas ich pojawiania się, jak ich charakter.

Gdyby dokładnie zbadać odstęp czasowy między pojawianiem się nowych odkryć i nowych teorii naukowych a ich uwzględnieniem w programach szkolnych, łatwo doszlibyśmy do stwierdzenia, że z roku na rok odstęp ten maleje, choć nie we wszystkich przedmiotach w tym samym stopniu. Jeszcze przed kilkunastu laty można się było np. spotkać z twierdzeniem, że programy nauczania matematyki opierały się na stanie nauki sprzed 300 lat, obecnie jednak ten dystans czasowy znakomicie się zmniejszył, oczywiście nie we wszystkich krajach w tym samym zakresie. W naukach przyrodniczych ten dystans zmalał jeszcze bardziej. O ile np. teoria ewolucji z trudem po wielu latach torowała sobie drogę do szkół i jeszcze

w 1925 roku miał miejsce w Ameryce „małpi proces”, o tyle obecnie najpóźniej po kilkunastu latach odkrycie przez uczonych amerykańskich DNA i RNA znalazło miejsce w programach szkolnych. Podobnie rzecz się miała z radzieckimi sputnikami, z lotami międzyplanetarnymi, z laserami i maserami, z półprzewodnikami i innymi kwestiami współczesnego przyrodoznawstwa oraz związanej z nim współczesnej techniki. Nie inaczej rzecz się ma z cybernetyką, która, stworzona w 1948 roku, już po dziesięciu latach znalazła się w programach szkolnych wielu krajów.

W sumie jest to zjawisko optymistyczne, choć zbyt ni pośpiech nie wydaje się wskazany. Zdarzało się bowiem nieraz, że pewne, w niedostatecznym stopniu sprawdzone poglądy trafiały do programów szkolnych, skąd następnie trzeba je było dyskretnie usuwać. Ale nie tylko dlatego. Przede wszystkim należy poczekać, aż nowe odkrycia zostaną potwierdzone przez innych i spotkają się z powszechnym uznaniem wybitnych uczonych, trzeba zarazem wszechstronnie rozważyć dydaktyczno-wychowawcze korzyści i, ewentualnie, niebezpieczeństwa, jakie mogą przynieść dzieciom i młodzieży. Te korzyści wiążą się głównie z wartością kształcącą i światopoglądową nowych treści, jak również ze znalezieniem dla nich właściwego miejsca w strukturze przedmiotu nauczania.

Wymieńmy wreszcie czwartą kwestię, która dotyczy już samej nauki, jej najogólniejszych cech i właściwości. Dla autora programu szkolnego, który nie jest zarazem wybitnym uczonym danej specjalności, nauka jest zazwyczaj synonimem zasadności, pewności, stałości, nieomal że prawdy absolutnej. Stąd się bierze przekonanie, że wystarczy oprzeć program nauczania na współcześnie głoszonych prawdach nauki, a program taki w samej rzeczy będzie najlepszy z możliwych. Złudzenie to ustępuje miejsca niepewności, gdy spotykamy się z opiniami wybitnych uczonych lub gdy śledzimy ewolucję poglądów panujących w różnych okresach rozwoju nauki.

Wystarczy zastanowić się nad tak kapitalną sprawą, jak stosunek nauki do pojęcia materii. Ma ta sprawa swoją długą historię, poczynając od Demokryta, twórcy koncepcji atomistycznej, i Arystotelesa, twórcy teorii wszechobecności eteru, aż do czasów obecnych. Jak twierdzi wybitny fizyk japoński Hideki Yukawa, laureat nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, przekonanie o triumfie atomizmu w dwudziestym wieku nie kryje w sobie całej prawdy. Jako przykład świadczący przeciwko temu przekonaniu podaje falowo-korpuskularną naturę światła. Zgodnie z myśleniem intuicyjnym, fala jest czymś, co się nieprzerwanie rozciąga w przestrzeni, a cząsteczka jest czymś, co zajmuje mały, ograniczony obszar. A więc światło może być albo falą, albo cząsteczką. Ten sam dualizm został odkryty i w dziedzinie cząstek materii, jak elektrony, protony, neutrony i inne. Dopiero mechanika kwantowa rozwiązała ten dylemat, odrzucając wszelkie nastawienia intuicyjne, z ich obrazowym rozumieniem czasu i przestrzeni (16). Musiano jednak wprowadzić opis obiektów i zdarzeń

szczególów. Stosownie do tych założeń Dawydow wprowadza do klas początkowych kurs morfologii, zaznajamiający dzieci ze strukturą słowa, z odrębnością rzeczownika, czasownika, przymiotnika oraz ich odmianą, a następnie kurs syntaktyki, dzięki czemu już w klasie piątej nauczanie gramatyki faktycznie się kończy. Jeszcze dalej idzie program matematyki. Od pierwszych dni nauki dzieci poznają równości i nierówności oraz elementarne równania z prostymi zależnościami funkcjonalnymi. Przy tym od samego początku stosunki matematyczne dzieci wyrażają nie tylko za pomocą liczb, lecz także i liter. Owa algebraizacja pozwala nasycić nauczanie teoretycznymi wiadomościami, mniej lub więcej powiązаныmi ze sobą, co stwarza dobry grunt właśnie dla posługiwania się językiem formalnym, o czym pisał Bruner.

Wkraczaniu nauki na teren szkoły dla wszystkich, nawet na szczeblu nauczania początkowego, towarzyszy wycofywanie się progresywistycznych koncepcji nauczania globalno-koncentrycznego. Zarówno zwolennicy „nowego nauczania” języka ojczystego (D. Elkonin, W. Dawydow, T. Pilszczikowa), jak matematyki (G. Cuisenaire, C. Gattegno, D. A. Page, W. Dawydow) czy przyrodznawstwa (J. Bruner, R. Karplus, N. Wierzilina) są zarazem zwolennikami systematycznego nauczania przedmiotowego. W tym też kierunku poszedł wielki eksperyment rumuński, w którym na miejsce jednego nauczyciela, uczącego w klasach początkowych wszystkich lub niemal wszystkich przedmiotów nauczania, wprowadzono nauczycieli-specjalistów od poszczególnych przedmiotów nauczania. W takim nauczaniu przedmiotowym zaleca się uwzględnianie wszystkich czterech składników nauki, znaczy to jednak, że mogą one mieć miejsce tylko wówczas, gdy wprowadza się je do nauczania z uwzględnieniem sił i możliwości uczniów. Zwłaszcza ważną sprawą jest baczenie na to, aby wprowadzając zadania zbyt trudne dla dzieci nie naruszyć równowagi ich systemu nerwowego.

Jak widać, za tezę o konsekwentnym wprowadzeniu elementów nauki współczesnej do wszystkich szczebli szkoły ogólnokształcącej przemawiają poważne autorytety i zasadne racje dydaktyczne. Powstaje jednak trzecia już kwestia: które elementy współczesnej nauki wprowadzać należy mając na uwadze zarówno czas ich pojawiania się, jak ich charakter.

Gdyby dokładnie zbadać odstęp czasowy między pojawianiem się nowych odkryć i nowych teorii naukowych a ich uwzględnieniem w programach szkolnych, łatwo doszlibyśmy do stwierdzenia, że z roku na rok odstęp ten maleje, choć nie we wszystkich przedmiotach w tym samym stopniu. Jeszcze przed kilkunastu laty można się było np. spotkać z twierdzeniem, że programy nauczania matematyki opierały się na stanie nauki sprzed 300 lat, obecnie jednak ten dystans czasowy znakomicie się zmniejszył, oczywiście nie we wszystkich krajach w tym samym zakresie. W naukach przyrodniczych ten dystans zmalał jeszcze bardziej. O ile np. teoria ewolucji z trudem po wielu latach torowała sobie drogę do szkół i jeszcze

w 1925 roku miał miejsce w Ameryce „małpi proces”, o tyle obecnie najpóźniej po kilkunastu latach odkrycie przez uczonych amerykańskich DNA i RNA znalazło miejsce w programach szkolnych. Podobnie rzecz się miała z radzieckimi sputnikami, z lotami międzyplanetarnymi, z laserami i maserami, z półprzewodnikami i innymi kwestiami współczesnego przyrodoznawstwa oraz związanej z nim współczesnej techniki. Nie inaczej rzecz się ma z cybernetyką, która, stworzona w 1948 roku, już po dziesięciu latach znalazła się w programach szkolnych wielu krajów.

W sumie jest to zjawisko optymistyczne, choć zbytni pośpiech nie wydaje się wskazany. Zdarzało się bowiem nieraz, że pewne, w niedostatecznym stopniu sprawdzone poglądy trafiały do programów szkolnych, skąd następnie trzeba je było dyskretnie usuwać. Ale nie tylko dlatego. Przede wszystkim należy poczekać, aż nowe odkrycia zostaną potwierdzone przez innych i spotkają się z powszechnym uznaniem wybitnych uczonych, trzeba zarazem wszechstronnie rozważyć dydaktyczno-wychowawcze korzyści i, ewentualnie, niebezpieczeństwa, jakie mogą przynieść dzieciom i młodzieży. Te korzyści wiążą się głównie z wartością kształcąca i światopoglądową nowych treści, jak również ze znalezieniem dla nich właściwego miejsca w strukturze przedmiotu nauczania.

Wymieńmy wreszcie czwartą kwestię, która dotyczy już samej nauki, jej najogólniejszych cech i właściwości. Dla autora programu szkolnego, który nie jest zarazem wybitnym uczonym danej specjalności, nauka jest zazwyczaj synonimem zasadności, pewności, stałości, nieomal że prawdy absolutnej. Stąd się bierze przekonanie, że wystarczy oprzeć program nauczania na współcześnie głoszonych prawdach nauki, a program taki w samej rzeczy będzie najlepszy z możliwych. Złudzenie to ustępuje miejsca niepewności, gdy spotykamy się z opiniami wybitnych uczonych lub gdy śledzimy ewolucję poglądów panujących w różnych okresach rozwoju nauki.

Wystarczy zastanowić się nad tak kapitalną sprawą, jak stosunek nauki do pojęcia materii. Ma ta sprawa swoją długą historię, poczynając od Demokryta, twórcy koncepcji atomistycznej, i Arystotelesa, twórcy teorii wszechobecności eteru, aż do czasów obecnych. Jak twierdzi wybitny fizyk japoński Hideki Yukawa, laureat nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, przekonanie o triumfie atomizmu w dwudziestym wieku nie kryje w sobie całej prawdy. Jako przykład świadczący przeciwko temu przekonaniu podaje falowo-korpuskularną naturę światła. Zgodnie z myśleniem intuicyjnym, fala jest czymś, co się nieprzerwanie rozciąga w przestrzeni, a cząsteczka jest czymś, co zajmuje mały, ograniczony obszar. A więc światło może być albo falą, albo cząsteczką. Ten sam dualizm został odkryty i w dziedzinie cząstek materii, jak elektrony, protony, neutrony i inne. Dopiero mechanika kwantowa rozwiązała ten dylemat, odrzucając wszelkie nastawienia intuicyjne, z ich obrazowym rozumieniem czasu i przestrzeni (16). Musiano jednak wprowadzić opis obiektów i zdarzeń

mikroświata w języku probabilistyki. Stosownie do mechaniki kwantowej przyszłe położenie elektronu nie może być przewidziane jednoznacznie, mimo że znamy jego położenie obecne. Możemy je tylko określić w kategoriach prawdopodobieństwa.

Na przykładzie pojęcia materii dostrzec można drugie kapitalne zagadnienie, jakim jest związek między intuicją a abstrakcją w rozwoju nauki. Rozwój współczesnej nauki słusznie uważa się za efekt zarówno myślenia abstrakcyjnego, jak intuicji ludzkiej. Jednakże w pewnych okresach rozwoju nauki dochodziło do swoistej przewagi abstrakcji nad intuicją bądź odwrotnie. I tak np. w rewolucji, która dokonała się w fizyce pod koniec XIX i na początku XX wieku, powstały potężne twory abstrakcji: teoria kwantów, teoria względności i mechanika kwantowa, odrywające teoretyczne pojęcia fizyki od intuicji i potocznego rozumienia. Fizycy zostali zmuszeni do przyjęcia abstrakcyjnych pojęć matematycznych, ponieważ były one logicznie zgodne, a ich konsekwencje zgadzały się również z wynikami eksperymentów, mimo że pozostawały w sprzeczności z naszym intuicyjnym obrazem świata. Ale te nowe osiągnięcia abstrakcji naukowej stają się podstawą dla nowego rodzaju intuicji. Ta nowa intuicja jako rezultat abstrakcji stanowi zarazem punkt wyjścia dla dalszej abstrakcji (16). I tak na przykład w drugiej połowie naszego wieku w dziedzinie zwanej fizyką wysokich energii odkryto istną lawinę elementarnych cząstek, mimo że teoretyczne rozumowanie nie przewidywało ich obecności. Znowu więc do głosu doszła intuicja, ale na odpowiednio wysokim, naukowym poziomie.

W tym stanie rzeczy wysiłki zmierzające do maksymalnego zbliżenia nie tyle tematyki programów szkolnych do nauki, co ich założeń filozoficznych stają się niezwykle trudne. Pod tym względem są one szczególnie trudne w przedmiotach humanistyczno-społecznych, gdzie obok spraw nie rozwiązanych lub spornych w samej nauce pojawiają się doniosłe sprawy zależności programów od panujących w kraju stosunków klasowych i polityczno-społecznych. Tym niemniej ogólna tendencja programów szkolnych staje się na tle tu zarysowanym zrozumiąta. Jest to tendencja do zrealizowania w nowoczesnych programach harmonijnej równowagi między intuicją a abstrakcją, między doświadczeniem a jego generalizacją, między praktyką życiową a teorią naukową. Wielostronne wzajemne związki między tymi czynnikami są najlepszą gwarancją wielostronnego rozwoju tych, dla których te programy i oparte na programach podręczniki się opracowuje.

Zagadnienia struktury w nauce i w nauczaniu

Konfrontacja treści nauki z treścią kształcenia ogólnego wiąże się nie tylko ze sprawą doboru treści nauki dla potrzeb wykształcenia, lecz także z zagadnieniem układu, struktury tych treści. Wprawdzie zagadnienie to

wystąpiło już w naszych dotychczasowych rozważaniach, zwłaszcza gdy mówiliśmy o częściach składowych nauki, wymaga ono jednak osobnego rozpatrzenia.

Zagadnienie całości jest jednym z węzłowych zagadnień materializmu dialektycznego. Dotyczy ono istnienia układów materialnych, których elementy powiązane są łańcuchami zależności przyczynowo-skutkowych (9; 9). Przy tym układy te mają właściwości odrębne od właściwości elementów, z których się składają. Przykładem takich całości są np. związki chemiczne w stosunku do ich fizycznych składników, jądro atomu w stosunku do swobodnych nukleonów, organizmy żywe w stosunku do komórek (elementów) żywej materii czy procesy psychiczne w stosunku do biologiczno-fizycznych właściwości organizmu. Badając te układy materialne nauka usiłuje przedstawić je w kategoriach sobie właściwych. Ucieka się przy tym do tłumaczenia właściwości i rozwoju tych układów kierując się założeniami bądź metafizycznego finalizmu (entelechia, *élan vital*), bądź mechanizmu, przy czym współcześnie obie te koncepcje zostały odrzucone jako sprzeczne z wiedzą doświadczalną i nie tłumaczące istoty dialektycznego rozwoju w sposób naukowy. Jak zakłada O. Lange, ściśle i metodologicznie poprawne ujęcie sprawy całości i dialektycznego rozwoju umożliwi dopiero cybernetyka (9; 11). To ostatnie twierdzenie wydaje się wątpliwe, słusznie też zakwestionował je J. Chałasiński (2; 443 i n.). W obecnym stanie wiedzy, jak to wykazano na przykładzie fizyki, znacznie większe szanse poprawnego ujęcia całości mają poszczególne dyscypliny naukowe niż cybernetyka.

Mimo tych trudności zagadnienie struktury zasługuje na uwagę tych, którzy zajmują się teorią programów szkolnych, sposób bowiem układania treści tych programów nie pozostaje bez wpływu na wyniki kształcenia. Jak w dziele architektury czy w dobrze skonstruowanej maszynie istnieje pewien ogólny układ elementów (zespołów) i ich poszczególnych części składowych (podzespołów) oraz łączących je związków i zależności, tak w dobrze skonstruowanym programie racjonalnemu ogólnemu układowi treści powinny być podporządkowane układy i podukłady coraz bardziej szczegółowe, połączone z całością i jej elementami za pomocą racjonalnych więzi.

Zrozumienie tej sprawy datuje się od niedawna. W sposób najbardziej zdecydowany podniesiono ją na konferencji w Woods Hole, której wyniki przedstawia książka J. Brunera *The Process of Education*. Książka ta podaje przykłady struktur w przedmiocie nauczania oraz próby definicji struktury. Według niej „uchwycenie struktury przedmiotu jest to zrozumienie go w taki sposób, jaki pozwala na sensowne powiązanie w nim wielu elementów” (1; 13). Ze strukturą w nauczaniu kojarzy Bruner takie pojęcia, jak układ zorganizowany, poznanie pojęć podstawowych, uczenie ogólnych zasad nauki czy wreszcie odzwierciedlenie podstawowej struktury jakiejś dziedziny wiedzy. W sumie stanowi to punkt wyjścia dla

bardziej dokładnego i jednoznacznego określenia pojęcia struktury w nauce i w treści kształcenia.

Przyjmijmy, że układ albo struktura to rzeczowo lub logicznie uporządkowany zbiór składników oraz związków między tymi składnikami. Tak sformułowana definicja upoważnia nas do wyróżniania struktur materialnych i formalnych, czyli rzeczowych i logicznych. Przy tym struktury materialno-rzeczowe kojarzą się z systemami faktów istniejących niezależnie od poznającego je umysłu. W nauce i treści kształcenia występują one jako informacje o rzeczach, zjawiskach, procesach i zdarzeniach, przedstawiając ich części składowe i relacje między nimi. Odzwierciedlają one relacje czasowo-przestrzenne. Struktury logiczno-formalne dotyczą natomiast systemów pojęć i praw nauki, nie opisują więc rzeczywistości, lecz wyjaśniają występujące w niej związki, przede wszystkim zaś związki przyczynowe.

W zasadzie struktury w treści kształcenia powinny być izomorficzne względem struktur w odpowiednich dyscyplinach naukowych. Przedmiot nauczania powinien być więc usystematyzowany strukturalnie, podobnie jak odpowiadająca mu gałąź wiedzy. Przy tym związki logiczno-przyczynowe, zgodnie z nowoczesną koncepcją treści kształcenia, wysuwa się na plan pierwszy — przed związkami czasowo-przestrzennymi. Dzięki temu materiał nauczania stwarza okazję do myślenia przyczynowo-skutkowego, do pracy wyobraźni, którym to czynnikiem podporządkowuje się wówczas pamięć, pełniąca najważniejszą rolę w uczeniu się na podstawie tradycyjnych programów nauczania. Struktury te w nowych programach są w każdym przedmiocie usystematyzowane hierarchicznie, tak aby strukturom o szerszym zakresie były przyporządkowane struktury o zakresie węższym. Im szerszy jest zakres struktury, tym większą gra ona rolę w systematyzowaniu i rozumieniu przez ucznia materiału, tym lepiej więc powinna być opanowana.

Każda ze struktur, prezentowana uczącym się w gotowej postaci, stanowi materiał do wyuczenia się. Jeśli natomiast w strukturze brak niektórych danych, wówczas staje się ona problemem do rozwiązania. W tym drugim przypadku pojęcie struktury służy do zdefiniowania problemu dydaktycznego, problem można bowiem określić jako strukturę o niepełnych danych. W obydwu jednak przypadkach opanowanie struktury nie jest równoznaczne z jej rekonstrukcją słowno-myślową, lecz z umiejętnością zastosowania jej w nowych sytuacjach teoretycznych i praktycznych. Umiejętność ta jest oczywiście rezultatem systematycznych, dobrze zaprogramowanych ćwiczeń.

Zakładając, że strukturalna systematyzacja materiału doprowadza do poważnego obciążenia programów, zmierza się równocześnie do różnicowania struktur ze względu na ich transfer w obrębie danego przedmiotu oraz innych przedmiotów. Przy tym struktury o szerszym transferze wewnątrzprzedmiotowym i pozaprzecymiotowym grają w danym przed-

miocie nauczania rolę główną, zasługując przez to na gruntowniejsze opanowanie niż struktury pozbawione tych własności. W tym świetle zupełnie inaczej niż w tradycyjnych programach występuje problem rangi przyznawanej poszczególnym przedmiotom. Między innymi język ojczysty i matematyka temu właśnie zawdzięczają swoje centralne miejsce w treści kształcenia ogólnego, że ich rdzenne struktury odgrywają poważną rolę w tworzeniu wszelkich innych struktur. Do takich przedmiotów należy też logika, przedmiot ten wszakże na ogół nie występuje otwarcie w programach szkoły ogólnokształcącej, choć strukturami logicznymi obwarowane są wszelkie inne. Ich klasycznym przykładem mogą być rozumowania dedukcyjne, to jest te, które przebiegają od racji do następstwa, i redukcyjne, przebiegające od następstwa do racji. Do pierwszych zaliczamy wnioskowanie i sprawdzanie, po drugich — wyjaśnianie i dowodzenie (7; 264).

Można wreszcie wyróżnić struktury o charakterze integrującym, to jest te, które obejmują najszersze obszary myśli ludzkiej, którym więc w nauczaniu słusznie przyznaje się miejsce szczególnie uprzywilejowane. Są to naczelne idee nauki współczesnej, które coraz częściej stają się również naczelnymi ideami treści kształcenia ogólnego. Im to zarówno współczesna nauka, jak nowoczesne wykształcenie ogólne w coraz to większym stopniu zawdzięczać będzie możliwość integrowania coraz to rozleglejszej, ale pozornie i coraz bardziej rozproszonej wiedzy o różnych obszarach współczesnego świata i o szybkim rosnącym wpływie człowieka na zmiany, które w nim zachodzą. Są to idee dotyczące zarówno świata przyrodniczego i społecznego, np. idea materialności świata, rozwoju, przyczynowości, związku i zależności zjawisk, jak spraw wyłącznie społecznych lub wyłącznie przyrodniczych, np. rozwoju człowieka, formacji ekonomiczno-społecznych, ewolucji, budowy komórki i organizmu czy atomu i drobiny. Odpowiednie wyeksponowanie tych i im podobnych idei, jako struktur naczelnych, w programach i podręcznikach szkolnych sprzyja powstawaniu ogólnych przekonań naukowych w świadomości uczących się i staje się podstawą naukowego poglądu na świat. Jednocześnie stanowi najtrwalszy fundament ich wiedzy i działalności w szkole i poza szkołą.

Mimo że między strukturami nauki i treści kształcenia zakładamy daleko idącą odpowiedniość merytoryczną, nie można takiej samej odpowiedniości uwzględniać w ogólnym układzie działów danej nauki (danej gałęzi nauk) i odpowiadającego jej przedmiotu nauczania. Sekwencja działów w przedmiocie nauczania musi odpowiadać zasadom dydaktycznym, a więc np. zasadzie stopniowania trudności, korelacji czy samodzielności, jak również określonym postulatом wychowawczym, podczas gdy nauka podlega innym, sobie tylko właściwym zasadom systematyzacji ogólnej. W tej też dziedzinie przed dydaktyką ogólną stają szczególnie trudne, ale i wdzięczne zadanie. Polega ono na opracowaniu niezależnego w pewnej mierze od nauki układu treści przedmiotu, spójnego logicznie i możliwie

bezbłędnego pod względem dydaktycznym. W opracowaniu takiego układu, jak się o tym przekonaliśmy w Polsce, dużą rolę może odegrać analiza macierzowa i nauczanie programowane.

Analiza macierzowa w połączeniu z techniką grafów pozwala w sposób niejako automatyczny rozwiązywać następujące kwestie dydaktyczne:

a) występowanie w danym programie logicznych sprzeczności wewnątrz działów lub pomiędzy działami,

b) istnienie działów nie pełniących żadnej funkcji w stosunku do innych działów,

c) ustalenie kolejności czasowej realizowania działów,

d) istnienie w strukturze pojęć lub praw danego działu elementów względnie odosobnionych, które nie pełnią żadnych funkcji dydaktycznych wobec następujących po nich informacji,

e) określenie stopnia ważności dydaktycznej danego pojęcia lub prawa w programie,

f) optymalizacja postępowania dydaktycznego w toku opanowania przez ucznia danej struktury (15; 72—73).

Łatwo z tego wyliczenia zauważyć, że metoda macierzowo-grafowa, którą zresztą zawdzięczamy współczesnej nauce, uwalnia program od wewnętrznych sprzeczności, wadliwych pod względem logicznym i czasowym sekwencji oraz zbędnych elementów, obciążających niepotrzebnie programy, podręczniki i pamięć uczniów, a zarazem utrudniających ogarnięcie struktur podstawowych przedmiotu. Dodajmy, iż dopiero tak przygotowane projekty programów nadają się do weryfikacji empirycznej w odpowiednich szkołach eksperymentalnych.

Metodologia nauki a metody kształcenia ogólnego

Wpływ nauki na treść wykształcenia ogólnego sięga jednak nie tylko do spraw treści i struktury programów szkolnych i podręczników. W ostatnich latach coraz silniej odczuwa się ten wpływ również w dziedzinie metod nauczania-uczenia się. Opiera się zaś ów wpływ na przekonaniu o bezpośredniej zależności, jaka istnieje między treścią a metodą działalności dydaktycznej. Inaczej mówiąc, na przekonaniu, że im bardziej treść kształcenia zbliża się do treści nauki, tym większe musi być powinowactwo metod uczenia się do metod badania naukowego.

Stosownie do tego założenia prowadzi się w Polsce od roku 1955 intensywne badania nad rozwinięciem i eksperymentalną weryfikacją metody problemowego nauczania-uczenia się (8, 10, 13), której podstawę stanowi uczenie się przez rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Przy tym problemy praktyczne są z reguły problemami typu „wynaleźć”, teoretyczne zaś typu „odkryć”. Ten sposób uczenia się nazwaliśmy w Polsce „uczeniem się przez odkrywanie”, w innych krajach nazywa się ją

niekiedy metodą „uczenia się przez badanie” (learning by research). I. Lerner mówi znowu o zasadzie badawczości w nauczaniu (issledowatielskij princip), którą to zasadę rozwinął on szeroko, zwłaszcza na przykładzie historii (11). Stosowanie tej zasady wymaga od uczniów szkoły ogólnokształcącej stopnia licealnego pracy nad dokumentem historycznym, korzystania z literatury naukowej, opracowywania doniesień naukowych czy brania udziału w polemikach naukowych w czasie lekcji. W każdym z wymienionych przypadków chodzi w gruncie rzeczy o to samo, a mianowicie o respektowanie w szkole metod właściwych procesowi badania naukowego, oczywiście z uwzględnieniem możliwości uczniów.

Proces badania naukowego obejmuje w wielu dyscyplinach naukowych trzy ogniwa. Pierwsze z nich opiera się na obserwacji pewnych rzeczy, procesów czy zdarzeń. Oczywiście sam wybór przedmiotu obserwacji wynika z określonych potrzeb i zainteresowań badacza, ze swoistego przeżycia przezeń jakichś trudności domagających się odpowiedzi. Drugie ogniwo dotyczy tworzenia hipotezy na podstawie zaobserwowanych faktów i zależności między nimi. Hipoteza pełni tu rolę odpowiedzi na postawione przed obserwacją pytanie, przy czym badacz wybiera tę spośród wszystkich możliwych hipotez, która odnosi się do wszystkich zaobserwowanych faktów, tłumacząc występujące między nimi związki i zależności logiczno-przyczynowe. Ostatnia faza jest doświadczalnym sprawdzaniem hipotezy. Dokonuje tego badacz przez wyprowadzenie z hipotezy wniosków oraz weryfikowanie ich przez doświadczenia. Pomyślny wynik tej weryfikacji pozwala uznać hipotezę za prawdziwą, do tego czasu jednak, gdy nie zostaną odkryte nowe fakty, pozostające z nią w sprzeczności.

Ten schemat procesu badania ma oczywiście postać uproszczoną. W rzeczywistości nawet w obrębie jednej dyscypliny, nie mówiąc już o poważnych różnicach między dyscyplinami naukowymi, można spotkać się z dużymi odchyleniami od niego. Nawet w naukach przyrodniczych nie zawsze możliwe jest eksperymentowanie (np. w astronomii), a cóż dopiero mówić o naukach społeczno-historycznych lub matematyce czy dyscyplinach filozoficznych, gdzie związek z doświadczeniem staje się niekiedy wręcz problematyczny, mimo iż niektórzy metodologowie twierdzą, że „istotą metody naukowej jest ścisły i systematyczny związek między teoretyzowaniem i doświadczeniem” (11; 62).

Nowoczesne programy szkolne, kładąc akcent na strukturalny charakter wiedzy, a zarazem na harmonijne łączenie doświadczenia z abstrakcją a teorii z praktyką, umożliwiają w dość szerokim zakresie realizację „uczenia się przez badanie”. Część istotną tych programów stanowi wiedza o metodach badania w obrębie poszczególnych nauk, jak również znajomość niektórych metodyk badawczych, zwłaszcza w klasach wyższych szkoły ogólnokształcącej.

Realizowany w szkole proces uczenia się przez odkrywanie kryje w sobie

9. LANGE OSKAR, Całość i rozwój w świetle cybernetyki. Warszawa 1962, PWN.
10. LECH KONSTANTY, System nauczania. Warszawa 1964, PWN.
11. LERNER I. J., Izuczenije istorii SSSR w IX klasie, Moskwa 1963, Izdatielstwo Akademii Piedagogicznych Nauk RSFSR.
12. OKOŃ WINCENTY, Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia.
13. OKOŃ WINCENTY, U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1965, PZWS.
14. RICKMAN H. P., Understanding and the Human Studies. London 1967. Heineman Educational Books Limited.
15. SAWICKI MIECZYŚLAW, Struktury logiczne w nauczaniu. Warszawa 1968, masyzynopsis Instytutu Pedagogiki w Warszawie.
16. YUKAWA HIDEKI, Intuition and Abstraktion in Scientific Thinking, in: Frontiers of Modern Scientific Philosophy and Humanism. Amsterdam—London—New York 1966, Elsevier.

INTELEKTUALIZACJA PRACY PRODUKCYJNEJ — CENTRALNY PROBLEM WSPÓŁCZESNEGO KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W poszukiwaniu wspólnego mianownika czy też na szczycie wieży Babel współczesnej techniki

Socjolog pracy i teoretyk kształcenia zawodowego, działacz związkowy i psycholog pracy, nowoczesny organizator produkcji i prakseolog wracają często myślami do mitu: raz — o bezwocnej pracy Syzyfa, to znów o tragedii Prometeusza, który obdarzył ludzkość ogniem, symbolem wszelkiej cywilizacji, bądź do klątwy, którą Jehowa rzucił na pierwszego człowieka — Adama. Owa klątwa brzmiała: „I będziesz pracował w pocie czoła”. Nic w tym dziwnego. Tego rodzaju mity, a więc opowieści odzwierciedlające wyobrażenia i pojęcia o nas samych, w tym wypadku — o nas jako ludziach pracy, ludziach cywilizacji technicznej, narzucają się nie tylko tym, którzy uczyli się starożytnej historii czy też studiowali systematycznie w językach klasycznych mitologię. Wszak w każdym z tych mitów zawarta jest filozoficzno-literacka kondensacja naszej istoty nas samych jako producentów. I każdy z nich potwierdza marksowską ocenę pochodzenia i roli mitu: zrodzony z naszej wyobraźni zaczyna żyć życiem samodzielnym, przeistaczając się z czasem w siłę nas samych nękającą i wrogą nam. Mit o utalentowanej tkaczce Arachnie, córce farbiarza, którą Atena nie tylko skazała na milczenie, lecz przeistoczyła w pajaka i skazała na snucie pajęczyny, ma — wbrew wszelkim pozorom — dużo wspólnego z mitem o Prometeuszu i Syzyfie. Ale w micie o Arachnie chodzi nie tylko o wytwórczość, o fizyczny trud, o pracę (technè), lecz także o twórczość artystyczną i talent, a więc o estetykę¹. Również w micie o wieży Babel jest opowieść o technice ludzkiej, a więc znowu o nas samych jako twórcach naszej cywilizacji: gdy ludzie opanowali organizacyjne i naukowe podstawy techniki tak dalece, że znaleźli się już blisko boskich tajemnic, Bóg pomieszał im języki i zburzył niebotyczną wieżę, dzieło ich myśli i spełnionych już — jak się im zdawało — pragnień. I nigdy już odtąd nie znaleźli wspólnego języka...

Historycy poszczególnych gałęzi przemysłu, historycy techniki, a nawet niektórzy socjologowie pracy reprezentują stanowisko, że współczesny przewrót techniczny oraz konsekwencje racjonalizacji, a zwłaszcza produkcji seryjnej oraz automatyzacji, są tak różnorodne, a ich t e n d e n c j e

¹ W jednej z „Przemian” poświęconej Arachnie Owidiusz szczegółowo i konkretnie, a nie za pomocą zdawkowych słów, przeciwstawia banalność stylu, ubóstwo wyrazu i pospolitość wzoru tkaniny bogini — oryginalności stylu, barwności, bogactwu wzorów oraz świeżości wyrazu, niecodzienności, a zarazem pięknu i prostocie tkaniny Arachny. Kież i szpetotę wytworu bogini przeciwstawia więc Owidiusz oryginalności i pomysłowości Arachny.

rozwojowe tak odmienne, wielopostaciowe, wielopłaszczyznowe i do tego stopnia zróżnicowane — w zależności od rodzaju produkcji, dziedziny techniki i gałęzi gospodarki — że trudno w ogóle mówić o jakichś jednakowych kategoriach, wspólnych faktach czy też tożsamych zjawiskach nawet wówczas, gdy się bierze wyłącznie automatyzację, w jej najnowocześniejszych i najskrajniejszych objawach. Czymś innym jest bowiem — ich zdaniem — automatyzacja np. dla ślusarza zamków, monter samochodu i technologa petrochemii, a zgoła czymś innym dla nauczyciela śpiewu i wychowawczyni przedszkola. Spawacz, wytapiacz i elektrotechnik znoszą i ponoszą konsekwencje automatyzacji inaczej niż nauczyciel łaciny czy neurolog; kapitan łodzi podwodnej inaczej niż aktor dramatyczny, kaznodzieja czy sprawozdawca-muzykolog. Przemysł maszyn budowlanych, przemysł samochodowy, teletechniczny, elektroniczny i chemiczny odczuwają i przeżywają punkt zwrotny we współczesnej technologii odmiennie niż przemysł hotelarski, produkcja roślinna czy organizacja sportu wyczynowego. Zmiany są szczególnie doniosłe i odczuwalne — w sensie ekonomicznym, technicznym i technologicznym — w dziedzinie dozoru maszyn i mechanizmów, są też bardzo istotne w dziedzinie kontroli technicznej. Ale w każdej dziedzinie i w każdym zawodzie — powiadają — wygląda to zupełnie inaczej.

Z grubsza dadzą się tu ująć trzy podobne, nawzajem uzupełniające się stanowiska. Materia produkcyjna, technologiczna, organizacyjna — powiadają jedni — jest sypka, niespokojna, płynna, pozbawiona często ładu i składu, a więc chaotyczna, dowolna, a wśród niej — zgubiony człowiek. Jego człowiecze stosunki — orzekają drudzy uzupełniając tamtych — jego związki i powiązania z maszyną, z procesem produkcyjnym, z innymi ludźmi nie dają się ująć w tożsame kategorie. I, wreszcie, stanowisko trzecie, będące najradykałniejszą formułą i równocześnie reasumpcją tamtych: istota nauk technicznych i kategorie technologii nie mają nic wspólnego z istotą nauk społecznych ani też z kategoriami humanistycznymi. Nie należy więc nawet szukać jakichkolwiek związków między nimi, gdyż jest to trud daremny.

Wbrew jednak wszelkim pozorom nie mamy tu do czynienia z katastroficzną wieżą Babel i z pomieszaniem języków na jej szczycie w chwili, gdy ludzkość sięga najwyższych sfer tajemnic natury. Mimo wielu nieporozumień lub jaśniej — by ostatecznie z języka mitologii przejść na język socjologii, nauki o organizacji i kierowaniu oraz teorii kształcenia — mimo braku wzajemnego zrozumienia, znaleźć można czynniki pierwsze zarówno wtedy, gdy rzecz dotyczy techniki tradycyjnej, jak i wtedy, gdy sprawy analizujemy na tle automatyzacji. Jakież to są czynniki pierwsze? Zachowując prawo do analogii i całkowicie porzucając mitologię, zapytajmy: Jaki tu jest największy wspólny podzielnik? Jaka jest największa wspólna wielokrotność? Jaki tu jest wspólny mianownik? W jakim stopniu są tu dopuszczalne przenośnie i analogie?

Wspólne kategorie dwu różnych dziedzin

Właśnie praktyka szkolenia, nauczania pracy, praktyka kształcenia zawodowego od czasów najdawniejszych, a z nauk społecznych — ekonomia polityczna, socjologia pracy oraz teoria kształcenia zawodowego (i politechnicznego) zbudowały niezniszczalny most, na którym nieustannie spotykają się obie dziedziny, ujawniając w s p ó l n e kategorie oraz praktyczną i metodologiczną konieczność sprzężenia obu dziedzin. Tworzą też nie kończącą się listę wspólnych działań i zadań, wspólnych badań naukowych i rozwiązań. Nigdzie to się nie ujawnia z taką wyrazistością, jak właśnie w teorii i praktyce kształcenia zawodowego i w poradnictwie zawodowym oraz w ekonomii politycznej i w socjologii pracy. Dlatego też szukając wspólnego mianownika musimy zacząć od praktyki produkcyjnej, od kształcenia zawodowego, od tego, co do teorii kształcenia zawodowego i do ekonomii politycznej wniósł Marks². Ze sprzężenia praktyki produkcyjnej, kształcenia zawodowego i ekonomii politycznej zrodziły się: współczesna socjologia pracy, prakseologia oraz teoria organizacji i kierowania, zaś ekonomika oświaty i współczesne poradnictwo zawodowe całkowicie wchłonęły istotę i kategorie o b u dziedzin. Wpływ postępu technicznego na przekształcenia strukturalne systemu edukacyjnego wyraża się przede wszystkim w jakościowych zmianach kształcenia zawodowego. Jest to wpływ oczywisty i wszędzie jednakowy.

Jeśli nawet samo ujawnienie genealogii takich nauk, jak socjologia pracy, prakseologia oraz teoria organizacji i kierowania może wzbudzić tu i ówdzie zastrzeżenia typu metodologicznego, to najprawdopodobniej żadnych zastrzeżeń nie wzbudzi wyszczególnienie problemu normalizacji jako kategorii wspólnej dla wielu wymienianych tu dziedzin. Rzecz w tym, że normalizacja rozumiana jako narzędzie postępu, jako generalne zadanie nowoczesnej produkcji, nie pojawiła się dopiero dziś, w dzisiejszej ekonomice, teorii organizacji i kierowania w dzisiejszej praktyce produkcyjnej i we współczesnej praktyce kształcenia zawodowego. Jako główne narzędzie intelektualizacji i postępu pojawia się ona już w technice XIX-wiecznej i wcześniej — w tradycyjnej.

W poszukiwaniu wspólnego mianownika, w poszukiwaniu tożsamy

² To właśnie od niego pochodzą słynne i często przez ekonomistów, socjologów, a zwłaszcza pedagogów powtarzane spostrzeżenia o fabryce jako instytucji kształcącej i o systemie fabrycznym. A sformułowanie poświęcone Robertowi Owenowi — odkrywcy fabryki jako zarodka wychowania przyszłości — stało się fundamentem dla wywodów naukowych i podstawą rozważań i decyzji organizacyjnych reprezentantów „jednolitej szkoły pracy produkcyjnej” (1917—1932), a wcześniej jeszcze... Johna Deweya. Sformułowania te są po dziś dzień słuszne. Wnioski, które stąd wyciągnięto powołując się na Marksa, były opaczne. Z tą dziedziną związana jest książka: K. A b r a h a m, *Der Betrieb als Erziehungsfaktor*, Lambertus-Verlag 1957. Genealogia ideologiczna tej książki jest zupełnie odmienna i nie wywodzi się bynajmniej ani z Owena, ani z Marksa.

kategorii musimy jednak konkretniej zatrzymać się na dziedzinie, dzięki której szukanie i znalezienie wspólnego mianownika jest szczególnie płodne ze względu na nasz centralny problem: intelektualizacji pracy produkcyjnej w procesie kształcenia zawodowego.

Wspólny mianownik teorii organizacji i kierownictwa oraz teorii kształcenia zawodowego

Jest rzeczą znaną, że teoretycy kształcenia zawodowego, nie mówiąc już o teoretykach kształcenia ogólnego, z pewnymi nielicznymi wyjątkami, dotąd nie dostrzegali w swych pracach konsekwencji zrodzonej ze styku: szkoła — przedsiębiorstwo, choć piszą niemało o jednym i drugim. Ale jest także rzeczą znaną, że przedstawiciele nauki o organizacji i kierownictwie w ogóle przeoczyli szkołę, a z nią — kształcenie zawodowe, nauczanie pracy produkcyjnej, choć wciąż i nieprzerwanie o te zagadnienia się ocierają. Tymczasem kształcenie zawodowe stanowi owocny teren dociekań zarówno dla teorii kształcenia, jak też nauki o organizacji i kierowaniu, obejmuje ono bowiem 1) pracę produkcyjną, 2) nauczanie pracy produkcyjnej; 3) nauczanie technologii i nauczanie całej grupy ogólnotechnicznych i podstawowych przedmiotów, co wszak bez nauczania organizacji pracy nie może się obejść. Znane i wypróbowane metody zarządzania odnoszą się nie tylko do przemysłu jako takiego, rolnictwa, obronności oraz administracji państwowej i terenowej, lecz także do systemu szkolnego, a w tym wypadku — do szkolnictwa zawodowego, które wszak przygotowuje bezpośrednio kadry dla przemysłu, rolnictwa, obronności i administracji. Jest także jasne i oczywiste, że podobnie jak w sferze przemysłu czy obronności, tak i w sferze nauczania pracy oraz w samej pracy produkcyjnej w grę wchodzi — i to w równym stopniu — i nowoczesna teoria organizacji, i nowoczesna praktyka kierowania, i analiza systemów, i badania układów itd. Organizacja zadań, przydział pracy, zagadnienia bodźców wchodzi w grę nie tylko w produkcji roślinnej i zwierzęcej, w petrochemii i górnictwie, lecz także w procesie nauczania zawodu, pracy produkcyjnej i poznawania w szkole ogólnotechnicznych, podstawowych i specjalistycznych zasad danego zawodu³. Znamy wprawdzie teoretyków (zarówno organizacji i kierownictwa, jak też kształcenia), którzy głoszą tezę, że przeszkodę w znalezieniu wspólnego mianownika stanowi przede wszyst-

³ Obszerniej na temat tożsamości formalnej i merytorycznej kategorii w sferze nauki o organizacji i kierownictwie oraz w sferze nauki o nauczaniu i uczeniu się piszę w książce „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły” (*Biblioteka Nauki o Pracy*, KiW, 1967). Ale i tu, i tam chodzi o typowe przykłady, a nie o usystematyzowanie tematyki. I tu, i tam chodzi również o istotne podobieństwa, a nie o wyczerpanie wspólnej tematyki nauki o organizacji i kierownictwie oraz teorii kształcenia.

kim zagadnienie motywacji oraz czynnik subiektywny, który w szkole, w nauczaniu i uczeniu się odgrywa kolosalną rolę, natomiast w nauce o organizacji przemysłu i kierowaniu jest w zasadzie wyeliminowany. Dyskusyjność tego stanowiska jest oczywista.

Bez popełnienia pomyłki można bowiem stwierdzić, że teoria kształcenia zawodowego (w tym także nauczania, szkolenia, przysposabiania, przekwalifikowania) jest w ostatecznym rachunku niczym innym, jak teorią organizacji, kierownictwa i zarządzania w zastosowaniu do terenu szkoły zawodowej, do procesu nauczania pracy. Teoria struktur organizacyjnych szkoły oraz indywidualnych motywacji ucznia wcale nie rozbija się o niewzruszone założenia nowoczesnej teorii organizacji, jeśli rozróżnimy i tu, i tam, tj. i w szkole, i w fabryce, zarówno czynnik subiektywny, jak i czynnik obiektywny (o którym — za chwilę szerzej nieco i konkretniej). To samo dotyczy zagadnienia operacji, diagnozy, zachowania w organizacji, planowania liniowego i sieciowego, strategii i taktyki, teorii gier, rozdziału zadań, miejsca i roli przełożonego, ogniów współzależności organizacji, skuteczności sieci łączności, kontroli, informacji i komunikacji w grupach i między grupami. Możliwość wykorzystania teorii wykresów jest identyczna i dla teorii kształcenia zawodowego, i dla teorii organizacji. Zagadnienia interakcji są przedmiotem zarówno strategii i taktyki wojennej, jak też strategii i taktyki dydaktycznej w szkole zawodowej. W produkcji i w administracji, w obronności i w edukacji spotykamy się — i to w sposób jednoznaczny — z wymienionymi tu dla przykładu tylko i z niewymienionymi z braku miejsca kategoriami. Jeśli do tego dodamy, że nauczanie pracy produkcyjnej jest swoim sprężeniem logiki wewnętrznej procesu wytwarzania z logiką wewnętrzną procesu nauczania, to otrzymamy kolejną odpowiedź dotyczącą możliwości i granic wspólnego mianownika dla nauki o organizacji, kierownictwie i zarządzaniu i dla teorii kształcenia w ogóle, a teorii kształcenia zawodowego — w szczególności. Dotyczy to, oczywiście, i poradnictwa zawodowego⁴.

Przyjęcie z kolei konsekwencji wynikających z faktu, że nauczanie i uczenie się pracy produkcyjnej w procesie kształcenia zawodowego jest w swej istocie sprężeniem logiki wewnętrznej procesu dydaktycznego z procesem wytwórczym, ujawnia, z jednej strony, stale powtarzające się problemy badawcze i wspólne tematy praktycznych rozwiązań zarówno nowoczesnej teorii organizacji, jak też nowoczesnej teorii kształcenia; z drugiej zaś — bezpłodność niezakończzonego dotąd i nie kończącego się sporu (wśród niektórych teoretyków zarządzania) na temat słuszności (czy

⁴ O logice wewnętrznej procesu wytwarzania w zestawieniu z logiką wewnętrzną procesu nauczania obszerniej piszę w „Humanizacji pracy”... Tam też znajdzie Czytelnik analizę konsekwencji organizacyjnych wynikających z ich sprężenia oraz charakterystykę trzech systemów dydaktycznych (układu trynitarnego) współczesnej teorii kształcenia. Schemat zaś takiego układu znajdzie Czytelnik w naszej książce „Model i metoda”, Warszawa 1965, PWN.

niesłuszności) traktowania systemu szkolnictwa jako systemu produkcyjnego. Właśnie na przykładzie szkolnictwa zawodowego, wręcz klasycznym dla naszych wywodów, niewczesność tego sporu staje się oczywista. Pojęcie organizacji czy normalizacji we wszystkich jej aspektach — od społecznej począwszy, a na technologicznej skończywszy — z zadania logiczne i prakseologiczne, jako narzędzia badań i weryfikacji teorii organizacji i zarządzania, zrozumienie zachowania się jednostek i kolektywów oraz postępowania ludzkiego w organizacji, weszły na teren szkoły (przenikają nauczanie, kształcenie, wszystkie dziedziny pracy produkcyjnej uczniów, stają się istotnym elementem celów i motywacji) w równym stopniu jak w fabryce, kombinacie, mikrogospodarstwie czy też w gigantycznym przedsiębiorstwie handlu zagranicznego. Układ: logika wewnętrzna procesu wytwarzania — logika wewnętrzna procesu nauczania w systemie szkolnictwa zawodowego, ujawnia w pełni fałszywość, a więc i nonsensowność samego pytania: Czy szkoła jest (czy też nie jest) fabryką, kombinatem, małym czy też dużym przedsiębiorstwem handlu zagranicznego czy produkcji rolnej? Pojęcie sprawności, wydajności i właściwego doboru środków, struktur organizacyjnych, oraz takie kategorie, jak ekonomiczność działań, optymalizacji efektów, problem stosunku efektów do zakładanych celów, wreszcie pojęcie normalizacji wchodzi w grę jako czynniki porządkujące i upraszczające działalność produkcyjną, w równej mierze na terenie fabryki i na terenie gigantycznego przedsiębiorstwa, i na terenie 2-letniej szkoły elektrycznej⁵. Modernizacja programów nauczania, zwłaszcza szkół zawodowych, modernizacja procesu dydaktycznego w szkole zawodowej, innowacja podręczników i środków nauczania, form organizacyjnych szkolnictwa zawodowego w systemie brygadowo-produkcyjnym z punktu widzenia normalizacji — jakież to porównawczy

⁵ Por. Mittag, „Grundsätze für die Berufsbildung im einheitlichen socialistischen Bildungssystem”, Berlin 1968. Ta nieduża rozmiarami rozprawa, w istocie swej ekonomiczna, zawiera ładunek merytoryczny i metodologiczny bardzo wysokiej rangi także i dla socjologii pracy oraz teorii kształcenia zawodowego. Jej nowatorstwo i stopień nowoczesności z punktu widzenia zadań szkoły zawodowej w epoce automatyzacji i elektroniki wykracza na pewno poza szranki naukowe i granice geopolityczne NRD. Abstrahując w danej chwili od strony ideowo-politycznej tej niedużej rozprawy, nie można nie dostrzec jej odkrywczą rolę dla pedagoga szkolnictwa zawodowego, nie tylko w systemie socialistycznym, lecz także i kapitalistycznym. Podczas lektury rozprawy dra Mittaga nasuwa się nieodparcie pewna analogia: podobnie jak u samego początku naszego stulecia dwa nieduże eseje socjologiczne Emila Durkheima wywarły nieprzemijający wpływ na dalszy rozwój myślenia pedagogicznego, zwłaszcza na związek między formami wychowania a stanem kulturalnym społeczeństwa, tak obecnie ekonomiczny esej Mittaga, dzięki ujawnieniu wpływu elektroniki i automatowego przetwarzania informacji na formy i treść kształcenia zawodowego, wywierać zaczyna, i wywrze najprawdopodobniej, wpływ nieprzemijający na dalsze losy teorii i praktyki kształcenia zawodowego ostatniego ćwierćwiecza naszego stulecia, i to w skali ogólnoeuropejskiej. W konkretnym przypadku, tożsamości kategorii oraz identyczność problemów kształcenia zawodowego, nauki i organizacji oraz ekonomiki występują w pracy dra Mittaga z wyjątkową konkretnością i jasnością.

teren badań, i to dla obu stron. Poradnictwo zawodowe jest, oczywiście, bezpośrednio i pośrednio z tymi kwestiami związane.

W ostatecznym jednak rachunku nie chodzi — jak już sygnalizowaliśmy — jedynie o identyczność lub pokrewieństwo logiczno-formalne kategorii dwu bądź co bądź różnych dziedzin. Istota rzeczy na tym polega, by proces nauczania pracy produkcyjnej i całokształt procesu kształcenia zawodowego upodobnić do nowoczesnych procesów produkcyjnych i technologicznych. I odwrotnie, by w reorganizacji fabryki wykorzystać doświadczenia szkoły. Bo to upodobnienie oznacza, w naszym wypadku, nieodwracalny proces intelektualizacji procesu kształcenia zawodowego. Niezależnie więc od metodologicznej rangi sprawy wynikłej z podobieństwa struktur i tożsamości kategorii nauki o organizacji pracy i teorii kształcenia zawodowego, praktyczna jej doniosłość jest ogromna: intelektualizacja kształcenia zawodowego.

Reprodukcja rozszerzona w warunkach pary, kolei żelaznej i elektryczności a kształcenie robotników

Teoria kształcenia zawodowego i politechnicznego oraz współczesne poradnictwo zawodowe w sposób bezpośredni, zaś teoria kształcenia ogólnego w sposób pośredni stają przed koniecznością ustosunkowania się do tego wspólnego faktu. Postęp współczesny w dziedzinie produkcji materialnej jest w pierwszym rzędzie postępem w dziedzinie racjonalizacji. Córką racjonalizacji jest mechanizacja. Historia techniki jest w ostatecznym rachunku historią coraz to wyższego poziomu racjonalizacji, a tym samym — coraz wyższego poziomu mechanizacji i coraz krótszego czasu pracy. Tym samym jest to historia coraz wyższej wydajności w różnych dziedzinach gospodarki narodowej. Postęp w racjonalizacji jest tu więc wspólnym i niezaprzeczalnym mianownikiem. Już w t. I „Kapitału” Marks pokazał, jak człowiek przekształcając materię przyrody posługiwał się najpierw narzędziami, a potem doskonaląc je, a tym samym doskonaląc własną pracę, zwłaszcza wydajność, przekształcał je w maszyny i urządzenia. Na przykładzie manufaktury i rozwoju XIX-wiecznej fabryki Marks nie tylko ujawnił rolę i znaczenie podziału pracy, lecz także pokazał, jak w ręku robotnika proste narzędzie zostaje zastąpione przez mechanizm. Marks rozłożył po prostu technikę i technologię na czynniki pierwsze. Stąd też świetne i precyzyjne — jak na owe czasy — rozróżnienie między narzędziem a maszyną⁶. Marks ujawnił poza tym, jak bardzo proces mechanizacji

⁶ Obszerniej na ten temat pisałem w mojej książce „Kształcenie politechniczne a praca ręczna”, Warszawa 1959. Tam też zasygnalizowałem konieczność kontynuowania badań nad stosunkiem narzędzi do maszyny w dzisiejszych warunkach. Wszak dalszy rozwój mechanizacji, a zwłaszcza automatyzacji wniósł do relacji: maszyna — narzędzie niejeden dodatkowy i nowy element. Dzisiaj mogą dodać: elektronika i automatowe przetwarzanie danych czyni takie badania nieodzownymi.

łamię tradycyjną strukturę pracy, jak niweczy tradycyjną strukturę zawodu robotnika, nie tylko przekształcając robotnika w dodatek do maszyny, lecz wyobcowując go z pracy, z własnego zawodu, z fabryki i z reszty społeczeństwa, na które i dla którego pracuje⁷. Przebrnąwszy przez gąszcz różnorodnych form ludzkiej pracy w manufakturze oraz mnóstwo zawodów i specjalności w procesie rozwoju kapitalistycznej fabryki, Marks nie zagubił się jednak w szczegółach, nie poprzestał na samej morfologii socjologicznej i faktografii, lecz odkrył pewną w s p ó l n ą t e n d e n c j ę, którą odkrywają znowu dziś, po stu latach, współcześni socjologowie pracy, lub jeśli znają i studiują Marksa, tę tendencję ujawniają na Marksa się powołując⁸. Z naukowego punktu widzenia jest to sprawa bardzo istotna. Gdy się nie znajduje wspólnej tendencji, gdy się pewnych faktów i zjawisk nie sprowadza do wspólnego mianownika, wówczas wszelkie badania w tym zakresie tracą charakter naukowy, albowiem nie dają ż a d n e j p o d s t a w y do opisu, analizy, przewidywania, diagnozy, prognozy i sprawdzenia, do wniosków i postulatów, do zastosowania, wcielenia, powtórzenia i wreszcie — do uogólnień. I czy można w takich warunkach pokusić się o sformułowanie prawa naukowego? To, co po 20 latach żmudnych badań Marks ujawnił na temat pracy, na temat relacji: człowiek — maszyna, choćby tylko w t. I „Kapitału”, jest dziś jeszcze wspólnym dobrem naukowym ekonomii politycznej, kształcenia zawodowego i socjologii pracy, mimo że epoka, w której żyjemy, już nie jest epoką jedynie pary, elektryczności i kolei żelaznych. A więc: czynności robotnika przyuczonego, pracę machinalną, cząstkową, odintelektualizowaną, otepiającą, a ciężką, i specjalnych kwalifikacji nie zakładającą, przejmuje maszyna. Ciężki i wyczerpujący trud przejmuje mechanizm, podobnie jak przejmuje cząstkowe, powtarzalne, nużące, repetycyjne, despirytualizujące, bo żadnego pomysłu ani przemysłienia nie zakładające, funkcje robotnika cząstkowego, zwanego słusznie od wielu lat, tj. od chwili powstania pierwszych fabryk, dodatkiem do maszyny. Atletyczna muskulatura robotnika — podstawa wydajności w służbie produkcji — znika nawet w kamieniołomach, w portach, w kopalniach, w lasach, na placach budów, na nowych drogach, na rzekach, magistralach kolejowych, bagniskach i starych bezdrożach⁹. Pod wpływem mechanizacji staje się zbyteczna w sposób nieodwracalny.

⁷ Obszerniej na ten temat, por. Szaniawski, „Humanizacja pracy”...

⁸ Na przykład prof. socjologii przemysłowej Alain Touraine. Porównaj jego referat wygłoszony w Oberhausen w 1965 r. na międzynarodowym sympozjum naukowym, poświęconym racjonalizacji, automatyzacji i postępowi technicznemu, a następnie opublikowany w *Automation-Risiko und Chance*, II, 1965, s. 1055—1075.

⁹ W krajach „trzeciego świata” sytuacja przedstawia się odmiennie: tu spotyka się prymitywna technika społeczeństw pierwotnych z rzemiosłem i manufakturą społeczeństw feudalnych, a obie z techniką importowaną ze współczesnej Europy i Stanów Zjednoczonych. Nie możemy w tym miejscu wdawać się bliżej w analizę tego paradoksalnego styku różnych formacji techniczno-gospodarczych. Stwierdźmy jedynie równoległość i równoczesność torów, po których bieżą, a nie układ piętro-
trowy.

Już sto lat temu, po dobrych dwu dziesiątkach lat systematycznych badań naukowych, zwrócił Marks uwagę na to, że w przeciwieństwie do fabryki i w ogóle do wielkiego przemysłu, baza wszystkich poprzednich, przedfabrycznych metod i form produkcji była w istocie swej konserwatywna. Natomiast maszyna i wielki przemysł, mechanizacja i modernizacja, nieprzerwanie unowocześniające się fabryki, porzucić muszą wszelką bazę konserwatywną¹⁰. Wręcz przeciwnie, przemysł fabryczny, a dotyczy to także i współczesnego przemysłu epoki automatyzacji, elektroniki i komputerów, a więc wielki przemysł współczesny nie uważa, i uważać nie może, żadnej z istniejących jego form ani żadnej ze stosowanych jego metod procesu produkcyjnego za ostateczne. Co więcej, dzisiaj, w obliczu przewrotu naukowo-technicznego wiemy, że spostrzeżenia i wnioski Marksa nie tylko potwierdzają się w tym względzie, lecz nabierają większej wyrazistości i ostrości. Rewolucjonizująca siła automatyzacji, elektrotechniki i komputerów dotyczy w równym stopniu współczesnej fabryki kapitalistycznej, jak i fabryki w społeczeństwie budującym socjalizm. Spostrzeżenia i uogólnienia Marksa dotyczą bowiem przewrotu w technicznej podstawie produkcji, przede wszystkim zaś — przewrotu w funkcjach produkcyjnych robotników. I oto jesteśmy u źródła prawa naukowego, które jest prawem autentycznym współczesnej socjologii pracy i współczesnej teorii kształcenia zawodowego oraz współczesnej psychologii pracy. Wielki przemysł — pisał Marks —

„[...] czyni sprawą życia i śmierci uznanie zmienności prac, a więc możliwie najszerszej wielostronności robotników za ogólne, społeczne prawo produkcji, co wymaga przystosowania stosunków do normalnego urzeczywistnienia się tego prawa”¹¹.

W czym i w jaki sposób wyraża się przystosowanie stosunków do urzeczywistnienia tego prawa, Marks powiada:

1) w „absolutnym przystosowaniu człowieka do zmiennych wymogów pracy”, 2) przez „zastąpienie jednostki cząstkowej, dźwigającej cząstkową czynność społeczną — jednostką wielostronnie rozwiniętą”¹².

W przeciwieństwie do bardzo wielu „wtajemniczonych” i „autorytatywnych” znawców Marksa, stwierdźmy w tym miejscu właśnie, że stworzenie warunków umożliwiających funkcjonowanie tego prawa, a więc dostosowanie warunków i stosunków do normalnego urzeczywistnienia się tego prawa, bynajmniej nie sprowadza się wyłącznie do elementu techniczno-ekonomicznego ani też wyłącznie do elementu ustrojowo-politycznego. Nie realizuje się niejako automatycznie, przez sam fakt zastąpienia jednego ustroju politycznego przez drugi. Rzecz bowiem

¹⁰ Por. K. Marks, „Kapitał”, t. 1, Warszawa 1951, s. 525—526.

¹¹ *Ibidem*, s. 527.

¹² *Loc. cit.*

sprowadza się w tym wypadku do edukacji, do koncepcji wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, a więc do struktury i treści szkoły zarówno ogólnokształcącej, jak i zawodowej. Samo przejęcie władzy przez klasę robotniczą nie rozstrzyga bowiem automatycznie o urzeczywistnieniu się tego prawa. Jednym, choć nie jedynym, z warunków, który urzeczywistnienie tego prawa czyni realnym, jest organizacja takiej struktury i takiej treści szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, dobór takich form i takiego rodzaju treści nauczania pracy i zawodu, które zagwarantowałyby uczniowi — przyszłemu producentowi — dynamiczność, zdolność adaptacji oraz umiejętność stawiania czoła konsekwencjom rewolucji technicznej. Nie jest to wniosek wydedukowany ani też uzyskany drogą spekulacji. Jest to w zasadzie przypomnienie tego, o czym w warunkach zwycięstwa pary i elektryczności oraz kolei żelaznej pisał Marks żądając: wszechstronności, inteligencji robotnika, kształcenia, zwłaszcza kształcenia politechnicznego oraz nauczania technologii, a co dzisiaj, w warunkach automatyzacji, elektroniki i energii jądrowej, staje się nieodwracalną koniecznością.

Sformułowane z górną 100 lat temu przez historyka techniki, matematyka, ekonomistę i socjologa pracy — Marksa, sprawdzone tysiącokrotnie na różnych długościach i szerokościach geopolitycznych państw industrialnych, sprawdzalne i dziś w epoce automatyki i lotów kosmicznych prawo to zyskuje na randze, choć wnioski, które z niego wynikają, dla różnych ustrojów polityczno-gospodarczych są różne i bywają różne po dziś dzień. Ale wnioski te nie zmieniają faktu, że mamy do czynienia z autentycznym prawem naukowym, odpowiadającym wszelkim wymogom metodologicznym formułowania praw przyrodniczych, ilekroć współczesny socjolog pracy, psycholog pracy, prakseolog stają w obliczu wciąż niepokojącego układu: praca — maszyna. Teoria kształcenia zawodowego, która dziś rozważa sytuację szkoły zawodowej między obwodem socjalnym a kręgiem tradycji, która rozpatruje wzajemne oddziaływanie i dwustronny wpływ — w sensie organizacyjnym i techniczno-dydaktycznym — fabryki i szkoły, teoria, która musi dać odpowiedź bezpośrednio i praktycznie przydatne osobom i instytucjom zajmującym się poradnictwem zawodowym i preorientacją zawodową, która wreszcie musi wskazać kierunki natarcia szkolenia, przyspasabiania i nauczania, a podstawom taryfikatorów i specjalności zawodowych oraz metodom przekwalifikowywania robotników nadać musi charakter logicznej konieczności — staje wobec marksowskiego prawa z pełną aprobatą i potwierdza wciąż wynikający z niego społeczny imperatyw kategoryczny. Równocześnie sprawdza się w organizacyjnej i dydaktycznej strukturze szkoły zawodowej nie tylko najogólniejsze społeczne prawo produkcji, lecz odpowiedź na pytania: Czy dana szkoła, dany zespół szkół, dany system szkolnictwa zawodowego w istocie swej jest konserwatywny, czy nie? Czy kształci więc przyszłych robot-

ników do tradycyjnych zawodów, do tradycyjnych form i metod wytwarzania, czy też przeciwnie? Czy przygotowuje ich do z m i e n n y c h w a r u n k ó w wymagań pracy, które rewolucjonizuje obwód scalony? Czy w związku z tym, w uczeniu współczesnej szkoły zawodowej widzi robotnika p r z y s z ł o ś c i, jako jednostkę wielostronnie rozwiniętą, czy też nie?

W ostatecznym rachunku, wobec takiego kompleksu zagadnień staje socjolog pracy, prakseolog oraz psycholog pracy, gdy rozpatruje sytuację robotnika z punktu widzenia najistotniejszego, bo z punktu widzenia jego plastyczności innowacyjnej¹³.

Formy i metody pracy produkcyjnej pod ogólnym zawołaniem: „Hej, rób!” — dziś już cywilizowanych społeczeństw daleko nie zaprowadzą i nie posuną naprzód wydajności pracy. Coraz mniej oczekują i coraz mniej spodziewają się po takich metodach i formach pracy nawet społeczeństwa „trzeciego świata”. Nowo powstałe narody i państwa azjatyckie i afrykańskie dostrzegają w metodach pracy: „Hej rób!” — głównego przeciwnika postępu, sprzymierzeńca odintelektualizowania, a więc także i odczłowieczenia pracy. Dostrzegają, ale niełatwo sobie jednak z tym radzą.

Tendencja: scalanie zawodów i wszechstronność

Znika otepiająca, bezmyślna, powtarzająca się w nieskończoność i do absurdu rozczłonkowana działalność produkcyjna robotnika, którego najwyższą cnotą była jedynie muskulatura. Wysoki stopień mechanizacji, produkcja seryjna oraz coraz częściej pojawiające się linie automatyczne usuwają dziś po prostu takiego robotnika lub odciążają go nie tylko fizycznie, tj. zwalniają go od wysiłku mięśniowego, i nie tylko psychicznie, tj. zwalniają go od trudu i napięcia systemu nerwowego, lecz czynią go po prostu — w bardzo wielu dziedzinach i to masowo — zbytecznym. Zbytecznym w jednym środowisku, ale potrzebnym w drugim. Scalanie zawodów, nauczanie zawodów podstawowych, nasycanie kształcenia zawodowego ogólnotechnicznymi, ekonomicznymi, matematyczno-przyrodniczymi i organizacyjnymi podstawami pracy to konsekwencja nie tylko głęboko humanistycznej myśli ludzkiej o wspólnych cechach logicznej i nieodwracalnej konieczności, o której już sto lat temu pisał Marks, lecz także nowoczesnego postępu technicznego i socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej. Dotyczy to także postulatów sprawności manualnej, techniczno-motorycznej oraz w s z e c h s t r o n n o ś c i stąd wynikającej. Te

¹³ Toteż w rozdziale ósmym „Humanizacji pracy”..., noszącym tytuł-pytanie: „Dlaczego politechnizacja?” odpowiadamy m. in. podrozdziałem pod tytułem: „Dlatego, że urzeczywistnia prawo absolutnego przygotowania człowieka do zmiennych wymagań pracy” (por. S z a n i a w s k i, „Humanizacja pracy”..., s. 308—309).

wspólne założenia, oceny i postulaty są i dziś aktualne¹⁴. I będą aktualne dopóty, dopóki mechanizacja i produkcja seryjna oraz elektronika w sposób bezwzględny i coraz powszechniej zastępować będą pracę mięśniową ludzi.

Pamiętać przy tym należy o jeszcze jednym elemencie: wszak wszyscy robotnicy i pracownicy dochodzą po pewnym czasie do stadium zmniejszonej i wciąż zmniejszającej się wydajności pracy. Przyczyny tego tkwią nie tylko w ilości lat pracy na danym stanowisku i w danej dziedzinie, lecz także w różnicowaniu stanu zdrowia poszczególnych pracowników. Do przyczyn zasadniczych należy jednak zaliczyć przede wszystkim proces technologiczny jako taki, jak to już dawno przedstawił szczegółowo K. Marks: a) jednostajną, cząstkową pracę, która niszczy system nerwowy, system krążenia oraz otępia umysł robotnika, b) warunki potencjalnie i faktycznie szkodliwe dla zdrowia robotnika, np. dla jego oczu (zbyt ostre lub niedostateczne światło), uszu (zbyt wielki łoskot lub huk), płuc (pył i różnego rodzaju zanieczyszczenia powietrza). Marks wskazał, że wszechstronność kształcenia zawodowego (poprzez politechnizm, ogólną i wszechstronną manualno-motoryczną sprawność, opanowanie podstawowych zawodów, a nie cząstkowych specjalności, opanowanie teoretycznych podstaw zawodu) daje robotnikowi możliwość zmiany stanowiska roboczego, a nawet rodzaju pracy, co nie ma nic wspólnego z szukaniem tzw. lekkiej pracy.

Taka ocena postępów mechanizacji, gdy przemysł był oparty na węglu i żelazie, i takie skutki racjonalizacji, które przyniósł okres kolei żelaznej, taśmy bieżącej i produkcji seryjnej, zresztą potwierdzona na różnych długościach i szerokościach geogospodarczych, znalazły aprobatę w zespołach i środowiskach zarówno naukowych, jak i pozanaukowych. Fakt ten potwierdza w dalszym ciągu możliwość znalezienia innych jeszcze wspólnych tendencji sprowadzenia ich do wspólnego mianownika. Wspólne więc jest i to, że mechanizacja przekształca nieustannie strukturę poszczególnego zawodu, przekształca tym samym specjalności i całe grupy zawodowe. Dziś to staje się już oczywiste i stanowi jedno z najbardziej obiektywnych osiągnięć — wspólnych dla całości badań, teorii kształcenia zawodowego i socjologii pracy. Dla całości, to znaczy zarówno dla fabryki, zwłaszcza fabryki socjalistycznej, jak i dla szkoły zawodowej, zwłaszcza szkoły zawodowej w społeczeństwie budującym ustrój socjalistyczny; zarówno dla ekonomii politycznej, jak i teorii kształcenia, łącznie z organizacją poradnictwa zawodowego¹⁵.

Kolejny moment, również wspólny, to przekształcenia postaw robotni-

¹⁴ Obszerniej na ten temat patrz: I. Szaniawski, „Poradnictwo zawodowe i kształcenie zawodowe na szczeblu pomaturalnym”, *Ruch Pedagogiczny*, 1968, nr 6.

¹⁵ Por. Mittag, *op. cit.*

ka wobec własnego zawodu, wykonywanej specjalności i wykonywanej pracy. Konsekwencje stąd wynikające dotyczą nie tylko setek tysięcy załóg robotniczych, lecz także w nie mniejszym stopniu setek tysięcy szkół zawodowych i warsztatów szkolnych, w których się kształcą przyszli robotnicy i przyszli technicy. Z postawą wobec własnego zawodu związane są, oczywiście, czynniki emocjonalne, subiektywne (nadzieje, oczekiwania, marzenia) oraz intelektualne i obiektywne (stan techniki, rodzaje stanowisk roboczych i in.). Socjologia pracy, zwłaszcza teoria kształcenia zawodowego oraz organizacja nowocześniejszego poradnictwa zawodowego, zdążyła w tych postawach znaleźć pewne wspólne zjawiska i identyczne fakty powszechnie rzucające się w oczy. Przekształcenia bowiem strukturalne samych zawodów oraz przekształcenia treści samej pracy stawiają robotników w obliczu konieczności zmiany rodzaju zajęcia, miejsca pracy oraz wykonywanej specjalności. Sprzężenie tych czynników występuje zarówno w badaniach nad procesem produkcyjnym w fabryce, jak i w badaniach nad procesem nauczania pracy produkcyjnej, a więc procesem dydaktycznym w szkole zawodowej. Są to więc tendencje wspólne w podwójnym tego słowa znaczeniu: dla dwu różnych zjawisk i dla dwu różnych instytucji.

Reprodukcja rozszerzona w warunkach ery atomowej, elektroniki i lotów kosmicznych a kształcenie robotników

Wracamy więc raz jeszcze do tych samych kwestii, ale na wyższym szczeblu rozwoju techniki.

Mówiliśmy, że mechanizacja ma swą matkę: jest nią racjonalizacja. Ale racjonalizacja, wchłonawszy w siebie serwomechanizmy, transport powietrzny, cybernetyczne regulatory oraz samoczynne sterowanie, regulowanie i kontrolowanie różnych procesów — co wszak bez matematyki, logistyki, prakseologii i elektroniki byłoby wręcz nieosiągalne — zrodziła automatyzację, drugą i nowocześniejszą swą córkę. Ta druga córka ujawnia znowu pewne wspólne rysy i — jeśli wolno tak rzec, używając pojęcia przyrodniczego — cechy dziedziczne¹⁶. Już w erze pary i elektryczności racjonalizacja wysunęła — normalizację, jako główne narzędzie postępu, główny czynnik intelektualizacji. Dziś, w erze atomowej i rewolucji w dziedzinie gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji, normalizacja tym bardziej urasta do czołowego narzędzia postępu w dziedzinie automatyzacji. W epoce automa-

¹⁶ Co, zresztą, wynika z marksistowskiej analizy rozwoju formacji ekonomicznych i z marksistowskiej oceny następstwa historycznego poszczególnych formacji techniczno-gospodarczych.

tyzacji świadomość konieczności zmiany rodzaju pracy łamie i niweczy — jak nigdy dotąd w historii ludzkości — dotychczasową, tradycyjną postawę robotnika, i to w sposób ostrzejszy niż dotąd, już w samym zarodku. Elektronika łamie tradycyjny etos zawodowy robotnika, niweczy doszczętnie relikty jego wiary w siebie samego — jako fachowca i specjalistę do końca swego życia. W warunkach automatyzacji i socjalistycznej gospodarki fabryka i kombinat żądają od niego zupełnie innych umiejętności. Następuje masowa i szybka degradacja pracy przyuczonej, cząstkowej, jednostronnie fizycznej, szybkościowo ongiś zdobytego przeszkolenia, a więc degradacja dotychczasowych „kwalifikacji” oraz deprecjacja wszystkich motoryczno-ruchowych, a z nimi — ongiś zdobytych ekonomicznych, moralnych, prestiżowych, towarzyskich wartości, związanych z dotychczasowymi jego kwalifikacjami. Wspólna tendencja i wspólny mianownik, które określamy jako przekształcenie w strukturze i w treści pracy zawodowej, wiodą nieodwracalnie do nie notowanej dotąd dewaluacji wszystkiego, co w XVIII i XIX wiekach nazywało się zawodem, specjalnością, fachowością, pracą kwalifikowaną, etyką zawodową, zawodowym wtajemniczeniem i wiernością dla pracodawcy. Rekonstrukcja i reprodukcja rozszerzone w socjalistycznej gospodarce potęgują te procesy. Widoczne to jest szczególnie na przykładzie kształcenia zawodowego na szczeblu średnim i podwyższonym. Absolwent średniej szkoły zawodowej jednoczy w sobie:

produkcję + technologię + zarządzanie

Szybki i nieodwracalny zmierzch starych, tradycyjnych zawodów i narodziny nowych jest czynnikiem absolutnie obiektywnym. Konsekwencje zaś subiektywne stąd wynikające, również istotne, nie dadzą się ominąć ani przemilczeć nie tylko przez psychologa, pedagoga i socjologa, lecz także przez ekonomistę i technologa¹⁷. Robotnik epoki komputerów, częściowej automatyzacji i zwycięstwa pełnej automatyzacji nie może już oprzeć się obsesyjnej myśli, że jeden i ten sam zawód, zdobyty 20 lat temu, i że jedna i ta sama specjalność przyuczonego robotnika w 1948 r. więcej już nie determinują całego jego życia od lat młodzieńczych aż do samej śmierci. Nad tym faktem nie może przejść do porządku dziennego nie tylko teoretyk kształcenia zawodowego, lecz także ekonomista. I nie tylko polityk oświatowy, lecz także organizator produkcji. Nie tylko organizator poradnictwa zawodowego, lecz także administrator szkół zawodowych.

Uniezależnienie się społeczeństw od środowiska przyrodniczego, geograficznego i surowcowego staje się oczywistością i faktem. Współczesny transport powietrzny, coraz większe zużycie paliw płynnych, zwiększają-

¹⁷ O czynniku subiektywnym i obiektywnym w poradnictwie zawodowym na szczeblu pomaturalnym oraz kształceniu zawodowym na szczeblu pomaturalnym piszę obszerniej w artykule „Poradnictwo zawodowe”... Tam też obszerniej na temat intelektualizacji struktury i treści szkoły zawodowej pomaturalnej.

ca się liczba satelitów telekomunikacyjnych, wzrost liczby gigantycznych jednostek pływających, wydobywanie i technologia uranu itd. — nie pozostają bez znaczenia ekonomicznego i konsekwencji dydaktycznych i psychologicznych dla kształcenia zawodowego. Toteż wielu współczesnych socjologów pracy i ekonomistów, funkcjonariuszy oświaty zawodowej i organizatorów produkcji, którzy o marksistowskiej analizie źródeł i następstw alienacji nic nie wiedzą (lub nie chcą wiedzieć), stają znowu w obliczu zagadnienia alienacji, tym razem zrodzonej w epoce lotów kosmicznych i w warunkach automatyzacji. Automatyzacja bowiem (a z nią — normalizacja i automatowe przetwarzanie danych) wiedzie setki, tysiące i miliony robotników do wyobcowania i do przekreślenia wszystkiego, co dało im tradycyjne, a nawet wczorajsze wykształcenie, a zwłaszcza przysposobienie i szkolenie zawodowe. Toteż wnioski, które dopiero teraz stąd wyciąga amerykańska i zachodnioeuropejska socjologia, nie są teoretycznie nowe ani praktycznie rewelacyjne. Sformułował je wszak sto lat temu Marks, wprawdzie nie w obliczu automatyzacji, lecz w warunkach XIX-wiecznej mechanizacji i bezwzględnej eksploatacji żywej siły roboczej proletariatu przez kapitalizm owych lat. Ale Marks patrzył dalej. Komputer, obwód scalony i energia jądrowa nie odebrały jednak spostrzeżeniom Marksa ani jego charakterystyce pracy ludzkiej nic z ich rangi naukowej. Przeciwnie, elektronika, automatowe przetwarzanie danych, takie kategorie produkcji materialnej i działań mechanizmów, jak: sztuczna pamięć, selekcja informacji, sztuczne myślenie, gra (w szachy), obliczanie, przewidywanie, gromadzenie i przekazywanie danych, tłumaczenie (obcojęzycznych tekstów naukowych i literackich), mechaniczna inteligencja — są odzwierciedleniem faktu, że współczesne maszyny, agregaty i urządzenia przestają być zwykłym żelastwem. Zwycięstwa w dziedzinie techniki, przede wszystkim dzięki wynalazkom z dziedziny elektroniki, pozwalają komputerom i innym agregatom elektronicznym wykonywać takie czynności duchowe, jak analiza i synteza, oraz takie zadania umysłowe, jak opis i porządkowanie. Ba, nawet takie kategorie moralne, jak wydawanie i wykonywanie poleceń i rozkazów, uwikłane są dziś w pracę elektronicznych urządzeń kontrolnych i sterujących. Właśnie dlatego taki wynalazek, jak elektroniczna maszyna cyfrowa, dla wielu techników i technologów nazywa się wciąż „mózgiem elektronicznym”. Taka nazwa i takie słowa coraz rzadziej są przenośnią i pisze się je często bez cudzysłowu, jako że kojarzą się z mózgiem — siedliskiem ludzkiej inteligencji i życia duchowego człowieka.

„Nawet czyste światło nauki świecić może widocznie na mrocznym tle niewiedzy — pisał w 1856 roku Marks. — Wszystkie nasze wynalazki i cały nasz postęp zdają się zmierzać ku rezultatowi, w którym siły materialne obdarzone zostają życiem intelektualnym, a odintelektualizowane życie ludzkie sprowadza się do zwykłej siły ma-

terialnej. Ta sprzeczność między współczesnym przemysłem i współczesną nauką z jednej a współczesną nędzą i współczesnym upadkiem z drugiej strony, między siłami wytwórczymi a stosunkami społecznymi naszej epoki jest faktem namacalnym, nieodpartym i niezbitym”¹⁸.

Marks widział dokładnie dalsze konsekwencje mechanizacji. Analizował wszak produkcję seryjną. Pisał też o automatyzacji, przewidywał ją i widział konkretnie i, jak się okazuje, poprawnie konsekwencje tego zjawiska. I dlatego jego wnioski dotyczące wszechstronności wychowania i kształcenia ogólnego i politechnicznego wciąż są tak aktualne w warunkach produkcji wielkoseryjnej; podobnie — i to bardziej dziś niż dawniej — aktualne jest podniesienie waloru matematyczno-przyrodniczego i ogólnotechnicznego czynnika w kształceniu, i w ogóle — wysoka ranga wykształcenia ogólnego. Teoria i praktyka kształcenia politechnicznego, które weszły w życie socjalistycznej szkoły i w organizm socjalistycznej teorii kształcenia, rozszerzyły teren spostrzeżeń i zakres ocen Marksa, ale dzisiaj — mimowolnie czy świadomie — wraca do nich niejeden amerykański czy zachodnioeuropejski socjolog, zgadzając się z nimi lub nie zgadzając, ujawniając prawdziwość marksistowskich prognoz lub im zaprzeczając. Właśnie owi zachodnioeuropejscy i amerykańscy socjologowie pracy, teoretycy kształcenia zawodowego i ekonomiści odkryli Marksa podstawowe twierdzenie dotyczące pracy, czasu wolnego, relacji: maszyna — człowiek. Odkryli i uznali je za wciąż aktualne w obliczu sytuacji, którą robotnikowi i absolwentowi szkoły zawodowej w kapitalistycznym społeczeństwie przygotował przewrót przemysłowy, zwłaszcza elektronika i automatyzacja¹⁹.

Dwie kwestie decydujące o istocie intelektualizacji procesu kształcenia zawodowego muszą tu być szczegółowiej i oddzielnie omówione, jeśli nie mają przejść niedostrzeżenie przez czytelnika. Po pierwsze, chodzi o tak istotny element problemu intelektualizacji, jakim jest skupienie w jej i t e j s a m e j osobowości ucznia szkoły zawodowej, jako przyszłego homo faber, umiejętności kierowania, zarządzania, znajomości technologii ze sprawnością manualno-motoryczną. Po drugie, chodzi o uświadomienie sobie powstania nowych przedmiotów podstawowych w szkole zawodo-

¹⁸ K. Marks, F. Engels, „Dzieła wybrane”, t. 1, Warszawa 1949, KiW. Pierwszy przekład polski z 1949 r. jest terminologicznie i składniowo wręcz błędny. Ale i drugi, z 1967 r., choć lepszy od pierwszego — daleki jest od precyzji. Stąd nie tylko nasze podkreślenia, lecz nasze (konieczne) poprawki.

¹⁹ Porównaj referat prof. socjologii uniwersytetu w Getyndze, Hansa Paula Bahrdta, „Automatyzacja — konsekwencje zmienionej struktury zawodowej”, wygłoszony na międzynarodowym sympozjum, poświęconym racjonalizacji, automatyzacji i technicznemu postępowi (Oberhausen 1965), a następnie opublikowany w „Automation-Risiko und Chance”, 1965, s. 1035—1054. Stąd też coraz wyższa ranga robotniczego w socjalistycznej fabryce, wielka waga działalności związków zawodowych w dziele humanizacji pracy, czemu — siłą faktu — towarzyszy wzrost socjalistycznej świadomości poszczególnych robotników i całych załóg.

wej. Dotąd dydaktyka współczesna mówiła o przedmiotach podstawowych, ale jedynie w szkole ogólnokształcącej i z myślą o wykształceniu ogólnym.

Przedmioty podstawowe i ogólnokształcące w kształceniu zawodowym

Aby móc sprawnie obsługiwać nowoczesną obrabiarkę, uczeń musi uzyskać wykształcenie, wiadomości i sprawności manualno-motoryczne zupełnie inne niż jego rówieśnik zawodowy sprzed 20 lat. Jego stosunek do obrabiarki i do współczesnego procesu technologicznego, do procesu sterowania jest odmienny niż jego rówieśnika sprzed 20 lat. Nie wystarczą mu już umiejętności i nawyki charakteru tylko motoryczno-ruchowego i obróbczej sprawności. Bez znajomości nowej technologii i nowej organizacji, bez opanowania ekonomiki i bez wiedzy matematyczno-przyrodniczej nie może dać on sobie rady z obsługą całkowicie lub nawet częściowo zautomatyzowanej linii. Zachodzi więc pilna potrzeba powołania do życia zupełnie innych szkół, z zupełnie innymi przedmiotami nauczania wraz z wprowadzeniem do treści kształcenia nowych przedmiotów: podstawowych w kształceniu zawodowym. Automatowe przetwarzanie danych, obsługa linii i urządzeń automatycznych, instrumentów sterowniczych, eksploatacja zespołów elektronicznych — zakładają powołanie do życia przedmiotów podstawowych, których np. w roku szkolnym 1948/1949 czy też 1958/1959 ani zasadnicza szkoła zawodowa, ani technikum nie znały. Owszem i wówczas, i teraz obowiązywały i obowiązują w każdej szkole zawodowej elementy technologii i elementy ekonomiki. Ale na tych dwu tradycyjnych przedmiotach już nie można poprzestać. Dochodzą nowe przedmioty podstawowe, a tradycyjne ulegają zmianie. Przedmioty podstawowe nowego typu, w nowoczesnym kształceniu zawodowym, będąc przedmiotami kompleksowymi i ogólnotechnicznymi, nie są bynajmniej kontynuacją jakiegokolwiek przedmiotu podstawowego ze szkoły ogólnokształcącej, a więc nie są kontynuacją jakiegokolwiek przedmiotu ogólnokształcącego. Przyrządy pomiarowe, automatyzacja, nowoczesna technika obliczeniowa, obróbka programowana wkraczają do wszystkich dziedzin przemysłu, rolnictwa i usług. Dioda półprzewodnikowa, tranzystor, opornik, obwód scalony, a więc mikroelektronika wkraczają nie tylko do szkół zawodowych typu elektronicznego i elektrotechnicznego, lecz do każdego typu szkoły zawodowej. Zasadniczą rolę odgrywa tu ogólnotechniczna podbudowa, kompleksowość, wspólność układów sterujących, identyczność elementów półprzewodnikowych, połączonych w układy sterujące. Występują one jako elementy podstawowych przedmiotów w scalonych zawodach. To te właśnie mikroelementy są w stanie uruchomić lub zatrzymać ol-

brzymie urządzenia, a nie muskulatura i sprawność manualno-motoryczna robotnika²⁰.

Ale porzucmy na chwilę elektroniczne sterowanie obrabiarki czy obsługę maszyny matematycznej i dla przykładu oraz konkretności wywodu przejdźmy na od dawna znane, tradycyjne, ale wciąż potrzebne i długo jeszcze, po prostu — zawsze ważne zawody, które nie obumierają nigdy: na gospodarke rolną i przemysł spożywczy.

Mam, oczywiście, na myśli perspektywy najbliższych 10—15 lat. Rzecz w tym, że koncentracja, kooperacja i specjalizacja w dziedzinie rolnictwa i przemysłu spożywczego narzuca siłą konsekwencji przewrotu naukowo-technicznego: a) nowe systemy mechanizacji, b) nową, zmodernizowaną technologię, c) kompleksową meliorację. A jak wyglądają te nowe podstawowe przedmioty kształcenia w szkołach zawodowych właśnie w dziedzinie agrotechniki i zootechniki? Jak z tego punktu widzenia wygląda kształcenie w dziedzinie produkcji zwierzęcej oraz podstawowe przedmioty nauczania w kształceniu fachowców w dziedzinie przetwórstwa produktów roślinnych? Bo nie tylko w przemyśle ciężkim, lecz właśnie i tu, w rolnictwie i w przemyśle spo-

²⁰ Słynna już dziś książka Jean-Jacques Servan-Schreibera, „Le défi américain”, przeszła bez echa w środowiskach pedagogicznych — i na wschodzie, i na zachodzie Europy. Jeśli pominąć propozycje i wnioski polityczne autora, które nawet w jego rodzinnym środowisku i w zachodnioeuropejskich środowiskach sąsiadnych nie zostały wszak jednoznacznie przyjęte, to nie da się zaprzeczyć wymowie intelektualno-naukowej tej odkrywczej książki. Właśnie ta strona „wyznania” odsłania przed teoretykiem i praktykiem kształcenia zawodowego oraz socjologiem i psychologiem pracy zupełnie nowe horyzonty. Mowa w niej o rewolucyjnej roli elektroniki i rewolucjonizującej roli obwodów scalonych. Dlatego też jej wpływ na dalsze losy teorii i praktyki kształcenia zawodowego — choć dotąd *explicito* nieujawniony — jej wpływ na kształtowanie się nowych treści w szkolnictwie zawodowym trzech ostatnich dziesięcioleci naszego stulecia, i na nowe kierunki natarcia dydaktyki ery atomowej i automatyzacji, choć na razie nieoczywisty, staje się niezaprzeczalny. Wpływ ten na dalsze losy wychowania i nauczania już urzeczywistniającej się i nadchodzącej epoki elektroniki i komputerów da się chyba porównać z wpływem, jaki z górą dwieście lat temu, w dziejach pedagogiki i praktyki wychowania, wywarł „Emil” Jean Jacques Rousseau (patrz: J. J. Servan-Schreiber, „Le défi américain”, Paris 1967). Czy to nie paradoksalna analogia? Dotyczy ona niepokoju intelektualnego, niepokoju współczesnych, który każda z nich, choć w odmienny sposób, w odmiennych warunkach i z zupełnie innych przyczyn, wywołała. Dzieło J. J. Rousseau było wyzwaniem powrotu do natury, a więc zawołaniem do ucieczki od ówczesnej cywilizacji technicznej. Z Servan-Schreiberem jest wręcz przeciwnie: jego książka jest wyzwaniem do natarcia w kierunku najnowszej cywilizacji technicznej oraz zawołaniem do ucieczki od prymitywnej techniki. Mamy tu więc do czynienia z książkami o wręcz biegunowych intencjach i tendencjach, dyktującymi czytelnikowi wręcz przeciwstawne kierunki natarcia. Ale między tymi biegunami oscyluje i długo oscylować będzie — chyba tak długo, jak długo istnieć będzie człowiek — myśl społeczna, myśl wychowawcza, myśl pedagogiczna. Albowiem technika jest w ostatnim rachunku istotną cechą natury ludzkiej od grzechu Adama i przestępstwa Prometeusza. A równocześnie jest życiem na łonie natury, wciąż przetwarzanej przez człowieka. „Przyrodznawstwo wtargnęło za pośrednictwem przemysłu do życia ludzkiego, przekształciło je i pogmatwało emancypację człowieka, aczkolwiek bezpośrednio musiało dokonać odczłowieczenia [...] Przyroda kształtowana — aczkolwiek w wyalienowanej postaci — przez przemysł jest prawdziwą przyrodą antropologiczną” (K. Marks, „Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne”, Warszawa 1958, s. 102—103).

żywym (to są, oczywiście — podkreślamy to — tylko przykłady), również obowiązują w kształceniu zawodowym nowe przedmioty podstawowe, jak elektronika, technika pomiarowa, przetwarzanie i przekazywanie danych. To samo musi znać i musi umieć dyżurny stacji energetycznej i samodzielny referent, i technik nadzoru, i asystent projektowania, i dyżurny stacji badawczo-naukowej. Zasygnalizowane przez nas i częściowo tylko scharakteryzowane nowe przedmioty podstawowe w kształceniu zawodowym nie są bynajmniej i być nie mogą przedmiotami nauczania jedynie w szkołach elektrotechnicznych. Z punktu bowiem widzenia dynamizacji i ekspansji gospodarki społeczeństwa socjalistycznego i obronności kraju — elementy elektroniki, techniki pomiarowej, przetwarzania informacji muszą wejść w strukturę i w treść wszystkich szkół zawodowych. A więc i medycyna, i handel, i bankowość, i przemysł ciężki, i komunikacja, i rolnictwo, i przemysł spożywczy szukać będą wykwalifikowanych pracowników, którzy w oparciu o częściową lub zupełną automatyzację, stosując komputery i inne elektroniczne instrumenty, potrafią uczestniczyć w nowoczesnym i celnym planowaniu, kontrolować, sterować, ustawiać, kierować, stawiać diagnozy (ekonomiczne, technologiczne) oraz usuwać awarie.

Dla jasności obrazu pomijamy tu z a w o d y podstawowe i pozostajemy jedynie na terenie nowego typu przedmiotów nauczania. Dla tej grupy podstawowych przedmiotów nauczania proponujemy wspólną nazwę: i n f o r m a t y k a. Nazwa nie weszła — o ile nam wiadomo — dotąd do żadnego podręcznika teorii kształcenia: ani ogólnego, ani zawodowego, choć tu i ówdzie pojawia się, ale poza środowiskami pedagogicznymi. Zaczniemy więc od terminu tu użytego, od jego brzmienia, bo nie jest to bez znaczenia. Otóż i n f o r m a t y k a — jako nauka i jako przedmiot nauczania — brzmi nam równie blisko i poprawnie, jak matematyka, gramatyka, logika, arytmetyka czy fizyka²¹. Do informatyki należeć od-
tąd będą te przedmioty podstawowe w kształceniu zawodowym (oraz ich elementy — w kształceniu politechnicznym), które zawierają wiedzę o gromadzeniu, przetwarzaniu i przekazywaniu informacji naukowo-technicznej — oczywiście, w techniczno-logiczno-elektronicznym, a nie gutenbergowsko-książkowym

²¹ Anglicy i Amerykanie używają terminu Computer Science. Niemcy najczęściej i najchętniej mówią o Datenverarbeitung. W Polsce używa się określeń: „automatowe przetwarzanie danych”. Mówi się u nas także o „elektronicznej technice obliczeniowej” (ETO), chociaż nie są to kategorie tożsame. Francuzi coraz częściej zastępują powyższe terminy terminem „informatique”. W języku rosyjskim sformułowania elektronnaja wyczislitel'naja technika oraz awtomatическое управление utrwala-
ją się coraz częściej, ilekroć mowa o przetwarzaniu informacji za pomocą maszyn elektronicznych dla celów badawczych, obronnych, technicznych, organizacyjnych i naukowych. Zawsze tu jednak chodzi o dziedzinę nauki czy też o dziedzinę techniki. Natomiast żaden z tych terminów dotąd nie wszedł do podręcznika dydaktyki metodyki czy pedagogiki. Proponujemy więc wprowadzenie terminu „informatyka” do teorii kształcenia, a tym samym — do programów i do praktyki nauczania.

tego słowa znaczeniu. Istnieje przeto konieczność kształcenia nauczycieli informatyki, a więc — informatyków tak, jak dotąd kształciło się matematyków, logików, fizyków i muzyków. Powstają więc katedry informatyki w wyższych uczelniach oraz szkoły zawodowe, które kształcą informatyków lub innych specjalistów, dla których informatyka należy do zespołu przedmiotów podstawowych. Toteż w obliczu intelektualizacji pracy produkcyjnej i narodzin nowych przedmiotów podstawowych w kształceniu zawodowym, w obliczu elektronicznej technologii gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji, takie dziedziny dydaktyki, jak teoria kształcenia zawodowego czy metodyka nauczania nowych zawodów muszą zająć się m. in. także teorią i praktyką nauczania informatyki i umieścić ją wśród istotnych swych kategorii.

Między Scyllą egalitaryzmu a Charybdą elitaryzmu

Wspomnieliśmy, że w obliczu przewrotu naukowo-technicznego w każdym socjalistycznym środowisku pracy (i nauczania pracy) sprzęga się w jedno: produkcja, technologia i zarządzanie. Rzecz w tym, że zarówno przewrót naukowo-techniczny, jak i socjalistyczna istota gospodarki narodowej i całej struktury społecznej narzucają — jako programową konieczność — skupienie jak w soczewce tych trzech powiązań w jednolitym wykształceniu robotnika. Wrogi socjalistycznym stosunkom społecznym elitaryzm świadomie rozczłonkował i rozszczał celowo te trzy elementy, przekształcając często w obce sobie, często wręcz antagonistyczne siły. Zaś prymitywny egalitaryzm deklarował, że owe trzy elementy: produkcja, technologia i zarządzanie, same przez się w pełni powiązania tkwią — jak deus ex machina — w przygotowaniu zawodowym wszelkiego robotnika, a więc także robotnika częściowego, jedynie przyuczonego, także niewykwalifikowanego, niewykształconego. Była to, oczywiście, jedynie deklaracja zawierająca pobożne życzenie. Faktycznie zaś wymienione elementy jednoczy w sobie jedynie robotnik wykwalifikowany, a w pierwszym rzędzie robotnik wykształcony²². Rzecz

²² Bardzo znamienity jest list dziekana Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Uralskiego w Swierdłowsku, prof. dra M. Rutkiewicza, opublikowany w „Polityce”. List ten pozostaje w związku z dyskusją na łamach „Polityki” nad zagadnieniem egalitaryzmu i elitaryzmu oraz w związku z dyskusją nad tradycyjalnym i postępowym w pojmowaniu pracy produkcyjnej we współczesnym społeczeństwie socjalistycznym. A oto list prof. Rutkiewicza in extenso: „Ogłosiliście konkurs na słowo, które najdokładniej wyrazi nowe zjawisko społeczne, a mianowicie: pojawienie się w warunkach socjalistycznych nowego typu robotnika, który wytwarza dobra materialne na bazie opanowania najnowszej techniki, który kieruje skomplikowanymi agregatami i w działalności którego organicznie łączy się wysoko kwalifikowana praca fizyczna i praca umysłowa. U nas w ZSRR, w tym także na Uralu, jest wielu takich robotników, którzy posiadają dyplomy technika, a nawet inżyniera i nadal kierują techniką na stanowisku robotnika. Dawno już myślimy nad pytaniem poim, który rozpowszechnił się w radzieckiej prasie naukowej: r o b o t n i c y - i n t e l i g e n c i . Tak nazywamy tę nową warstwę, w której trudno nie dostrzec przyszej klasy robotniczej w ZSRR i innych krajach socjalistycznych. Może termin ten spodoba się i naszym polskim przyjaciółom?” („Polityka”, 1969, nr 10).

zrozumiała, że administracja szkolnictwa zawodowego oraz organizacja poradnictwa zawodowego nie może już dziś nie uwzględniać konieczności stopienia produkcji, technologii i zarządzania w jednolitym typie edukacji. Przeciwnie intelektualizacja pracy produkcyjnej czyni koniecznym przetrwanie do przemysłu i usług coraz większej liczby inteligentnych i wykształconych ogólnie, dzięki opanowaniu przedmiotów ogólnokształcących i ogólnotechnicznych, robotników²³. Mowa, oczywiście, o opanowaniu podstawowych przedmiotów ogólnokształcących i podstawowych przedmiotów zawodowych. Matka wszelkiego postępu technicznego — racjonalizacja — zgłasza coraz silniej zapotrzebowanie na kadry z wykształceniem zawodowym po maturze, a w każdym razie — z dobrym wykształceniem ogólnym i ogólnotechnicznym. W państwach uprzemysłowionych nastąpiło w ostatnich kilku latach właśnie przesunięcie w wyższe zadania i poziomu wykształcenia wykwalifikowanych robotników, przesunięcie wzwyż struktury i treści szkół technicznych i ekonomicznych oraz przybliżenie ich do szkół wyższych typu zawodowego. W niektórych państwach socjalistycznych w szkołach zawodowych typu podwyższonego uczniów nazywa się studentami, a nauczycieli w kładowcami, ba — docentami; organizację zaś wewnętrzną takiej szkoły zbliża się maksymalnie, np. w NRD, do typu nieakademiczkiej szkoły wyższej.

Zwycięski pochód obwodów scalonych jest już bardzo widoczny w NRD i w ZSRR. Pojawianie się „robotów” to nie ryzyko, lecz szansa. Ale tym „robotom” grożą przestoje i awarie. Trzeba je konserwować i naprawiać; przygotować im w sposób należyty surowiec informacyjny i zmusić je do przetwarzania, magazynowania i przekazywania informacji. Któż to potrafi obok inżyniera najlepiej? Właśnie wykształcony nowoczesnie absolwent szkoły zawodowej. Specjalista w dziedzinie obsługi komputerów, asystent inżyniera czy uczonego w dziedzinie programowania — to generacja ludzi pilnie poszukiwanych, i to nie w dziesiątkach, i nie w setkach, lecz w tysiącach — za 2 lata, w dziesiątkach tysięcy — za 5 lat, a w setkach tysięcy — za 15—20 lat.

Fabryki i instytucje naukowo-badawcze coraz pilniej poszukiwać będą pracowników z wykształceniem ogólnym, w powiązaniu z podstawowym a nowoczesnym wykształceniem zawodowym. Mogą oni faktycznie współdziałać w podnoszeniu klasy robotniczej do poziomu, który wyznaczyła jej współczesna historia: w tworzeniu w warunkach przewrotu naukowo-technicznego społeczeństwa bezklasowego. Przewrót w nauce i w technice stawia klasie robotniczej nowe wymagania i żąda od niej innych metod

²³ Porównaj uchwałę KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR, O mierach po dalszym ułuczszczeniu podgotowki kwalificirowanych roboczich w uczebnych zawiedienijach sistemi professionalno-techniczeskowo obrazowanija *Uczitielskaja Gazjeta* — 17 IV 1969). W ścisłym związku z tą problematyką pozostaje obszerny artykuł A. A. Bułgakowa, „Roboczij klass i szkoła (*Uczitielskaja Gazjeta*, 1969, nr 53).

pracy i form walki aniżeli 100 lat temu czy też w okresie tayloryzmu. Jest to absolutnie zgodne z tym, czego żądał od klasy robotniczej Karol Marks, określając jej misję historyczną i precyzując istotę taktyki i strategii w realizacji tej misji.

Z tego więc punktu widzenia nie ma alternatywy między prymitywnym egalitaryzmem i nieprzewyciężonym dotąd elitaryzmem. W ogóle takiej alternatywy nie ma. Intelktualizacja pracy produkcyjnej — to jedyna droga socjalistycznej szkoły zawodowej, jedyny kierunek natarcia. Nowa szkoła zawodowa jest tej intelektualizacji prekursorem i katalizatorem, a nie epigonem.

W obliczu konieczności podyktowanej przez automatykę i elektronikę zaproponowaliśmy wprowadzenie do szkoły zawodowej nowego, kompleksowego przedmiotu nauczania — informatyki. Ale wprowadzenie informatyki (i innych ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania) dyktuje kolejną propozycję: ustalenia nazwy dla nowego typu robotnika. Intelpraks — oto nasza propozycja.

Jak wiemy, wynalazek silnika spalinowego pociągnął za sobą wielką przemianę jakościową, której w żaden sposób nie da się określić ilością wyeliminowanych autentycznych koni z naszej cywilizacji technicznej. To samo dotyczy komputera i automatyzacji. W warunkach gdy fizyczna praca, prosty trud przestają odgrywać rozstrzygającą rolę, a w technologii praca dnia wczorajszego staje się wprost nieistotna — ba, nieopłacalna, natomiast istotna i opłacalna staje się technologia informacji, musi robotnik pojąć i zrozumieć procesy gromadzenia, przetwarzania, magazynowania i przekazywania danych. Jego inteligencja praktyczna oraz umiejętność intelektualna przetwarzania danych (informacja), opartych na elektronice i prakseologii, rozstrzyga o pracy, o zawodzie i o produkcji jutrzejszej. Intelpraks jest to więc ktoś, kto posiada odpowiednią wiedzę ogólną, jest zdolny zastosować, powiązać, wcielić i skojarzyć przedmioty podstawowe (zarówno charakteru ogólnokształcącego, jak i zawodowego) z zadaniami technicznymi oraz programami technologicznymi. Intelpraks — w przeciwieństwie do robotnika przeszłości: cząstkowego, przyuczonego, dodatku do maszyny — to taki nowoczesny robotnik, który zdolny jest uchwycić sygnały, przejąć informację, przekształcić je w nowe sygnały i w nowe informacje oraz ukierunkować je w procesy organizacyjne lub technologiczne zgodnie z wymaganiami techniki. Intelpraks, w przeciwieństwie do robotnika przeszłości, staje wobec wyższych, intelektualnych zadań i żądań, które mu stawia zautomatyzowana linia produkcyjna, przemysłowa technika pomiarowa oraz technika regulowania. Wymaga to wyobraźni, kojarzenia wyobrażeń, wnioskowania, analizy, syntezy, indukcji, dedukcji, decydowania i rozstrzygania, a więc odpowiedzialnego włączenia własnej osobowości w złożony, rozległy i rozgałęziony proces technologiczny. Ten proces nie jest już podobny do czynności cząstkowej tradycyjnego frezera czy tokarza toczącego

jakiś detal. Wzrost rangi wykształcenia ogólnego i ogólnotechnicznego staje się oczywisty. Mamy tu więc do czynienia z jakościowo nowym zjawiskiem w technice oraz z jakościowo nowym zjawiskiem w kształceniu zawodowym.

Ale tu teoria kształcenia zawodowego wraz z socjologią pracy, psychologią rozwojową i psychologią pracy stają wobec zupełnie nowego problemu: granic i możliwości abstrakcjonizmu, a więc niebezpieczeństwa przeintelektualizowania procesu pracy produkcyjnej i procesu dydaktycznego szkoły zawodowej. To z kolei wysuwa na porządek dzienny problem granic i możliwości przedłużenia okresu edukacji szkolnej, przede wszystkim zaś — akceleracji oraz intensyfikacji procesu nauczania i uczenia się, a łącznie z tym — nowych założeń i perspektyw samouctwa i samokształcenia. Z tymi nowymi problemami wiąże się ściśle dydaktyczno-psychologiczna problematyka nowych środków nauczania. Ten kompleks zagadnień wykracza jednak poza granice naszego artykułu.

MECHANIZMY DEZINTEGRACJI I REINTEGRACJI W PEDAGOGICE NA PRZYKŁADZIE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Uwagi wstępne

Jednym z problemów metodologicznych w pedagogice w odniesieniu do jej przedmiotu badań — wychowania w szerokim znaczeniu — jest problem spójności strukturalnej, a w szczególności zagadnienie ścierania się w pedagogice tendencji decentrycznych i koncentrycznych, dezintegracyjnych i reintegracyjnych. Historyczna droga wychowania fizycznego i refleksji nad nim jest w tym względzie wyjątkowo pouczająca:

Po pierwsze dlatego, że wychowanie fizyczne jest najstarszym dziełem wychowania, wywodzącym się z prymitywnych technik opiekuńczo-pielęgnujących, z troski o rozwój fizycznych cech człowieka, warunkujących sukces w walce i pracy. Wychowanie fizyczne ma zatem najdłuższą historię w dziejach praktyki wychowawczej, posiada bogaty kapitał doświadczeń.

Po drugie dlatego, że refleksja nad wychowaniem fizycznym najwcześniej wyodrębniła się w teorii pedagogicznej, spychana bowiem była na jej margines lub wręcz wyrzucana poza jej zakres siłą odśrodkową, której źródło tkwiło w dualistycznej koncepcji człowieka. Taką rolę spełniała każda teoria pedagogiczna, a szerzej — każda filozofia człowieka, która odrywała osobowość od jej materialnego, organicznego podłoża. I odwrotnie: okresy pełnej inkorporacji wychowania fizycznego do pedagogicznego programu pokrywają się z tymi prądami światopoglądowymi, które afirmowały cielesność (somy) i głosiły materialistyczną koncepcję człowieka, w dziedzinie metodologii zaś — preferowały empiryzm. Te prądy w dziejach ludzkości najdobitniej reprezentują: Antyk, Renesans i Oświecenie.

Po trzecie dlatego, że i współczesne wychowanie fizyczne — jako najbardziej wyspecjalizowany dział wychowania — najsilniej odchyła się od głównego nurtu zainteresowań pedagogiki, stanowiąc dziedzinę nieco „egzotyczną”, przynajmniej w potocznej świadomości pedagogów. To odchylenie wynika (1) z samego przedmiotu zainteresowań wychowania fizycznego (którym jest ciało ludzkie), (2) z odpowiadających temu przedmiotowi metod badawczych, wreszcie (3) ze swoistych technik wychowawczych.

Jest więc wychowanie fizyczne dogodnym modelem, na którym można śledzić procesy dezintegracji w pedagogice, a równocześnie studiować możliwości reintegracji. Można przewidywać, że drogą przetartą przez wychowanie fizyczne pójdą inne działy wychowania, które dziś przejawiają żywe ambicje emancypacyjne i decentryczne. Znajomość wspomnia-

nych mechanizmów może wzbogacić samoświadomość teoretyków i praktyków tych innych dziedzin wychowania, a co za tym idzie — uchronić ich przed złudnymi nadziejami.

Mechanizmy dezintegracji

Głównych źródeł dezintegracji należy upatrywać w instytucji szkolnej. Podczas gdy wychowanie w rodzinie, a także w przedszkolu, jest raczej wychowaniem sytuacyjnym, w którym w sposób naturalny i względnie harmonijny splatają się wszystkie jego elementy, w szkole dokonuje się i pogłębia proces dyferencjacji, motywowany potrzebą roboczego podziału ról. Jeśli bowiem wychowanie jest ingerencją w bieg rozwoju jednostki, to poszczególne działy wychowania są taką ingerencją w stosunku do poszczególnych aspektów rozwoju, np. wychowanie fizyczne jest regulatorem rozwoju fizycznego, a wychowanie społeczne — regulatorem spontanicznego dojrzewania społecznego.

Teoretycznym odbiciem tych praktyk dezintegracyjnych jest analiza i rozbicie przedmiotu wychowania, jego fragmentaryzacja. Jest przy tym kwestią drugorzędą, czy występuje tu analiza strukturalna (tzn. wyróżniająca „strony” człowieka), czy analiza funkcjonalna (tzn. wyróżniająca poszczególne aspekty jego rozwoju). Owocem tych zabiegów jest — z jednej strony — kadłubowe pojęcie osobowości (bez osoby), z drugiej zaś — jednostronny somatyzm, czyli obciążone biologizmem pojęcie ciała ludzkiego.

Specjalizacja praktyczna implikuje z kolei specjalizację teoretyczną, obowiązek szczegółowego poznania tła, na którym rozgrywa się ten czy ów aspekt rozwoju. Następuje daleko idąca furkacja studiów. Poszczególne specjalizacje pedagogiczne ciążyą ku odpowiadającym im merytorycznie dziedzinom życia: ku pracy (wychowanie przez pracę i do pracy), ku sztuce (wychowanie przez sztukę) itd. oraz ku jednoimiennym dyscyplinom: ergonomii i zawodoznawstwu, estetyce itd. W przypadku wychowania fizycznego oznacza to oddalanie się od pnia pedagogicznego, a zbliżanie się do kompleksu nauk biomedycznych.

Już w połowie XIX wieku związki wychowania fizycznego ze spekulatywną pedagogiką są raczej deklaratywne. Wychowanie fizyczne stawia w tym czasie na „dobrego konia”, na prężnie rozwijające się nauki przyrodnicze. Zresztą wybór ten sam się narzucał: z jednej strony — humanistyczne imponderabilia, z drugiej — ponderabilia, posunięte aż do fizykalizmu, usiłującego nagiąć wszelkie zjawiska do układu CGS.

Przyznać trzeba lojalnie, że wychowanie fizyczne (w porównaniu z resztą dyscyplin pedagogicznych) było i jest w sytuacji uprzywilejowanej, miało i ma szczególną łatwość uściślenia metod badawczych, choćby ze względu na wymierność cech morfologicznych człowieka oraz powtarzal-

ność zjawisk fizjologicznych. Toteż w ciągu długich dziesięcioleci doskonalono metody antropometryczne i fizjologiczny eksperyment laboratoryjny, wypracowało dojrzałe metody badania dynamiki rozwojowej człowieka oraz jego morfo- i fizjologii. Trudno dziwić się, że i dziś dystans naukowy pomiędzy wychowaniem fizycznym i pozostałymi działami wychowania jest znaczny, mimo niewątpliwego postępu tych ostatnich.

Współczesne wychowanie fizyczne dysponuje potężnym zapleczem badawczym, stosuje najczulsze metody diagnostyczne i prognostyczne w oparciu o najnowszą technikę; w opracowaniu materiałów badawczych korzysta z maszyn matematycznych i najsubtelniejszych metod statystycznych. Taki jest obraz zewnętrzny, który nie usypia naszego krytycyzmu, nie rozwiązuje wewnętrznych sprzeczności wychowania fizycznego.

Dyscyplina ta w swoim pochodzie dziejowym musiała sforsować dwie bariery metodologiczne. Pierwszą z nich było przejście od nauk fizycznych do biologicznych, od martwej materii do żywego organizmu. Kategorie fizyczne trzeba było przełożyć na kategorie biofizyczne, chemiczne na biochemiczne, mechaniczne na biomechaniczne. Druga bariera zagradzała przejście od czysto przyrodniczego pojmowania somatyki ludzkiej do jej koncepcji humanistycznej. Ciało ludzkie, pozostając kategorią biologiczną, jest równocześnie kategorią społeczną (B. Suchodolski), a ruchy człowieka nie są tożsame z motoryką zwierząt, gdyż łączy się z nimi skomplikowany system znaczeń i wartości (mimika, pantomimika, gestykulacja, taniec, uogólnienia ruchowe, magia rekordów sportowych itd.). Stąd tyle mówi się o kulturze fizycznej jako swoistej trzeciej postaci kultury, nie mieszczącej się bez reszty ani w pojęciu kultury materialnej, ani w pojęciu kultury duchowej. Ten fakt przeplatania się w wychowaniu fizycznym prawidłowości przyrodniczych i społecznych czyni zeń dyscyplinę z pogranicza, a więc szczególnie interesującą, ale też trudną i metodologicznie skomplikowaną. Dodajmy, że druga bariera okazuje się wyjątkowo mocna.

Opisany proces dezintegracji w naukach pedagogicznych przyczynia się do pogłębienia i konkretyzacji treściowej, do wysubtelniania metod badawczych, do uściślenia aparatury terminologicznej. Rozwój tych wyemancypowanych dziedzin jest więc płodny, rośnie ich użyteczność społeczna w służbie procesu wychowania. Równocześnie jednak dezintegracja ta rozluźnia strukturę pedagogiki jako całości, doprowadzając — w skrajnych przypadkach — do pękania wiązań wewnętrznych. W tej sytuacji ściślejsze stają się kontakty przedstawiciela wychowania fizycznego z przedstawicielami nauk homedycznych niż z ogółem pedagogów.

To przesunięcie widoczne jest również w dziedzinie kształcenia kadr. I pod tym względem wychowanie fizyczne wyprzedziło pozostałe działy pedagogiki. Już w XIX wieku — gdy wkroczyło na uniwersytety — utworzyło osobne wydziały, studia i sekcje, a następnie powołało do życia od-

rębną sieć szkół wyższych, dziś już organizacyjnie nie kontaktujących z wydziałami pedagogicznymi.

Specjalizacja jest przy tym zjawiskiem piętrowym, wielowarstwowym. W obrębie samych nauk o kulturze fizycznej zaszła ona tak daleko, a różnice w zakresie merytorycznym, metodologicznym i terminologicznym, dzielące przedstawicieli poszczególnych dziedzin (np. szkolnego wychowania fizycznego, sportu wyczynowego, rehabilitacji leczniczej) są tak znaczne, że ich porozumienie staje się coraz bardziej utrudnione. Ludzie ci tworzą własne kręgi fachowe, w wysokim stopniu ekskluzywne. W kręgach tych — formowanych już na zasadzie pozapedagogicznej — następuje fascynacja „nową ojczyzną” (np. pracowników rehabilitacji — medycyną kliniczną), wchodzi się w inne koneksje zawodowe, lansuje nowe autorytety. Na tym etapie dezintegracji zjawia się charakterystyczny konflikt pomiędzy wychowaniem masowym, powszechnym, propedeutycznym a wychowaniem uzdolnionej elity, albo pomiędzy normą a zjawiskami patologicznymi, co — w jednym (wyczyn elity) i w drugim (patologia) przypadku — stanowi klasyczny materiał badawczy ze względu na wyolbrzymienie albo denizację cech szczególnie interesujących dla specjalisty.

Mechanizmy reintegracji

Czy i jakie widzimy możliwości reintegracyjne w naukach pedagogicznych?

W procesie reintegracji wyróżnić można kilka charakterystycznych etapów:

Etap pierwszy (nazwijmy go etapem „zażenowania”) następuje po okresie upojenia się emancypacją, usamodzielnieniem się. Znamionuje ten etap wzrastające poczucie izolacji. Pojawia się refleksja, że człowiek jest niepodzielny, a wychowanie jest jedno. Specjalista dostrzega, że wartości, które go fascynowały (np. zdrowie lub sprawność fizyczna) nie mają charakteru autotelicznego, lecz są heteroteliczne, są środkiem do jakichś celów ogólniejszych.

Na tym etapie pojawia się bunt przeciw konwencji klasyfikacyjnej; specjalista kwestionuje cezury i granice pomiędzy działaniami wychowania. Wielką część energii zużywa na uzasadnienie, że skutki jego działań wykraczają poza granice zakreślone zasadą podziału. Tak np. specjalista wychowania fizycznego dostrzega i uzasadnia, że zabawy, gry ruchowe i sporty kształtują człowieka nie tylko fizycznie, ale że wspomagają też wychowanie umysłowe (taktyka sportowa), wychowanie społeczno-moralne (zespół, reguły gry), wychowanie estetyczne (piękno ciała i ruchu), wychowanie politechniczne (kształcenie motoryczne).

Jeśli wówczas specjalista nie zrozumie, że uprawia donkiszoterię, gdyż walczy z konwencją, nie zaś z rzeczywistością, że zrywa urojone pęta,

które sam sobie niegdyś nałożył, następuje etap drugi (nazwijmy go etapem „euforii”). Etap ten posiada znamiona sekciarstwa. Z faktu bowiem, że skutki danego działu (dziedziny) wychowania przekraczają jego założenia, specjalista wyprowadza wniosek, że dział jego może zastąpić wszelkie inne, że jest w stanie wypełnić cały program wychowania. Ten etap wychowanie fizyczne przeszło w trzeciej i czwartej dekadzie naszego stulecia. Dziś na tę drogę wchodzi inne działy, gdy twierdzą, że wychowują „całego człowieka”, mając prawo jedynie do współwychowania.

Etap trzeci (który może nadejść z pominięciem drugiego, skrajnego) to etap harmonizacji wtórnej. Specjalista wyróżnia w swym dziale wychowania cele swoiste (wynikające z umownej klasyfikacji wychowania) i cele nieswoiste, w zakresie których jego dział kooperuje z innymi. Rozumie, że poszczególne działy wzajemnie się przenikają i uzupełniają, ale nie zastępują. W ten tylko sposób można uniknąć „schizmy” lub „sekciarstwa”.

Dodajmy, że pomyślny powrót do pedagogicznej macierzy nie musi oznaczać zerwania wypracowanych związków z dyscyplinami pozapedagogicznymi. Przeciwnie: tymi zdobyczami każdy dział wzbogaca całą pedagogikę. Tak np. wychowanie fizyczne wzbogaca pedagogikę o cenne wiano nauk przyrodniczych. Chodzi jednak o to, aby pedagogika dojrzała do tej recepcji, aby zerwała z biofobią, z bierną postawą wobec spraw zdrowia i rozwoju, które traktuje raczej natywistycznie i fatalistycznie niż jako efekt zabiegów wychowawczych. Przy pomocy takiej właśnie reintegracji dokonuje się przrzucanie mostów pomiędzy grupą nauk społecznych i przyrodniczych, przewycięża się ich sztuczną izolację, integruje nauki o człowieku w prawdziwie pełną humanistykę.

Jest to chyba jedyna, lecz i najwyższej miary — racja, dla której warto podjąć trud reintegracyjny. Podejmowanie tego trudu dla zadośćuczynienia formalnemu postulatowi jedności pedagogicznej byłoby zwykłym doktrynerstwem. Pedagogika jest bowiem pojęciem teoretycznym, które wtórnie wiąże wszystkie zjawiska wychowawcze. Te zaś dokonują się na różnych polach rzeczywistości, poprzez osobotwórcze oddziaływanie: nauki, pracy, sztuki, sportu, obyczajowości, słowem tego wszystkiego, co otacza człowieka i w czym człowiek wzrasta jako istota biospołeczna.

Zakończenie

Na zakończenie kilka uwag ogólnych, ale o wadze zasadniczej.

Gdy mówimy o „wychowawczych walorach wychowania fizycznego” (co jest zresztą jawną tautologią), myślimy o tym, jak środki wychowania fizycznego (gry, zabawy, sporty) przyczyniają się do rozwoju osobowości człowieka. Nie myślimy jednak o tych cechach, które są dla wychowania fizycznego swoiste, mianowicie o cechach somatycznych: zdrowiu i spraw-

ności ruchowej, o kształcie i funkcjach ciała ludzkiego. Te sprawy — jakby wstydliwie — przemilczamy. Czyżbyśmy podawali w wątpliwość wychowalność tych cech? Czyżbyśmy widzieli zasadność takich pytań, jak: czy w ogóle ciało poddaje się wychowaniu, czy należy do zakresu zainteresowań pedagogiki i do programu wychowania? Czy po prostu do „hodowli”, opartej na zasadach fizjologii i higieny?

Jest więc wychowanie fizyczne w pedagogice kłopotliwym enfant terrible, natrętnie przypominającym jedność człowieka i wynikające stąd obowiązki.

SZTUKA I WYCHOWANIE

„Sztuka spełnia rolę wychowawczą jako sztuka, ale nie jako »sztuka wychowawcza«, w takim razie bowiem jest niczym, a co jest niczym — nie może wychowywać”.

(Antonio Gramsci)

Wstęp

- I. Wychowanie kultury estetycznej człowieka
- II. Wychowanie człowieka przez sztukę
 1. Wzory i antywzory
 2. Ludzkie i międzyludzkie
 3. Wiedzieć i rozumieć
 4. Wyobraźnia i twórczość
- III. Perspektywa dla homo aestheticus.

WSTĘP

Od najdawniejszych czasów, można by nawet powiedzieć „od zawsze”, istniały, a mówiąc dokładniej, współistniały ze sobą dwa sprzeczne poglądy na sztukę i jej rolę w życiu człowieka. W starożytnej Grecji sformułowany został pogląd, że sztuka służy „upiększaniu ludzkich dusz”, lecz niemal równocześnie głoszono, że jest ona tylko „wzniosłym szaleństwem”, groźnym dla wewnętrznej harmonii człowieka. Czasem sztuka miała być źródłem wewnętrznego oczyszczenia, kiedy indziej — tylko niefrasobliwą rozrywką. Wierzono, że sztuka służyć może za cenny „podręcznik życia”, a równocześnie widziano w niej niebezpieczną „fabrykantkę złudzeń”, próbę konstruowania życia tylko w wymiarze wyobraźni, a więc pozostającego w sprzeczności z życiem prawdziwym.

W najbardziej potocznej opinii spotkać się można zarówno z tezą, iż sztuka stanowi ważny element wychowania człowieka i jego ogólnej kultury, jak i z poglądem przeciwnym, wedle którego sztuka należy wyłącznie do sfery luksusu, rozrywki i przyjemności, bliska jest niepoważnym zajęciom realizowanym w czasie wolnym od pracy, z problematyką natomiast „życia na serio”, to znaczy z kształceniem, myśleniem i pracą — nie ma zbyt wiele wspólnego.

W żadnym kraju nie została dotąd opracowana historia myśli o sztuce z uwagi na jej miejsce i rolę w życiu człowieka i społeczeństwa, nie zarejestrowano też, w sposób wyczerpujący, nowatorskich doświadczeń podejmowanych od czasów starożytnych do naszych dni, a mających na celu uzasadnienie wychowawczych wartości i możliwości sztuki. Liczne jednak

studia o charakterze monograficznym i przyczynkowym notują bogactwo refleksji o sztuce i wychowaniu i wielokierunkowość praktycznych inicjatyw związanych z realizacją estetycznego wychowania. Pitagoras, Platon i Arystoteles otwierają długi szereg teoretyków patronujących nowej teorii. W szeregu tym, w wiele lat później, znajdują się Fryderyk Schiller, John Ruskin i William Morris, Mikołaj Czernyszewski i Lew Tołstoj, John Dewey i Herbert Read. Mniej zapewne znane są nazwiska pedagogów praktyków. Przez długie lata niemal samotnym pionierem pozostaje Vittorino de Feltre, dopiero w wieku XIX zwiokrotni się ilość praktycznych poczynań, tak bogatych w naszej już, współczesnej epoce. Corrado Ricci i Franz Cizak, Emile Jaques-Dalcroze i Celestin Freinet zapisali się na trwałe w tej współczesnej historii.

Jakkolwiek problem sztuki i wychowania interesował myślicieli od czasów starożytnych, to językowa formuła „wychowanie estetyczne” pojawiła się stosunkowo późno. Najprawdopodobniej autorem jej jest Fryderyk Schiller, którego traktat „Listy o wychowaniu estetycznym człowieka” ukazał się w końcu XVIII stulecia i jest wyrazem zaufania do wychowującej roli sztuki, a tym samym i do jej roli społecznej. Postulowana przez Schillera „rewolucja estetyczna” miała urzeczywistniać się w imię harmonijnego rozwoju człowieka rozdartego wewnętrznymi sprzecznościami. W tej koncepcji mowa jest więc raczej o wychowaniu człowieka przez sztukę niż o wychowaniu estetycznej wrażliwości, która przede wszystkim kojarzy nam się z treścią estetycznego wychowania.

Kiedy przed dwudziestu pięciu laty ukazał się inny przełomowy traktat na temat sztuki i wychowania, nie przypadkiem nosił tytuł „Wychowanie przez sztukę” — „Education through Art”. Pisząc swoje dzieło w latach 40 naszego stulecia nie przewidywał może nawet Sir Herbert Read, że stanie się ono początkiem wielkiego międzynarodowego ruchu pedagogów, którzy — nawiązując do najpiękniejszych tradycji swoich poprzedników — realizować będą nową, pedagogiczną ideologię, zgodną z potrzebami współczesności i przyszłości. Schiller znajdzie się oczywiście wśród patronów tego ruchu, ale jego najistotniejsze korzenie sięgają ogólniejszej społecznej sytuacji sztuki i potrzeb współczesnego człowieka. Wydać się może zastanawiająca zbieżność między hasłem ostatniego międzynarodowego kongresu pedagogów artystycznych: Wychowanie przez sztukę — wychowaniem dla przyszłości, a tytułem programowego dzieła polskiego Pedagoga, który od lat przeszło dwudziestu postuluje właśnie Wychowanie dla przyszłości.

Trzeba jednak postawić pytanie, jaki właściwie sens może mieć wychowanie estetyczne w kontekście postulowanych nowych treści wychowania? Pytanie to zakłada również konieczność pewnych wyjaśnień językowych. W tej dziedzinie bowiem mamy do czynienia z wieloma niejasnościami. W potocznym odczuciu, a nawet w języku podręczników pedagogiki wychowanie estetyczne stanowi jedną z dziedzin ogólnego wychowa-

nia człowieka, tę mianowicie, która wiąże się z kształtowaniem jego estetycznej wrażliwości. Mówi się więc o wychowaniu estetycznym, moralnym, społecznym, umysłowym itp. przy założeniu, że istnieją w psychice człowieka odpowiednie „sfery” poddawane kierunkowym zabiegom pedagogicznym i związane z odpowiednimi treściami. W takim ujęciu wychowanie estetyczne, jako związane ze sferą estetycznej wrażliwości, jest przede wszystkim wychowaniem uczuć i wyobraźni, a narzędzia tego typu wychowania — to sztuka i przyroda. Ale pobieżna nawet konfrontacja tej tezy pedagogicznej z koncepcją Fryderyka Schillera pokazuje, że schillerowskie wychowanie estetyczne jest, mówiąc w sposób paradoksalny, nie tylko estetycznym wychowaniem. Intencją bowiem niemieckiego poety było pokazanie syntezy i harmonii człowieka właśnie w świetle „ideału sztuki”, udowodnienie, że sztuka oddziałując na wyobraźnię i życie uczuciowe kształtuje również w swoisty sposób człowieka. Już zresztą Kant interpretował sferę doznań estetycznych jako sferę wiązania funkcji rozumu praktycznego i rozumu teoretycznego, wiązania emocjonalnej wrażliwości i intelektu. Schiller, zgodnie z tą filozofią, sądził, że tylko człowiek rozwinięty w sposób „całościowy”, człowiek, którego natura rozumna kieruje naturą zmysłową, ale którego wrażliwość zmysłowa indywidualizuje i uplastycznia działanie intelektu, zdolny będzie do przekształcenia „królestwa konieczności” w swobodne i ludzkie „królestwo wolności”.

Ta sama harmonizująca intencja przyświecać będzie współczesnej koncepcji wychowania przez sztukę. Read — estetyk i poeta, zatroskany o los człowieka w zalienowanym społeczeństwie nowoczesnego kapitalizmu, doszukiwać się będzie w sztuce syntetycznego remedium na uleczenie chorych jednostek. Człowiek współczesny zostanie przez Reada przyrównany do okaleczonego ptaka, który lata przy pomocy jednego tylko skrzydła. Sztuka ma dopomóc w odzyskaniu pełnej harmonii lotu, możliwej tylko przy równoczesnym rozwinięciu skrzydeł intelektu, uczuć i wyobraźni. Nietrudno dostrzec w tej koncepcji echa myśli Platona i Schillera, a także psychoanalityczny niepokój człowieka „w poszukiwaniu własnej duszy”.

Ale my dzisiaj sięgając zarówno do tradycji, jak i do naukowego bogactwa „diagnozy naszego czasu” uzasadniamy wychowawcze znaczenie sztuki nie tylko argumentacją poetycko-filozoficzną. Decydująca wydaje się społeczna sytuacja i podnosząca się społeczna ranga sztuki, dzięki czemu idee estetycznych utopistów nabierają nie tylko nowego blasku, ale zyskują realne podstawy i szanse realizacji. Przełomowy dla tego zagadnienia był wiek XIX. Wprawdzie w tej właśnie epoce narodziła się egzoteryczna ideologia „sztuka dla sztuki”, ale nie ona stanowiła dominantę i zapowiedź Nowego. Myśl europejska uzasadniająca społeczną genezę i społeczne funkcje sztuki znalazła swoje uzupełnienie w coraz szerszych procesach upowszechniania sztuki, tworzeniu się nowych kręgów odbiorców, pu-

blicznych. Pisał Karol Marks: „Przedmiot sztuki — a tak samo każdy inny produkt — stwarza publiczność, która sztukę rozumie i potrafi rozkoszować się pięknem”¹. A w sto lat później współczesny marksista, Ernest Fischer, stwierdził nie bez słuszności, że właśnie w wieku XIX dokonało się „przywrócenie sztuce jej funkcji społecznej tak, aby — opanowując rzeczywistość — nie służyła tylko rozrywce, lecz stawała się środkiem wychowawczym”².

Czymże więc jest naprawdę wychowanie estetyczne? W czasach Schillera mogło być tylko wzniosłą utopią, bo praktycznie sprowadzało się tylko do ozdoby życia ludzi możnych bądź do kształcenia „wtajemniczonych” w sprawy sztuki. Tak zresztą widziała tę problematykę jeszcze w wieku XIX praktyka pedagogiczna, której tradycja zaważyła na wielu nawet i współczesnych poglądach. W miarę jednak równoczesnego pogłębiania się teorii sztuki i przenikania sztuki do realnych wymiarów społecznego życia musiała pojawiać się zupełnie nowa problematyka wychowawcza. Przede wszystkim była to oczywiście problematyka kultury estetycznej nowych środowisk społecznych, nowej publiczności. A więc wychowanie estetyczne w „klasycznym” tego słowa znaczeniu, kształtowanie wrażliwości estetycznej interpretowane nie tyle jako jednostkowa kultura duchowa, ale jako problem społeczny. Kategoria publiczności, czyli ludzi nie zajmujących się sztuką w sposób zawodowy, a tylko będących jej „konsumentami” czy „odbiorcami”, pojawiła się dopiero w wieku XIX i zaważyła na istotnych przemianach w wymiarze przeżyciowym. W miarę docierania sztuki do coraz szerszych kręgów publiczności zarysowały się charakterystyczne tendencje utożsamiania znawstwa sztuki z pewną kategorią towarzyskiego czy kulturalnego obycia, a więc pierwsze próby włączania, powierzchownie początkowo traktowanych, spraw sztuki do ogólnego wykształcenia „każdego kulturalnego człowieka”. Tendencje te były wyrazem sprzecznej wewnętrznie społecznej pozycji sztuki. Wydobywała się ona z zamkniętego świata społecznej czy artystycznej elity, ale nie dostrzegano jeszcze w pełni jej poważniejszych osobowych wartości, powiązania z treścią życia, moralnością, wychowaniem, myśleniem, pracą. Stopniowo sytuacja ulegała zmianie i właśnie wiek XIX przynosi krystalizację wychowawczych funkcji sztuki, z jednej strony w zakresie postaw moralnych i społecznych (sztuka jako „podręcznik życia”), w drugiej — w zakresie tworzenia elementów rzeczywistości materialnej, „zgodnie z prawami piękna”.

Trzeba raz jeszcze wrócić do naszego stwierdzenia, że wychowanie estetyczne nie jest tylko estetycznym wychowaniem. Stanowi wielowarstwowy proces kształtowania ludzi, dokonujący się dzięki przenikaniu do ich życia i działalności złożonych i bogatych wartości sztuki. Ich funkcją jest zarówno organizowanie estetycznego wymiaru życia, jednostek i społeczeństwa, to znaczy pogłębianie umiejętności przeżywania i oceny zjawisk artystycznych, kształtowanie kultury artystycznej „w głębi” i „wszerz”,

jak i wzbogacenie całościowego procesu kształtowania człowieka, jego integralnej osobowości, dzięki powiązaniu sztuki z problematyką moralną, społeczną i poznawczą. W takim ujęciu przewyżczamy nie tylko elitarną koncepcję wychowania estetycznego zastrzeżonego dla ludzi z pewnych sfer i z pewnych kręgów życia. Przewyżczamy równocześnie pogląd, że sztuka jest wartością samą w sobie, samowystarczalną i usprawiedliwiającą wychowanie ludzi w imię wartości jednostronnie estetycznych, wychowanie „dla sztuki”. Sądźmy natomiast, że wychowanie musi być przede wszystkim wychowaniem człowieka, w którym to procesie sztuka spełnia rolę swoistego i bogatego instrumentu, a nie celu. A zatem: sztuka dla wychowania, nie zaś: wychowanie dla sztuki.

Ten wielowarstwowy proces wychowawczy, w którym sztuka splata się ze skomplikowanym bogactwem ludzkiej osobowości i ludzkiego życia, musi być oczywiście przedmiotem dalszych rozważań w ujęciu bardziej tematycznym i kierunkowym. Niezależnie bowiem od faktu, że zawsze mamy na myśli kształtowanie przez sztukę całego człowieka, możemy zastanawiać się nad konkretnymi elementami tego wychowania, zarówno w układzie poziomym jak i pionowym. Układ poziomy byłoby to odniesienie do odpowiednich „warstw” osobowości. Wyróżnić by trzeba warstwę kultury społecznej, całokształt możliwych reakcji człowieka na bodźce estetyczne płynące z różnorodności świata sztuki; oraz warstwę życia osobowego, w wymiarze problematyki moralnej, społecznej, poznawczej i z uwagi na ogólniejszy charakter ludzkich działań, dzięki sztuce bliżej powiązanych z twórczością. Można by zatem mówić o wychowaniu estetycznym sensu stricto i o wychowaniu człowieka w świetle swoistej „pedagogiki estetycznej” uzasadnionej społecznym zasięgiem oddziaływania sztuki i bogactwem jej różnorodnych wartości.

I. WYCHOWANIE KULTURY ESTETYCZNEJ CZŁOWIEKA

Problem wychowania kultury estetycznej jest funkcją szerszego problemu sztuki i piękna w życiu człowieka. W epokach gdy sztuka stanowiła integralną część całokształtu życia i działań ludzkich, tworzyła niepodzielną jedność z nauką, techniką i pracą, nie mogło być mowy o potrzebie wychowania estetycznego w jego węższej interpretacji. Tam gdzie sztuka łączyła w harmonijną jedność sprawy codzienne z wzniosłością, gdy znajdowała się, jak pisał Charles Lalo, „blisko życia”, nieco zbędnym musiało wydawać się odrębne wychowanie estetyczne. Znamiennie słowa Johanna Huizingi odniesione do epoki średniowiecza mogą być uznane za słuszne także i jako diagnoza sytuacji w czasach pełnej zgodności między sztuką a ludzką społeczną przestrzenią życiową, sztuką a charakterem pracy człowieka. Stwierdzając, iż wówczas „sztuka rodziła się w samym życiu”, sądzi Huizinga, że nie wiązano wtedy jeszcze sztuki wyłącznie z domeną absolutnego piękna, a zadaniem jej było „upiększanie kształtów,

w których rozwija się życie. Poszukiwano wówczas nie sztuki w samej sobie, ale po prostu pięknego sposobu życia. (...) Sztuka tkwiła jeszcze w samym życiu jako środek potęgowania jego blasku”³

Autonomia sztuki, stopniowe wyodrębnianie się tak zwanych sztuk pięknych czy też pięknej literatury do krystalizowania się odrębnego i swoistego świata sztuki, którego poznanie czy też do którego dostępu mógł wynikać jedynie z określonych umiejętności czy przygotowania. Tak np. w sytuacji, gdy katedra romańska czy gotycka stanowiła przybytek wiernych i źródło wiedzy prezentowanej za pomocą języka wizualnego na portalach i tympanonach, pełniła równocześnie funkcje estetyczne, moralne i poznawcze, nie wymagając specjalnego przygotowania estetycznego. Odczucie jej estetycznego wymiaru należało w sposób konieczny do całości sytuacyjnego przeżycia wywołanego obecnością człowieka w świątyni. Te same jednak przedmioty artystyczne oderwane od ich funkcji ogólnospołecznych i stające się w pewnym momencie tylko dziełami sztuki, pociągały za sobą inne treści kontaktu i przeżycia ze strony publiczności. Ponieważ zwykło się sądzić, że stopniowy proces autonomizacji świata sztuki rozpoczyna się w epoce szczytowego rozwoju sztuk, czyli w okresie renesansu, z tym właśnie okresem kojarzyć trzeba początki programu wychowania kultury estetycznej, o bardzo zresztą wąskim zasięgu społecznym.

Sprawa nabiera ostrości dopiero w wieku XIX. Słusznie stwierdza André Malraux, że dzieło sztuki na przykład plastycznej będące przez długie wieki bądź dokumentem epoki, bądź elementem kultu, dzięki umieszczeniu w zamkniętej przestrzeni muzealnej, staje się autonomicznym przedmiotem estetycznym. Musi być zatem „zobaczone” zupełnie inaczej, właśnie jako dzieło sztuki. Czytamy u Malraux („Le musée imaginaire”, str. 9)⁴: „Krycyfiks romański nie był przede wszystkim rzeźbą, Madonna Cimabuego nie była przede wszystkim obrazem, nawet Atena Fidiasza nie była przede wszystkim posągami. (...) Rola muzeów w naszym kontakcie z dziełami sztuki jest tak ogromna, że trudno nam nawet uwierzyć, że muzea nie istnieją i nigdy nie istniały w krajach, gdzie nie jest czy nie była znana współczesna cywilizacja europejska, a i u nas powstały dopiero przed niespełna dwustu laty (...) Do wieku XIX wszystkie dzieła sztuki były tylko obrazem czegoś, co istniało bądź nie istniało naprawdę, potem dopiero stały się dziełami sztuki”.

Dopiero zaistnienie autonomicznego świata dzieł sztuki, stanowiącego swoistą rzeczywistość estetyczną, uzasadniło potrzebę organizowanego przewodnictwa po tym świecie, a więc — estetycznego wychowania społeczeństwa, w sytuacji, gdy muzea, bo one są najlepszym tu przykładem, zaczynały stawać się instytucjami o ambicjach społecznych. Podobnie zresztą było i z innymi dziełami innych sztuk. Prezentowane w salach teatralnych i koncertowych wymagały komentarza pośredniczącego, przewodnika, informatora.

Program wychowania kultury estetycznej zdaje się zatem posiadać dwoiste uwarunkowanie: estetyczne i społeczne. Stawał się potrzebny, ale i możliwy dopiero w warunkach, gdy kategoria ludzi zwanych publicznością spotykała się nie ze sztuką jako elementem życia i codzienności, ale ze sztuką w wymiarze estetycznej odświętności. Sala muzealna, koncertowa, teatralna — to były tereny przeżyć niezwykłych, intensyfikowanych dekoracjami, scenerią, nastrojem. Obiegowy termin „świątynia sztuki” nie jest pozbawiony głębszego znaczenia. Między swobodnie zgromadzonymi w plenerowej scenerii Aten czy Epidaurum uczestnikami greckiego spektaklu a odświętnie ubranymi widzami sali operowej wśród pluszu i złota — zachodzi zasadnicze przeciwieństwo. Teatr przeżywany i teatr oglądany. Teatr uczestnictwa i teatr wielkiego spektaklu.

Coraz bardziej palącą potrzebą społeczną zaczęło stawać się, poczynając od wieku XIX, fachowe przewodnictwo po muzeach i galeriach, prelekcje wprowadzające w tajniki spektaklu czy koncertu, niezliczone ilości wydawnictw typu poradnikowego z serii jak patrzeć na teatr, jak słuchać muzyki, jak oglądać obrazy. Wydawało się rzeczą konieczną uczenie ludzi „rozumienia” sztuki. Pierwszy na szeroką społeczną skalę pomyślany program wychowania estetycznego był zatem programem wprowadzania „profanów” w sprawy wielkiej sztuki, nie tyle ze względu na autentyczną problematykę estetycznego uczestnictwa, ile z myślą o swoistym estetycznym awansie, wyrównaniu różnic między środowiskiem znawców a masą niewtajemniczonych. Stąd może szczególne zaakcentowanie informacyjnej strony takiego wychowania estetycznego. Znajomość sztuki miała należeć do podstawowych elementów wykształcenia ogólnego. Rzecz charakterystyczna, że w tym programie szczególne miejsce przypadło sztukom plastycznym, zwłaszcza malarstwu, muzyka — jako sztuka mniej związana z ogólnokulturową problematyką poznawczą — wydawała się mniej istotna. Natomiast literatura i teatr w potocznej opinii nie mieściły się w kręgu wychowania estetycznego, ponieważ funkcja tych sztuk była przede wszystkim funkcją wychowawczą w znaczeniu ogólniejszym: moralnym, patriotycznym, umysłowym.

Tak więc zarysowała się w wieku XIX swoista cząstkowa koncepcja wychowania estetycznego pomyślanego jako kształcenie kultury estetycznej w szerszej skali społecznej. Posłużono się nową sytuacją sztuki wyizolowanej z jej autentycznych i funkcjonalnych kontekstów, sztuki utożsamionej z różnorodnością dzieł coraz szerzej udostępnianych publiczności przez różne formy kulturalnego pośrednictwa. Sztukę kojarzono z zasadą klasycznego piękna, zgodnie z dominującą wówczas koncepcją estetyczną, i zdecydowany przywilej nadawano w tego typu wychowaniu malarstwu. Znaństwo obrazów było dla wielu ludzi synonimem kulturalnego obycia i estetycznej kultury.

Ale ten etap zdaje się należeć już do przeszłości. Wychowanie estetyczne dostrzegamy dziś w kontekście znacznie szerszym, uwarunkowanym

zresztą sytuacją i rolą sztuki. Dostępność sztuki ulega wciąż rosnącemu zintensyfikowaniu w różnych wymiarach coraz sprawniejszego technicznie muzeum wyobraźni. Człowiek współczesny naszej cywilizacji zyskał w skali masowej możliwość obcowania z wieloma różnorodnymi kategoriami sztuki i dzieł, należących zarówno do przeszłości, jak i do teraźniejszości. Szansa spotkania z różnymi rodzajami sztuki, różnymi konwencjami i stylami artystycznymi jest równocześnie szansą dla szerszego, bardziej otwartego spojrzenia na nieskończone bogactwo sztuki. Przestaje w pewnym sensie „obowiązywać” uznawany przez długie stulecia klasyczny kanon piękna, kategoria piękna jako wartości akceptowanej estetycznie ulega nieustannemu rozszerzeniu, staje się kategorią otwartą. Było to nie do pomyślenia jeszcze w w. XIX, jest natomiast konieczne dziś, kiedy tak wiele różnych przedmiotów określamy mianem sztuki. Słusznie pisze Herbert Read⁵: „Nie można równocześnie stosować tego samego klasycznego pojęcia piękna do greckiej Afrodyty, bizantyjskiej Madonny i bożka dzikich z Nowej Gwinei czy Wybrzeża Kości Słoniowej”. Biorąc pod uwagę bogactwo i masowość kontaktu ludzi ze sztuką w naszej epoce Malreux stwierdzi słusznie: „Nie jest ważne, co kiedyś znaczyły dzieła sztuki, ważne jest, co nam dzisiaj mówią obrazy czy rzeźby”.

Kultura estetyczna staje się więc codzienną potrzebą współczesnego człowieka, w sytuacji gdy otacza go różnorodność świata i sztuki docierającej w postaci dzieł oryginalnych i reprodukowanych, intensyfikowanych przez działania mass media. Ów świat sztuki, twór artystycznej wyobraźni, na swój sposób uczestniczy w rzeczywistości naszego „prawdziwego” świata, jest wciąż obecny, narzuca konieczność współbrzmienia z nim nie tylko z postacią znawstwa, oceny czy rozumienia, ale w kategoriach osobistego uczestnictwa. Bogactwo tego świata narasta z siłą coraz bardziej intensywną, dzięki czemu rośnie nie tylko ilość dzieł, lecz ilość sztuk, które zawierają ze sobą nieoczekiwane sojusze, przenikają się wzajemnie, modyfikują uświęcone zasady artystycznej twórczości i estetycznej percepcji.

Przed wychowaniem estetycznym staje więc zadanie konkretne i powszechne, zadanie wprowadzania człowieka, od najwcześniejszych lat jego życia, w skomplikowaną różnorodność świata sztuki, wyposażenie człowieka nie tyle w tak zwany dobry smak estetyczny, ile w umiejętność współbrzmienia z dziełami różnorodnymi, dostrzegania ich sensu, historycznego i aktualnego.

Te nowe zadania zdają się dostrzegać praktycy i autorzy szkolnych programów, bo przecież od wczesnej młodości powinno by się realizować kształtowanie estetycznej kultury człowieka. Z pewnością pozytywnym objawem jest dostrzeganie potrzeby włączania różnych dziedzin sztuki do procesów tego wychowania, dostrzeganie waloru nie tylko kultury plastycznej czy malarskiej, lecz również i kultury muzycznej, literackiej, teatralnej czy nawet filmowej. Już dawno przewyższony został pogląd, że wychowanie estetyczne ma być utożsamiane z historią poszczególnych

sztuk, konstruuje się dziś programy o charakterze problemowym z zaakcentowaniem wzajemnych związków między sztukami w różnych epokach historycznych. Staje się sprawą coraz bardziej oczywistą, że kultura estetyczna człowieka to nie kompendium wiedzy z historii literatury czy malarstwa, ale orientacja w problematyce kultury artystycznej przeszłości i współczesności, percepcja otwarta.

W praktyce realizacja wychowania estetycznego wydaje się bardzo trudna. Trudności wynikają przede wszystkim z faktu, iż nie została nigdzie zaplanowana „skala programowa”, właściwy układ materiału faktycznego zgodny z rozwojem psychiki wychowywanego człowieka. Niezbyt dokładnie wiadomo, co jest w sztuce i dla kogo „trudniejsze” czy „łatwiejsze”, choć w innych dziedzinach wiedzy stopniowanie trudności zostało już dawno rozstrzygnięte. Nie jest również dostatecznie dobrze zbadane, w jakim stopniu własna aktywność artystyczna ułatwia tak zwane rozumienie sztuki, zwłaszcza sztuk plastycznych i muzyki. Programy szkolnego nauczania w zakresie spraw sztuki są na ogół zbyt powściągliwe, gdy idzie o kontrowersyjny materiał sztuki współczesnej, operują niemal wyłącznie przykładami historycznymi, co wytwarza pewną nieufność pod adresem wszystkiego, co nowe, brak orientacji i często afirmację na zasadzie przekory.

Są jednak do zanotowania szczególnie cenne inicjatywy, wśród których trzeba przede wszystkim wskazać na coraz szerszą w skali światowej współpracę szkół z różnymi placówkami artystycznymi, zwłaszcza z muzeami, coraz śmielsze wprowadzanie do pracy szkół zupełnie nowych dziedzin sztuki, jak wspomniana już sztuka filmowa (program wychowania filmowego), korzystanie z nowoczesnych pomocy naukowych związanych z twórczością artystyczną, a więc filmu (także jako pomocy w wychowaniu plastycznym czy literackim), nagrań płytowych, radia i telewizji pozwalających na intensyfikowanie kultury estetycznej i wzbogacanie form i metod wychowania tradycyjnego.

Drzwi i okna szkoły coraz szerzej otwierające się ku sprawom żywego życia artystycznego są z pewnością faktem konkretnym i podnoszącym na duchu.

Wychowanie estetyczne jako sprawa społeczna i powszechna nie może oczywiście ograniczać się do realizacji najlepszych nawet programów szkolnych, ale powinno być realizowane w wymiarze ogólniejszym, w stosunku do wszystkich ludzi dorosłych, jako element postulowanej dziś coraz szerzej „education permanente”, kształcenia się przez całe życie.

II. WYCHOWANIE CZŁOWIEKA PRZEZ SZTUKĘ

Koncepcja integralnego wychowania przez sztukę wyrasta bezpośrednio z postulatów i tradycji wychowania estetycznego w sensie zarysowanym powyżej. Nie można mówić o zarysach „pedagogiki estetycznej”, o wy-

chowaniu osobowości człowieka przez sztukę, gdyby nie zaistniały realne warunki społeczne dla powszechnego wychowania estetycznej kultury człowieka, wychowania „wszerz”. Dopiero bowiem wówczas, gdy uznamy za konkret szeroki zasięg tego rodzaju wychowania, powszechną dostępność sztuki i jej „otwarte” wartości, możemy, a właściwie nawet musimy, zastanawiać się nad przełożeniem tych wartości na konkretne elementy głębszego życia osobowego. A zatem musimy próbować odpowiedzieć kolejno na pytanie, co to znaczy, że wychowanie estetyczne jest równocześnie wzbogaceniem wychowania moralnego czy społecznego, zwielokrotnianiem wychowania umysłowego, kształtowaniem postawy twórczej.

Te odpowiedzi będą przedmiotem dalszego toku naszych rozważań.

1. Wzory i antywzory

O tym, że sztuka spełnia ważną rolę w kształtowaniu moralnych postaw człowieka, mówiono od dawna. Ale już w greckiej starożytności zarysowały się dwie odrębne koncepcje takiego wychowania, dwie orientacje, które, w różnych ujęciach i przetworzeniach, istnieją także i współcześnie. Każda z nich ma swoje wartości i swoiste niebezpieczeństwa.

Pierwsza z tych orientacji czy koncepcji może być powiązana z filozofią platońską i tezą, że odpowiednio dobrana sztuka może kształtować człowieka zarazem pięknego i dobrego. Miarą piękna w sztuce i dobra w człowieku, a równocześnie kryterium ich harmonijnego współdziałania było przeświadczenie o obiektywnym charakterze obu tych idei warunkujących istnienie norm estetycznych i moralnych. Celem sztuki miało być wyrażanie dobra i kształtowanie moralnych postaw człowieka zgodnych z ideałem estetycznym. Od czasów gdy zalecano młodym ludziom lekturę „Żywotów sławnych mężów” Plutarcha, utwierdzało się zaufanie do zasad moralnych przekazywanych zwłaszcza przez dzieła literackie wyposażone w możliwość prezentowania modelowych sytuacji moralnych i modelowych postaci ludzkich nadających się na wzór naśladowania. Tak rodziła się koncepcja sztuki jako „podręcznika życia”, podstawowa koncepcja wychowania moralnego przez sztukę polegającego na kierunkowym organizowaniu wyobraźni, możliwym dzięki procesowi utożsamiania się odbiorcy w sugestywnie prezentowanymi sytuacjami czy postaciami bohaterów. Bohaterowie ci, w dziełach literackich i teatralnych czy filmowych, wyrastali zawsze z określonych konkretnych życia i byli nosicielami określonych wartości czy ideałów. W działaniu tych postaci na odbiorcę zawsze urzeczywistnia się przebudzenie uczuć sympatii czy aprobaty, a jest ono tym bardziej intensywne, im konkretniejsze istnieją powiązania między realną sytuacją odbiorcy, jego życiowym doświadczeniem i poziomem oczekiwania. Tego rodzaju możliwości wychowawcze sztuki są nieraz przedmiotem „nadużyć” wychowawczych, gdy próbuje się konstruować na użytek doraźnie moralizatorski dzieła z tak zwanym morałem, świadomie

oddalone od życiowej prawdy i sugerujące banalną i nieprawdziwą filozofię kary i nagrody.

Nie jest jednak prawdą, że działanie moralne za pośrednictwem sztuki musi być jednoznacznie pozytywne. Dostrzegamy istotne niebezpieczeństwa w tej właśnie dziedzinie, ponieważ liczne dzieła sztuki dostarczają wielu przykładów sytuacji i rozstrzygnięć sprzecznych z potocznie przyjętymi zasadami moralności czy międzyludzkiego współżycia. Stwierdzając fakt szerokiego obcowania ludzi z dziełami sztuki o niejednoznacznej wymowie moralnej, a w warunkach powszechnej obecności sztuki jest to nieuniknione, nie możemy zamykać oczu na istnienie antymoralnego wpływu sztuki na człowieka. Powszechnie dziś stwierdza się nasilenie na całym świecie niebezpieczeństwa zbrodni, gwałtu, bezprawia. Jakkolwiek żadne poważniejsze badania nie wykazały bezpośredniej zależności między tymi zjawiskami z zainteresowaniem sztuką o tematyce kryminalnej, to jednak wychowawcy często z wielką troską myślą o popularności, szczególnie wśród młodzieży, filmów i literatury o tematyce zbrodniczej, kojarząc z tym faktem liczne trudności natury wychowawczej.

Równocześnie fakt coraz szybszego dojrzewania młodzieży, jej wcześniejszego niż dawniej kontaktu z tzw. prawdziwym życiem, nie pozwala na izolowanie jej w sposób sztuczny od trudnej problematyki także w sztuce. Zresztą temat zbrodni, gwałtu i bezprawia znaleźć można w największych arcydziełach sztuki dawnej, w tragedii greckiej, u Szekspira czy Dostojewskiego, a przecież te dzieła znajdują się w obowiązującym programie wykształcenia kulturalnego każdego człowieka. Jak więc połączyć koncepcję wychowania przez wzory moralne prezentowane w sztuce z koniecznymi poziomami wychowania moralnego, uwrażliwieniem człowieka na trudne i złożone zagadnienia życia i moralności?

Trzeba zarysować jeszcze inny nurt wychowania moralnego przez sztukę, również sięgający swymi korzeniami myśli i sztuki greckiej. O ile jednak w pierwszym przypadku estetyka platońska przywołała na myśl apollińską czy orficką kojącą funkcję sztuki, o tyle teraz nawiążemy raczej do estetyki Arystotelesa i do katartycznej funkcji sztuki związanej z jej działaniem prometejskim czy dionizyjskim, to znaczy z moralnym wstrząsem, zachwianiem wewnętrznej równowagi, efektem dramatycznym. Jest to potrzebne po to, by dokonać oczyszczenia i pobudzić samodzielną refleksję krytyczną, oczywiście możliwą na tym szczeblu rozwoju psychicznego, gdy człowiek posiada już pewien zasób osobistych życiowych doświadczeń świadczących o świadomości sytuacji konfliktowych, dramatycznych i nierozwiązywalnych.

Pedagogikę moralnych wzorów, obowiązującą dla pierwszego etapu wychowania moralnego i cenną w trwałej perspektywie afirmacji życia, trzeba wzbogacić czy uzupełnić konieczną pedagogiką konfliktów moralnych, czy — posługując się językiem bardziej nowoczesnym — pedagogiką antywzorów. Do pełnego wychowania moralnego wydaje się być

w tym samym stopniu potrzebna historia o Kopciuszku, Davidzie Copperfieldzie czy Korczaginie, co dzieje Antygony, Hamleta i Raskolnikowa. W miarę jak rośnie ilość życiowych doświadczeń, a obraz świata przyswojony dzięki modelowym twórcom artystycznej wyobraźni zdaje się pozostawać w rosnącej rozbieżności z rzeczywistością i stopniowo zdobywanymi własnymi doświadczeniami, rosnąć może udział wychowania moralnego przez antywzory, wymagające oceny krytycznej i samodzielnej refleksji moralnej. Intencja naśladowania ustępuje w tym przypadku potrzebie refleksji i rozumienia, co w konsekwencji ma spowodować ukształtowanie postawy moralnej w pełni krytycznej i samodzielnej, świadome określenie własnej przeżytej prawdy moralnej.

Koncepcję takiego właśnie wychowania najlepiej ilustrują słowa wielkiej polskiej pisarki Marii Dąbrowskiej: „Bez sankcji, bez powinności, bez nadziei nagród i bez obawy kar mamy być moralnymi z samego tylko poczucia odpowiedzialności za los własny i los drugiego człowieka. Świadomość istnienia innych ludzi i »bliźniej z nimi więzi« musi być wystarczającym bodźcem i wskaźnikiem postępowania. Żyjemy w ciemności i dlatego musimy być ostrożni, aby poruszając się w niej nie przynieść szkody bliźnim i rzeczom wspólnym z nami w ciemności się poruszającym. Próba ciemności, niemilośnierna próba odjęcia ludziom światła złudzeń, jest najcięższą próbą ludzkiej moralności. Przez nią dopiero poznajemy wartość człowieka i jego duchowej kultury”⁶.

Oddziaływanie sztuki stwierdzamy w obu rodzajach moralnego wychowania, w jednakowym stopniu potrzebnych i w tym samym stopniu niesprzecznych, jak niemożliwa jest sprzeczność między pieśnią Orfeusza i tragedią króla Edypa.

2. Ludzkie i międzyludzkie

Kiedy przed trzydziestu laty Maksym Gorki powiedział na zjeździe pisarzy radzieckich, że etyka przyszłości — to estetyka, proponował w ten sposób nową koncepcję wychowania moralnego. Miało to być wychowanie oparte o moralne i społeczne wartości sztuki, która w równym stopniu kształtowałaby indywidualne postawy konkretnego człowieka, co stosunki między ludźmi, nowe zasady wspólnoty.

I w tym zakresie istnieją bogate tradycje. Od najdawniejszych czasów sztuka była w tym samym stopniu sprawą osobistą pojedynczego człowieka, co sprawą zbiorowości, a uczestnictwo w zbiorowych manifestacjach estetycznych intensyfikowało przynależność do grupy i więź między jej członkami. Zbiorowość przeżywania pogłębia stan emocjonalnego napięcia decydując o wytwarzaniu się swoistych międzyludzkich treści o charakterze społecznym. Liczni badacze kultur pierwotnych zgodni są w przekonaniu o magicznej funkcji sztuki, będącej, jak pisze E. Fischer, „magiczną bronią ludzkiego kolektywu w jego walce o byt”.

oczywiście w walce z tajemniczą i wrogą siłą przyrody. Udział w spektaklach tragedii antycznej decydował o jej katartycznym oddziaływaniu właśnie ze względu na zbiorowy akt napięcia i oczyszczenia. Pierwotny sens mimesis związany był z ekspresją uczuć i ich wyładowaniem, co wydawało się możliwe nie tylko wówczas, gdy chodziło o uczestników misterium czy spektaklu, lecz także i w stosunku do widzów.

Utopijne zaufanie do wychowujących możliwości sztuki zawsze zakładało dwoistość jej oddziaływania: kształtowanie indywidualnych, lepszych ludzi miało przyczyniać się do kształtowania lepszego społeczeństwa, według bliżej niesprecyzowanej zasady, że jakość poszczególnych jednostek decyduje o charakterze całości.

Konkretyzacja wychowania estetycznego w skali społecznej i licznie formułowane poglądy teoretyków zajmujących się społecznymi aspektami sztuki uzasadniły istnienie szczególnego społecznego wymiaru wychowania przez sztukę. W pewnym sensie niezależnie od wymiaru indywidualnego, od działania typu orfickiego czy prometejskiego, można mówić o roli sztuki w organizowaniu społecznego współżycia ludzkich zbiorowości. Na tę problematykę zwrócili uwagę liczni teoretycy piszący w wieku XIX, twórcy socjologii sztuki czy estetyki socjologicznej, zainteresowani nie tylko społeczną genezą, lecz i społecznymi funkcjami sztuki. Akcentowali przede wszystkim charakter więzi wytwarzanych przez wspólne przeżycia estetyczne, miała to być więź typu głęboko emocjonalnego, gwarancja lepszego społecznego rozumienia i porozumienia. Socjologowie współcześni stwierdzając w dzisiejszym świecie szczególną wagę problemu komunikowania upatrują właśnie w sztuce istotę tego zjawiska. Rosnący zasięg społecznej dostępności sztuki decyduje o masowym upowszechnianiu się określonych wartości czy modeli życia stwarzających swoiste kategorie międzyludzkiej wspólnoty w wymiarze wyobraźni. Bogactwo kontaktów międzyludzkich wytwarza się nie tylko dzięki rozszerzeniu historycznego dziedzictwa artystycznego, owej wspomnianej już puli powszechnie dostępnych arcydzieł różnych epok i różnych kultur. Współczesna twórczość artystyczna, zwłaszcza ta, którą upowszechniają masowe środki komunikowania, staje się podstawą swoistych więzi w wymiarze życia uczuciowego i wyobraźni, nową kategorią uczestnictwa we wspólnotie świata, naprawdę nie istniejącej. Wyrazem dawnych stosunków międzyludzkich były indywidualne kontakty i spotkania, kontakt osobowy. Dziś stosunki te wyznaczone są w dużym stopniu przez mass media, w których rośnie wciąż udział sztuki. Pewnym symbolem tego nowego quasi-uczestnictwa w niby-prawdziwym świecie jest postać samotnego człowieka siedzącego we własnym swym mieszkaniu przed ekranem telewizora. Z tego ekranu na swój sposób „przychodzi” do tego mieszkania cały wielki świat, obcy, nieznanymi ludziami, poznawani „z obrazka”. A widz telewizyjny pozostaje sam, z iluzją uczestniczenia w życiu tego wielkiego świata, który wprawdzie można oglądać, ale w którym realnie się jednak nie uczestniczy.

Potęga świata wyobraźni zdaje się narzucać w skali społecznej z dużą intensywnością. Specyficzne quasi-uczestnictwo wytwarza akty komunikowania szczególnie w zakresie wzorów i modeli obyczaju, stylu życia, wyglądu ludzi. Staje się to podstawą nowej problematyki wychowawczej w skali masowej.

3. Wiedzieć i rozumieć

Rola sztuki w wychowaniu intelektualnym człowieka nie dla wszystkich jest sprawą jednakowo oczywistą. W najbardziej bowiem potocznym przekonaniu, a także często i w dominującej opinii pedagogicznej, sztuka związana jest bardziej z uczuciowo wyobrażeniową stroną ludzkiej psychiki, a procesy poznawcze to sprawa intelektu. Sztuka zatem — sądzi się często — bardziej wzrusza, niż kształci. Pogląd ten wymaga dokładniejszej analizy, i to zarówno z uwagi na nową interpretację sztuki, jak i w świetle nowego ujęcia problematyki poznawczej.

O tak zwanej poznawczej funkcji sztuki mówiono od dawna w związku z przekonaniem, że sztuka odzwierciedla obiektywne prawidłowości doskonałej przyrody. Pogląd ten miał swoich zwolenników, zwłaszcza w epoce starożytności i odrodzenia. Bogactwo sztuki ukazującej różnorodność obrazu świata nie tylko przyrody, ale — zwłaszcza — świata spraw ludzkich: życia społecznego, stało się źródłem swoistej wiedzy o charakterze konkretnym i spektakularnym. Przez wiele stuleci była bowiem sztuka „kamerą” rejestrującą fakty i wydarzenia w sposób podobny, jak w czasach nowożytnych czyni to film czy fotografia. Ten aspekt sztuki, jej zdolność obrazowego ujmowania rzeczywistości, w postaci obrazu malarzkiego czy literackiego, był od dawna i życzliwie traktowany przez pedagogów. Wykorzystywanie artystycznego obrazu dla wzbogacenia procesów wychowawczych stanowiło jeden z ważnych elementów estetycznego wychowania. Wiedzano bowiem, iż na temat tych samych faktów czy wydarzeń historycznych istnieją równoległe prawdziwe: dane naukowe z bagażem dat nazwisk i konkretnych sprawdzonych informacji oraz dane artystyczne dostarczone przez powieści, malarstwo czy kino. Sztuka stała się ilustracją danych rzeczowych, przede wszystkim jako uzupełnienie wiedzy historycznej.

Ale to tylko jeden z możliwych aspektów wychowania intelektualnego przez sztukę, i to element najbardziej podstawowy. Istnieją i inne.

Sztuka wzbogaca procesy poznawcze nie tylko przez zwielokrotnianie faktów i ukonkretnianie wiadomości o sprawach, które istniały na pewno. Istotną domeną sztuki jest ukazywanie zjawisk, elementów dla zwykłych ludzi, niemal niedostrzegalnych zarówno w wymiarze percepcji wzrokowej, jak i w wymiarze zjawisk świata psychicznego. „Od wieków — pisał Bergson — pojawiają się ludzie, których zadanie polega na tym, aby widzieć i ukazywać nam to, czego nie dostrzegamy w sposób naturalny.

Ludźmi tymi są artyści... Nie rozumielibyśmy ich, gdybyśmy do pewnego stopnia nie zauważali w nas samych tego, co oni nam mówią o innych. W miarę jak nam to mówią, pojawiają się w nas samych odcienie uczuć i myśli, które mogłyby się wyrazić w nas od dawna, lecz pozostawały ukryte”⁷. Sztuka jest obdarzona szczególną i unikalną właściwością ukazywania skomplikowanych i trudno dostrzegalnych prawd o świecie, a dzieje się to w pewnym sensie niezależnie od konkretnego artystycznego obrazowania. Aluzja i metafora, wydobycie szczególnych akcentów ekspresyjnych pozwalają zwykłym ludziom, nie będącym artystami, na odkrywanie nowych i wciąż zaskakujących wymiarów rzeczywistości ludzkiej.

Zakres funkcji poznawczych łatwo wyznaczyć w stosunku do sztuki wiernie odzwierciedlającej porządek świata i opartej na kryteriach podstawowej zgodności z afirmowaną rzeczywistością obiektywną. Prezentowany przez taką sztukę obraz świata bywa na ogół jednoznaczny i nie nasuwa poważniejszych wątpliwości. Na podstawie dzieł artystycznych literatury, malarstwa, teatru reprezentujących ten właśnie typ sztuki można odpowiedzieć na pytanie, jaki jest świat i jacy są ludzie w tym świecie.

O sztuce współczesnej sędzi się często, że jest antyludzka, hermetyczna i niezrozumiała, oddala się od spraw życia i człowieka. Słuszniejszy, choć nieco trudniejszy do uzasadnienia, wydaje się pogląd przeciwny i uznanie zjawiska nowej sztuki za swoisty sposób myślenia o rzeczywistości, swoisty sposób jej poznawania. Dzieła nowej sztuki stanowią bowiem zrobioną przez człowieka część rzeczywistości, potwierdzają jej bogactwo i różnorodność, a także różnorodność możliwych układów i stosunków, wzajemnych powiązań i napięć. Uważne spojrzenie na konkretne dzieła może być źródłem wiedzy o naszej współczesności, na próżno by jednak doszukiwać się jednoznacznego i czystego zwierciadła, trzeba umieć natomiast spoglądać w okrychy licznych rozbitych zwierciadeł, a niekiedy nawet nauczyć się widzenia tego, co znajduje się „z drugiej strony zwierciadła”.

Wzajemny układ między twórcą i odbiorcą jest w sztuce dawnej zdeterminowany istnieniem płaszczyzny porozumienia: tematu, treści, akceptowanej potocznie rzeczywistości; dziś natomiast sprowadza się do intersubiektywnej wymiany przeżyć.

Poznawczą problematykę sztuki można by przełożyć na język pedagogiczny i stwierdzić, że analogicznie jak w moralnym wychowaniu przez sztukę, tak i w wychowaniu intelektualnym mamy do czynienia z dwiema co najmniej uzupełniającymi się wzajemnie koncepcjami. Pierwsza z nich, korzystająca ze sztuk, których istotę stanowi obrazowanie, uczestniczy w procesach wzbogacania wiedzy czy wiadomości. Druga, odwołując się raczej do sztuk typu kreacyjnego, wzbogaca intelektualną wrażliwość człowieka, uwrażliwia nie tyle na obrazy, ile na układy, stosunki, syntezy. Estetyk radziecki M. Kagan wyraża pogląd, że przenikanie sztuki do

psychiki człowieka nie ogranicza się do prostych faktów oglądania, do-wiadywania się. Poetyckie ujęcie świata przez artystę angażuje myśl i uczucie odbiorcy, kształtuje jego całościowy stosunek do rzeczywistości. Przeżyć sztukę — sugeruje Kagan — to tyle, co „wziąć ją w siebie”, „uczynić faktem naszej własnej biografii”⁸.

Można interpretować sztukę zarówno jako wierny obraz rzeczywistości, jak też jako „możliwość człowieka”, „opowiadanie o tym, co mogłoby być”, artystyczne modelowanie rzeczywistości. Ta problematyka wiąże się ze specyficznym charakterem estetycznego myślenia, posiadającego charakter osobisty, myślenia, którego „terenem operacyjnym” są wyłącznie twory człowieka. Sztuka zatem, a ściślej mówiąc dzieła sztuki, jako wytwory par excellence ludzkie, są szczególnie powołane do ćwiczenia tego rodzaju myślenia identycznego z rozumieniem. Przecistawianie dwóch odrębnych rodzajów operacji myślowych, z których każdy może być ćwiczony przy pomocy sztuki, jest szczególnie precyzyjne w języku angielskim: z jednej strony — knowledge jako wiedza będąca zbiorem wiadomości, z drugiej — understanding jako zdolność rozumienia wymagającego udziału emocji i wyobraźni. Estetyk francuski Mikel Dufrenne dowodzi, że analogicznie do kantowskich kategorii a priori odnoszących się do sposobu ujmowania świata przez umysł ludzki istnieją w psychice kategorie afektywne. Dzięki nim właśnie człowiek posiada naturalną zdolność do poznawania treści specyficznie ludzkich, a zdolność tę można intensyfikować świadomym obcowaniem z różnorodnymi dziełami sztuki, które wyrażają świat ludzkich przeżyć. Posługując się konkretnym przykładem można by stwierdzić, że taki obraz jak sławne „Buty” Van Gogha może w aspekcie poznawczym być rozpatrywany zarówno z uwagi na kierunek malarski, jaki reprezentuje, walory artystyczne itp., jak też w świetle filozoficznej egzystencjalnej problematyki ludzkiego losu, którego stanowi szczególnie przejmujący symbol. Akt poznawczy nabiera w tym przypadku charakteru podwójnie osobistego.

Poznawcze problemy sztuki w sposób szczególnie ostry stanąć muszą w centrum zainteresowania pedagogów, sztuka bowiem pozwala na odkrywanie nowych wymiarów prawdy o człowieku i o rzeczywistości. Psycholog radziecki A. S. Vygotskij słusznie pisze, iż sztuka nie tylko budzi wzruszenie, ale stanowiąc „koncentrację życia” pozwala to życie lepiej poznać i zgłębić.

4. Wyobraźnia i twórczość

Analiza poszczególnych konkretnych treści wychowawczego oddziaływania sztuki na człowieka potwierdza, jak bardzo to oddziaływanie jest syntetyczne. Mówiąc o sprawach moralnych trzeba było odwoływać się do intelektualnej refleksji krytycznej dla ukazania centralnych spraw wychowawczych i moralności świadomej. Mówiąc o problematyce myśle-

nia nie można było pominąć udziału życia uczuciowego w procesach pełnego i osobistego rozumienia. Zarówno jednak zagadnienia moralne, jak problemy społeczne czy poznawcze dopiero wówczas zyskają, w świetle sztuki, swój pełny sens wychowawczy, gdy towarzyszyć im będzie zaangażowanie wyobraźni.

Dopiero współczesne koncepcje pedagogiczne dostrzegają ogólnosobowe i ogólnowychowawcze wartości wyobraźni. Można nawet sądzić, że zwrócenie uwagi pedagogów na ogólnowychowawcze walory swobodnej ekspresji artystycznej, potrzebę wyrażania siebie w różnych aktach spontanicznego działania, zaakcentowanie indywidualności i „twórczej ewolucji” uzasadniło potrzebę mówienia o wyobraźni nie tylko jako podstawie artystycznego działania, ale jako cennym osobowo i społecznie wymiarze życia człowieka. Szczególnie znamienny jest pogląd, jaki na temat wyobraźni wypowiedział John Dewey: „Jest to szeroki zespół zainteresowań przejawiających się w punkcie spotkania z rzeczywistością. Wyobraźnia pojawia się wszędzie tam, gdzie rzeczy dawne i dobrze znajome nabierają waloru nowości w przeżytych doświadczeniach. Kiedy tworzy się coś nowego, wszystko to, co było dotychczas dalekie i dziwne, staje się czymś najbardziej naturalnym i koniecznym. Zawsze istnieją jakieś elementy przygody w spotkaniu umysłu ze światem, a ta przygoda w pewnym sensie wiąże się z wyobraźnią”⁹.

Problem „tworzenia nowego” jest oczywiście problemem artystycznym, ale w świetle ogólnej koncepcji wychowania przez sztukę dotyczy nie tylko artystów. Trwałym i ogólnowychowawczym dorobkiem ruchu Nowego Wychowania jest z pewnością zwrócenie uwagi na związek między rozwojem człowieka z spontanicznym ćwiczeniem jego możliwości twórczych, ukazanie zagadnienia ekspresji i twórczości w ujęciu szerszym niż artystyczne. Skoro spontaniczna ekspresja artystyczna zinterpretowana została jako element rozwoju każdego człowieka, a zdolność do tworzenia — jako właściwość każdej ludzkiej istoty, nie tylko artystów, to wychowanie dla twórczości czy wychowanie przez twórczość nabrało nowych akcentów przede wszystkim społecznych.

Koncepcja „sztuki dziecka”, związana właśnie z tendencjami ruchu Nowego Wychowania, stała się podstawą nowego interpretowania zjawiska sztuki i twórczości. Akcent został przesunięty z tworzenia „dzieła sztuki” na wyzwalenie swobody twórczej i twórczej wyobraźni. Zarysowało się takie rozumienie sztuki, w którym cenna jest treść twórczego działania, przekładalna wprawdzie na zobiektywizowane wartości, ale szczególnie ważna dla pełnego rozwoju działającego człowieka. Zasadą współczesnych kontynuatorów wspomnianego ruchu jest wykorzystanie ekspresji i twórczości dla nowoczesnie pojmowanego wychowania społecznego, dla tworzenia podstaw głębszego porozumienia między ludźmi. Ekspresja i twórczość, stając się narzędziem społecznych kontaktów, stają się równocześnie narzędziem poznawania świata, osobistym jego przyswajaniem.

Problem wychowania dla twórczości staje dziś w centrum zagadnień wychowawczych. Istotne jest bowiem kształtowanie nie tylko wrażliwej oddźwiękliwości ludzi na wytwory już istniejące, ale także umiejętności twórczych i konstruktywnych, w różnych dziedzinach, „tworzenia nowego”. Twórczość interpretowana jest jako prospektywna siła vitalna realizowana nie tylko w sferze sztuki. Postawa twórcza — to zdolność do inwencji, przeciwstawiania się wszelkim stereotypom, zwielokrotnianie wartości. W tym świetle pedagogiczne ćwiczenia twórcze i ekspresyjne, organizowane w pracy z najmłodszymi już dziećmi, mają służyć nabywaniu trwalszych dyspozycji ogólnosobowych przekładalnych na inne, już nieartystyczne treści i sytuacje, służyć kształceniu myślenia twórczego i wyobraźniowego. Zgadza się jednak bez wahań, że proces ten nie może realizować się w izolacji od świata zewnętrznego, że spontaniczna ekspresja nie jest tylko sprawą indywidualną czy osobistą pojedynczego człowieka. Nie ma przecież innej drogi uruchamiania sił twórczych człowieka jak w dialogu ze światem zewnętrznym i z innymi ludźmi, intensyfikowaniu nieustannej wymiany między człowiekiem a światem, człowiekiem a ludźmi.

Wyobraźnię uważano nieraz za sposób życia wiodący „donikąd”, za zdolność tworzenia złudnych obrazów nieprawdziwej rzeczywistości, nawet za szkodliwą zabawę. A tymczasem, w perspektywie rosnącego zapotrzebowania na to co nowe i z uwagi na udział człowieka w przekształcaniu obiektywnej rzeczywistości przedmiotowej, owa przygoda spotkania ludzkiego umysłu ze światem może prowadzić do tworzenia trwałych wartości. Sztuka, jako twór wyobraźni, stanowić może rodzaj antycypacji w stosunku do tego, co już istnieje, jest w pewnym sensie hipotezą na temat możliwości, jakie stają przed życiem i doświadczeniami jednostek i zbiorowości. Słusznie pisze współczesny socjolog francuski Jean Duvignaud, że „w tym samym przecież stopniu jesteśmy tym, czym byliśmy w przeszłości, jak tym, co proponuje nasza wyobraźnia”.

O tym, że sztuka, przeżywana i uprawiana, wzbogaca wyobraźnię i intensyfikuje właściwe wszystkim ludziom możliwości twórcze, wiadomo od czasów, kiedy potwierdziły to zjawisko liczne doświadczenia pedagogiczne w dziedzinie ekspresji plastycznej, muzycznej, literackiej, zwłaszcza dzieci młodszych. Wspomnieć wypada nazwiska Corrada Ricci, Cizeka, Dalcroze'a czy Freineta. Ale dopiero dziś, w nowym układzie świata coraz szerzej otwartego dla sił twórczych człowieka, wychowanie przez sztukę jako wychowanie wyobraźni i postaw twórczych nabiera znaczenia ogólnego, w skalę światowej.

Przestaje być sprawą jednostek i ich prywatnego życia, staje się natomiast sprawą społeczną. Problem wyobraźni i twórczości, zakorzenionych w sprawach tego świata, kojarzyć się musi z leninowską koncepcją wielkich marzeń.

Przypominamy, co pisał Pisariew cytowany przez Lenina uzasadniają-

cego potrzebę marzenia: „Rozdźwięk między marzeniem a rzeczywistością nie wyrządza żadnej szkody, jeżeli tylko osoba marząca wierzy poważnie w swe marzenie, uważnie przypatruje się życiu, porównuje swe obserwacje ze swymi wymarzonymi zamkami i w ogóle sumiennie pracuje nad urzeczywistnieniem swej fantazji. Jeżeli pomiędzy marzeniem a życiem jest jakakolwiek styczność, to wszystko jest w porządku”¹⁰.

III. PERSPEKTYWA DLA HOMO AESTHETICUS

Analiza treści wychowania estetycznego i ogólnosobowych wartości sztuki jest ważna dla ogólnej koncepcji wychowania człowieka.

Często zastanawiamy się dziś nad tym, jaki powinien być ten wymarzony człowiek przyszłości, model, ideał, zdolny do przewyżniania różnego rodzaju trudności, bogaty wewnątrznie, świadomie i krytycznie myślący, twórczy, na miarę wielkości swoich czasów. Chętnie i często z takim właśnie człowiekiem kojarzymy te wszystkie wartości, jakie kształtuje, nowoczesnie i szeroko interpretowana sztuka. Nie tylko człowiek „wychowany estetycznie”, ale przede wszystkim człowiek wrażliwy i twórczy, zdolny do nieustannego wzbogacania siebie, uczestniczenia we wzbogacaniu swojego świata. Nie przypadkiem przypominamy, iż marksovska wizja człowieka w odczuciu wielu ludzi kojarzy się z takim właśnie homo aestheticus, człowiekiem twórcą. A więc nie profesjonalnym artystą, ale twórcą dla którego wszystkie wykonywane czynności mają charakter osobisty, zindywidualizowany, zinterioryzowany, jak to określa współczesna psychologia, to znaczy w coraz silniejszym stopniu uzależniony od czynników wewnętrznych. Słusznie pisze Herbert Read, że „Artysta nie jest szczególnym gatunkiem człowieka, ale każdy człowiek jest swoistym rodzajem artysty”. Dzięki tak interpretowanym postawom i działaniom „rzeczywistość przedmiotowa staje się dla człowieka w społeczeństwie rzeczywistością sił istoty ludzkiej” („Marks”).

W takiej perspektywie ogólnego wychowania człowieka, dla którego, jak sądzi Marks, „jego własne urzeczywistnienie istnieje jako wewnętrzna konieczność, jako potrzeba”, sztuka nabiera istotnego znaczenia. I ta właśnie perspektywa wyznacza konkretne postulaty praktyczne, zarówno w dziedzinie wychowania estetycznej kultury człowieka, jak i w dziedzinie szerszej pojętego wychowania przez sztukę. Ogólna sytuacja sztuki i jej ranga społeczna pozwalają sądzić, że postulaty te mają rosnącą szansę coraz lepszej realizacji. Coraz więcej zresztą pedagogów zdaje się podzielać to przekonanie.

Wizja i perspektywa.

Dla wielu tylko utopia.

Ale wielki otwarty świat wciąż prowokuje wyobraźnię.

NOTKI

- ¹ MARKS-ENGELS: „O literaturze i sztuce”. Wybór tekstów. Warszawa 1958, Książka i Wiedza, str. 37.
- ² ERNST FISCHER: „O potrzebie sztuki”. Warszawa 1961. PWN, str. 260.
- ³ JOHANN HUIZINGA: „Jesień średniowiecza”. Warszawa 1961, PIW, str. 319.
- ⁴ ANDRÉ MALRAUX: „Le musée imaginaire”. Paris 1965, Gallimard, str. 9.
- ⁵ HERBERT READ: „Sens sztuki”. Warszawa 1965, PWN OMEGA, str. 11.
- ⁶ MARIA DĄBROWSKA: „Szkice o Conradzie”. Warszawa 1959. PIW, str. 157, 158.
- ⁷ HENRI BERGSON: „La Pensee et le Mouvant”. Paris 1955, PUF, str. 149.
- ⁸ M. KAGAN: „Lekcji po marksistowsko-leninskiej estetyce”. Leningrad 1964.
- ⁹ JOHN DEWEY: „Art as Experience”. New York 1958, Capricorn Books, str. 267.
- ¹⁰ „Lenin o literaturze, artykuły i fragmenty”. Warszawa 1951, Książka i Wiedza, str. 8—81.

CZYNNIKI SPOŁECZNE A NAUKA SZKOLNA

Dyrektor Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty, P. H. Coombs, w świeżo ogłoszonym swoim dziele stawia zagadnienie, które ma być tutaj rozpatrywane, lepiej, niż ja bym to mógł uczynić. „Trzy słowa — mówi on — charakteryzują światowy kryzys wychowania: mutacja, adaptacja, nienadążanie. Począwszy od 1945 roku środowisko ludzkie ulegało przekształcaniu ze zdumiewającą szybkością pod wpływem wielu zmian, jakie na całym świecie dokonywały się równocześnie w nauce i technice, ekonomice i stosunkach politycznych, demografii i strukturach społecznych. Rozwinęły się i przekształciły także w sposób przyspieszony systemy wychowawcze, lecz nie dość szybko, by nadążyć we właściwym tempie za innymi zmianami”¹. Dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, ze swej strony stwierdza (cytuję z pamięci), że „powszechna niemal rewolta młodzieży powinna nam wystarczyć dla zrozumienia, że należy zmienić całkowicie od podstaw dotychczasowe wychowanie tak w jego treści, jak i jego organizacji, tak w samym duchu, jak i stosowanych środkach”.

*
* *
*

Ta całościowa rewizja stawia pod znakiem zapytania różne przebrzmiałe sposoby wychowawczego procesu:

— zmiana cywilizacyjna, w której uczestniczymy, sprawia, że nieważne staje się w naszej kulturze wszystko to, co jest oparte głównie na odwoływaniu się do cywilizacji starożytnych: skąd zakwestionowanie „klasycyzmu”;

— wiedza powiększa się teraz bardziej w ciągu kilku lat aniżeli dawniej w ciągu wielu wieków, stała się też ona synonimem możliwości, a kształcenie ogólne, bardziej niezbędne aniżeli kiedykolwiek przedtem, musi iść w parze z nieuniknioną specjalizacją: skąd zakwestionowanie „encyklopedyzmu”;

— przekształcenie warunków życia i pracy, w następstwie postępującej naprzód mechanizacji, ogromnie zwiększyło potrzebę kształcenia ogólnego i zawodowego. Kształcenie na poziomie średnim i wyższym, traktowane niegdyś jako wyłącznie arystokratyczne, przeznaczone dla wąskiej stosunkowo warstwy społecznej, stało się obecnie udziałem mas: skąd zakwestionowanie „elitaryzmu”;

— dla tych samych powodów szkoła, na każdym poziomie, musi obecnie zajmować się formowaniem różnych osobowości, pod wszystkimi względami i dla wszelkich zadań społecznych i gospodarczych: skąd zakwestionowanie „intelektualizmu”;

¹ P. H. Coombs: „La crise mondiale de l'éducation”. (Paris, Presses Universitaires de France).

— stało się wreszcie rzeczą niezbędną, aby szkoła rozwijała zdolności adaptacyjne oraz inicjatywę w równym stopniu co zdolności asymilacyjne i naśladowcze; pociągnęło to za sobą z konieczności zmianę stosunków między nauczycielami a uczniami: skąd zakwestionowanie dydaktyzmu.

Szeroki duch odnowy zachodzi wszędzie. Trudności, na jakie natrafia, są tym większe, im dłużej i w sposób bardziej przytłaczający tradycje hamowały występowanie zmian nie dających się uniknąć.

Zakwestionowanie klasycyzmu

W dziennikach i przemówieniach radiowych pełno informacji o tym, czego terazniejsza młodzież, pragnąca przygotować się do życia, oczekuje od szkoły i prowadzonego w niej nauczania. To mowa o licealiście, który „nie ma chęci robienia czegokolwiek w liceum, gdyż kpi sobie z Racine'a, nie znajdując w nim ani języka, ani zagadnień swego środowiska”. To znów gdzie indziej mówi się o nauczycielach, zdumionych faktem, że „więcej niż trzystu uczniów uczęszcza dobrowolnie w ciągu czterech z rzędu dni na cykl wykładów traktujących o kryzysie monetarnym”². To wreszcie wzmiankuje się o jakimś młodym inżynierze, który skarży się, że „po osiemnastu latach studiów nic nie umiałby powiedzieć na temat współczesnej matematyki ani na temat zarządzania przedsiębiorstwem i że w ciągu wielu lat uczył się wzorów chemicznych oraz metod analizy, a należało raczej zadbać o dostarczenie mu podstawowej wiedzy z zakresu ekonomii”³.

W okresach historycznych charakteryzujących się powolną ewolucją, ucząc, zwracano się do przeszłości, szukając w niej źródeł ciągle aktualnej wiedzy oraz mądrości; warstwy społeczne, dla których przeznaczona była taka nauka, znajdowały w niej wzory nadające się do dalszego stosowania. Obecnie warunki się zmieniły. Dawne systemy myślenia nie mają nic wspólnego z naukową metodą, jaka przenika nasze myślenie. Dawne koncepcje dotyczyły pewnych elit społecznych, żyjących pośród prostej, niepiśmiennej ludności. Chodziło o zwyczaje, obyczaje, instytucje niewielkich narodów, żyjących na łonie niezmierzonej i w przeważnej części jeszcze niezbadanej natury. Wszystko to już nie ma dziś miejsca. Nie należy zapominać tej przeszłości ani jej nauk. Ale dawniejsze i onegdajsze cywilizacje europejskie nie mogą dostarczać współczesnej młodzieży dostatecznych wskazań oraz wzorów, podobnie jak nie mogło ich dostarczyć przedhistoryczne życie człowiekowi współczesnemu Molierowi. Trzeba przeto, „podporządkowując przekazywanie wiadomości rozwijaniu zdolności, umiejętności, postaw i przyzwyczajzeń, na miejsce tradycyjnej książki postawić samo życie współczesne”. To jasne ujęcie sprawy

² *Le Monde* z dn. 6 i 16 marca 1969 r.

³ *L'Express* z dn. 3 marca 1969 r.

biorę ze sprawozdania pewnej ministerialnej komisji badań. Jest ono zgodne z tym, co powiedział A. Siegfried o kulturze, będącej, wedle jego określenia, zdolnością rozumienia swoich czasów.

Aby rozumieć swoją epokę, trzeba przede wszystkim władać jej językami. Językiem ojczystym, oczywiście, włączając tu, w wypadku języka francuskiego, znajomość jego grecko-rzymskich początków, bez konieczności w tym celu czytania w oryginale tekstów Seneki czy Tacyta. Trzeba znać równocześnie jeden z języków o zasięgu międzynarodowym: jego znajomość praktyczna jest dziś równie niezbędna, jak niezbędna była jeszcze mniej niż przed stu laty znajomość francuskiego dla uczniów mówiących od urodzenia jedynie swoją gwara (a nie ulega wątpliwości, że porównywanie dwóch języków jest nie dającym się zastąpić środkiem intelektualnego pogłębienia). Konieczna jest też znajomość międzynarodowego języka nauki, którym jest matematyka w jej najogólniejszych aspektach. Potrzebne jest także w końcu elementarne rozumienie tych konkretnych języków międzynarodowych, jakimi są: rysunek, muzyka, ekspresja manualna itd.

Ale zdolność rozumowania i umiejętność wyrażania się osiąga się jedynie wtedy, kiedy ma się o czym rozumować i co wyrażać. Aby to mogło zachodzić, trzeba zdawać sobie sprawę z miejsca, które się zajmuje w stosunku do świata rzeczy i istot żywych, oraz usytuować je w **stosunku do samego siebie**. Zmiana stosunków pomiędzy człowiekiem a jego otoczeniem jest prawdopodobnie najbardziej charakterystycznym rysem przemian naszej cywilizacji. Studiowanie tej sprawy stanowi przeto główny przedmiot kształcenia podstawowego.

Znaleźć swoje miejsce w świecie — to w szczególności zdać sobie sprawę, nie w sposób abstrakcyjny, lecz w powiązaniu z działalnością własną i własnym życiem, z nowego zawładnięcia przyrodą przez człowieka i płynących stąd niebezpieczeństw. Pierwszym składnikiem obecnego wykształcenia powinna być świadomość równowagi, jaka wiąże cielesnie każdą istotę ludzką ze światem ożywionym i nieożywionym. Jeśli się chce uniknąć tego, by woda i powietrze, drzewa i kwiaty, ptaki i leśne zwierzęta — tak obficie dane ludziom, że zdają się być w ilości nie do wyczerpania — nie zniknęły, a z nimi i ludzkość, trzeba, aby wszyscy byli świadomi konsekwencji mogących wyniknąć z nadużycia nowych środków technicznych tejże ludzkości. Należy doprowadzić do tego, aby wszyscy, dorośli i młodzi, jasno rozumieli i emocjonalnie przeżywali to, że ptaki równoważą owady, zwierzęta mięsożerne — zwierzęta trawożerne, że świat zwierzęcy równoważy świat roślinny; że bez drzew nie ma wody i że wówczas pustynia zajmie miejsce lasu; że fabryki, samoloty i auta spalają tlen z powietrza; że przy braku roślin wytwarzających tlen nie byłoby czym oddychać. Bez takiej świadomości, którą wychowanie może i powinno zaszczerpić i rozwinąć, potęgą technik byłaby bronią samobójczą w rękach uczniów-czarnoksiężników.

Znaleźć swoje miejsce — zdobyć także świadomość związków koniecznych każdego człowieka z innymi ludźmi oraz instytucjami społecznymi, to interesować się tym, co ludzkie, oraz głównymi dziełami myśli i twórczości artystycznej, które to wyrażają, jak również rozumieć to, jak teraźniejszość wypływa z przeszłości. W tym aspekcie rozpatrywana historia ma sens, lecz pod warunkiem, że nie będzie się jej traktować jako odtwarzanie i zapamiętywanie zstępującego, chronologicznego procesu szczegółowych wydarzeń, lecz jako wznoszenie się w czasie ku korzeniom aktualnych sposobów życia i myślenia. „Historia jako zbeletryzowana nomenklatura jest równie nieciekawa i absurdalna, jak wykaz nazwisk w ujęciu alfabetycznym” — głosił B. Charbonneau przed około trzydziestu laty⁴.

Znaleźć swoje miejsce — to w końcu zetknąć się i zaznajomić z funkcjonowaniem świata technicznego, sztucznego, który zastępuje człowiekowi jego środowisko naturalne. To umieć posługiwać się aparaturą materialną, będącą w jego dyspozycji, ale inaczej, niż to czyni automat. „Nasi chłopcy oraz nasze dziewczęta przebywają coraz bardziej wśród różnego rodzaju aparatów: motorów, aut, telewizorów, tranzystorów, magnetofonów, o których mówiono im w szkole w sposób teoretyczny, abstrakcyjny. Szkoła musi skłaniać do myślenia nad tymi technikami, ponieważ — z jednej strony — są one osią cywilizacji współczesnej, z drugiej zaś — ich znaczenie intuicyjnie dostrzegane jest przez młode pokolenie”⁵. Już filozof Alain mawiał, że dziecko „interesuje się wyłącznie sposobem posługiwania się mechanizmem” i że „pedagogowie powinni go nauczyć właśnie rozbierania i budowania z powrotem mechanizmu, gdyż w ten to właśnie sposób dopiero mogą powstawać jasne pojęcia”. Zaznajamianie z techniką to nie tylko uczenie, jak rzeczy są skonstruowane i jak funkcjonują, lecz również, dlaczego są skonstruowane i funkcjonują tak, a nie inaczej. Jest to praktyczne ćwiczenie w manipulowaniu, a zarazem pewien sposób rozumowania.

Zakwestionowanie encyklopedyzmu

Taki to zasób wiadomości i umiejętności stanowi prawdziwe „współczesne wykształcenie humanistyczne”, pod warunkiem, że nie będą one zdobywane w ramach odrębnych, poszufladkowanych dyscyplin, w sposób oderwany i z góry tematycznie ustopniowany. Trzeba potępić wszelkiego rodzaju nomenklatury, tak technologiczne i biologiczne, jak i historyczne oraz geograficzne. Są one po to, by z nich korzystać i poznawać je przez posługiwanie się nimi, a nie po to, by je opanowywać z góry wyuczając się ich na pamięć.

Wobec szybkiego powiększania się zasobu wiedzy oraz miejsca zajmo-

⁴ B. Charbonneau: „La fabrication des bons élèves” (Czasopismo *Esprit* — 1937 r.).

⁵ J. Rossigneux i J. Falga: *Education* z dn. 13 marca 1969 r.

wanego przez naukę w życiu gospodarczym program szkolny nie może już być zwykłym zestawieniem obok siebie różnych poszczególnych przedmiotów, z którymi mają zaznajamiać się wszyscy uczniowie w odpowiedniej kolejności. Potrzebne jest niewątpliwie jakieś wspólne wykształcenie ogólne. Jest ono spoiwem cywilizacji. Ale, jako takie, nie może być stworzone przez zwyczajne dodanie do siebie różnych nie powiązanych ze sobą dyscyplin. Wykształcenie ogólne jest zdobyciem świadomości znajdujących zastosowanie w tych dyscyplinach uniwersalnych metod myślenia, komunikowania się oraz działania, całej rzeczywistości, której dotyczą, systemu wartości i ustanowień ludzkich, które mają na uwadze: krótko mówiąc, tego wszystkiego, co jest porównywalne w różnych przedmiotach, co nadaje się do uogólnienia i wykorzystania w innych formach myślenia i działania. Wszystko pozostałe jest specjalnym wykształceniem, określonym wycinkiem wiedzy i umiejętności działania. Uczyć wyrażania się jest to część składowa kształcenia ogólnego; studiowanie historii jest specjalizacją. Zrozumieć, czym jest wojna w życiu ludzi, dowiedzieć się o ruchu wody w przyrodzie, to elementy wykształcenia przeznaczonego dla wszystkich. Lecz wszyscy nie muszą zaznajamiać się, przynajmniej systematycznie, z tymi, którzy dokonywali podbojów, lub datami bitew stoczonych ani z nazwami rzek syberyjskich czy afrykańskich.

Wykształcenie rzeczywiście ogólne zdobywa się jedynie przez interdyscyplinarne opanowywanie wyżej określonych przedmiotów, ujmowanych jako całość, kiedy to każdy uczeń, stosownie do swych własnych inklinacji, interesuje się mniej lub więcej taką lub inną dziedziną: przyrodniczą, humanistyczną lub techniczną, względnie takiego lub innego typu działalnością: obserwacją, eksperymentowaniem i wyrażaniem konkretnym, refleksją i pojęciowym lub artystycznym wyrażaniem, etc. Jego upodobania oraz osiągnane wyniki, wedle dziedziny zainteresowań, okażą się wtedy bardzo znamienne, gdy chodzi o odpowiadający mu kierunek specjalizacji, do której będzie spontanicznie zmierzał. Ścisłe badania ujawniły to, że o ile bez większego znaczenia jest dokonywanie przez dziecko wyboru coraz to innego zawodu, to obserwuje się jednak u niego wielką stałość jego zainteresowań oraz motywacji⁶. Tak pomyślane kształcenie ogólne jest przeto drogowskazem również poradnictwa szkolnego i zawodowego.

Inna jest natura i funkcja poszczególnych dyscyplin. Każda charakteryzuje się swoją własną metodą, swym rozwojem, swymi wynikami. Wynika stąd istniejąca różnorodność nauk, sztuk i technik. Nie należy przeto ich studiować, jako obejmujących wspólne podstawowe wiadomości, lecz tylko jako dziedziny przyszłej specjalizacji. Jest już rzeczą absurdalną kazać licealiście zaznajamiać się, niezależnie od siebie i w dokładnym

⁶ *Interêts et développement professionnel* (B. I. N. O. P. — zeszyt specjalny z 1962 r.).

ustopniowaniu, z wielu szczegółami z zakresu historii, literatury, geografii, nauk przyrodniczych, fizyki, chemii i niezbędnymi tu różnymi umiejętnościami, jak gdyby każdy miał być powołany do tego, by stać się równocześnie krytykiem, archiwistą, biologiem, geologiem, inżynierem itd. Tym niemniej jest jednak prawdą, że pogłębienie, na poziomie szkolnym, przynajmniej jednej z metod poznawczych jest doniosłym składnikiem ogólnego wykształcenia, a równocześnie wstępnym krokiem do przyszłej specjalizacji.

Przy takim ujęciu nauki szkolnej zaznajamianie się ogólne przez wszystkich z językami abstrakcyjnymi powinno być prowadzić później do podjęcia specjalnego studium literatur klasycznych lub współczesnych, narodowych lub obcych, względnie do bardziej pogłębionego studiowania matematyki, wkrótce języka wszelkiej informacji; zaznajamianie się natomiast z językami i środkami konkretnego wyrazu decydowałoby o wyborze różnych dziedzin artystycznych — przy wszelkich możliwych kombinacjach tego wyboru, w zależności od indywidualnych upodobań i umiejętności.

Studiowanie przyrody (pod kątem ekologicznym) prowadziłyby do pogłębienia takiej lub innej dziedziny nauk fizycznych, biologicznych i humanistycznych (lecz nie wszystkich równocześnie).

Zaznajamianie z techniką byłoby kontynuowane, stosownie do upodobań poszczególnych uczniów, poprzez zdobywanie wiadomości teoretycznych i praktycznych, dających się stosować w pracy zawodowej różnego rodzaju oraz poziomu: w technikach materiałowych, technikach rolniczych i biologicznych, technikach ekonomicznych i handlowych, technikach społecznych i pedagogicznych, technikach informacji, dokumentacji i zarządzania, technikach ekspresji manualnej, technikach cielesnych i sportowych itd.

Poczynając od okresu młodzieńczego, łączenie wspólnego kształcenia ogólnego z dobranym przez uczniów różnego rodzaju kształceniem literackim i artystycznym, naukowym i technologicznym, stanowiłoby od tej chwili właściwy program szkolny, różnie dozowany, zależnie od indywidualnych skłonności oraz zdolności, a także od zakreślonego sobie przez danego ucznia czasokresu nauki. Tak ujęte nauczanie mogłoby, zgodnie z życzeniem uczniów, prowadzić do końcowej nauki szkolnej przygotowującej ich bezpośrednio do określonego zawodu, bądź do studiów w szkołach wyższych, w których kontynuowałiby oni swoje kształcenie w zakresie wybranych dyscyplin szkolnych odpowiednio je różnicując (stworzenie we Francji uniwersyteckich instytutów technologicznych było pewnym krokiem na tej drodze).

To zagadnienie integracji kształcenia „technicznego” oraz kształcenia „akademickiego” nie da się oddzielić od problemu dostosowania studiów nie tylko do upodobań i zdolności uczniów, ale i do wymagań życia oraz potrzeb społecznych.

Zakwestionowanie „elitaryzmu”

Istnieje zasadnicza różnica między nowymi celami szkoły a tradycyjną koncepcją kształcenia na poziomie średnim. We wczorajszej społeczności wiejskiej i rzemieślniczej pozycja społeczna i powodzenie w zawodzie były uzależnione od dziedziczenia, tradycji i okoliczności. Kształcenie na poziomie średnim, swoisty filtr społeczny, nie chciało mieć charakteru zawodowego kształcenia. Pragnęło ono formować „człowieka uczciwego”, umięjącego władać słowem i piórem oraz rozkazywać ludziom władającym rzeczami.

W świecie dyspozytorów podział ten staje się już anachroniczny: teraz każdy, a nie tylko szczupła elita, potrzebuje możliwie pełnego uformowania swego umysłu. W warunkach zurbanizowanego intensywnego życia społecznego (do czego jeszcze powrócimy) takie uformowanie jest niezbędne w stosunkach międzyludzkich. Niemniej jest ono niezbędne w działalności zawodowej. Zamiast dawnej dychotomii mówiącej o rękach białych i zabrudzonych mamy dziś do czynienia z bardziej złożonymi formami organizacji i podziału zadań. Wszystkie te zadania stają się, acz w różnym stopniu, zadaniami umysłowymi, a nie fizycznymi.

Można wyodrębnić kilka czynników stanowiących o dokonujących się przemianach:

a) Postęp techniczny sprawia, że przy wykonywaniu wielu prac mało ważne są dziś określone właściwości fizyczne, niegdyś zdobywane w drodze długotrwałego wyuczania się. Organizmy dużej liczby pracowników musiały wówczas przystosowywać się do wymagań różnych form produkcji. Dziś coraz bardziej fizyczna ocena ciepłoty pieca, gładkości powierzchni, jakości elementu wyprodukowanego odbywają się na drodze mechanicznej, automatycznej, elektronicznej. „W ten sposób praca polega teraz na dostrzeganiu na tablicy rozdzielczej pewnych wskazań ukazujących się w postaci znaków abstrakcyjnych (wielkość liczby, barwa sygnału), na ich ocenie i wykorzystywaniu, innymi słowy, na opracowywaniu informacji. Robotnik przypomina coraz bardziej maszynę rachunkową względnie materiały mechano-graficzne urzędnika. Zacieiera się coraz bardziej granica między kwalifikacjami zawodowymi. Coraz więcej natomiast staje się niezbędna zdolność refleksji i komunikacji, mówiąc ogólniej, intelektualna jakość (»rozumieć i umieć rozróżniać to, co istotne, od tego, co przypadkowe«) oraz moralna jakość (»być kimś, na kim można polegać«)”. To wielkiej doniosłości stwierdzenie sformułował M. Reuchlin, wybitny znawca problematyki zawodowej⁷. Z pewnością wiele zadań będzie przez dłuższy czas jeszcze uciążliwych i nieprzyjemnych: potrzebni

⁷ M. Reuchlin: „Orientation et marche du travail” (B.I.N.O.P. — czerwiec 1967 r.). Zob. też: „L'orientation pendant la période scolaire” (Conseil de la coopération culturelle).

będą spawacze i robotnicy ziemni, ci, którzy oczyszczają kanały, oraz ci, którzy opróżniają pojemniki do śmieci. Ale w krajach uprzemysławianych proporcja ich musi maleć i stawać się mniejszą od ilości pracowników niepodatnych do intelektualnego kształcenia.

b) I odwrotnie, dużo jest już obecnie zawodów i prac, które nie są ani więcej uciążliwe, ani mniej zaszczytne, ani gorzej wynagradzane od tych, które są bardziej poszukiwane. Pozycja garażysty czy kierownika placu budowy nie jest „niższa” od stanowiska urzędnika bankowego czy woźnego sądowego; kierownik zmechanizowanego przedsiębiorstwa rolnego wart jest przemysłowca czy też kwalifikowanego rzemieślnika. Przeprowadzanie rozróżnień już na terenie szkoły między kształceniem „kadr wyższych” i „kadr średnich” nie jest realistyczne. „Na odcinku trzeciorzędnym rozróżnienie to jest dokonywane stopniowo i nie wiadomo, na jakim poziomie osiągnie ono swój pułap”⁸. Zdaniem specjalistów od organizacji, w dziedzinie „zarządzania zarysowuje się wyraźna tendencja do zastąpienia hierarchiczności funkcjonalnością. Pojęcie przydatności do określonego, a nie jakiegokolwiek zarządzania sprowadza się do stwierdzenia, czy istnieje odpowiedniość między potrzebami grupy a zdolnością podjęcia się przez jednostkę, wyznaczoną na kierownika, określonych ról i funkcji”⁹. Znaczy to, że znajomości, ludzi i ich działalności, którą ma się kierować, nie da się pogodzić z faktem przeprowadzania przedwczesnych selekcji, zamykających przyszłych szefów w wieżach z kości słoniowej.

c) Wiele skromnych rodzin niechętnie decyduje się na oddanie swych dzieci do szkół obejmujących dużą ilość lat nauki, a nie dających żadnej perspektywy zawodowej w wypadku niepowodzeń w nauce lub nieszczęścia w rodzinie. Wiele młodych ludzi, nawet z rodzin zamożnych, niechętnie godzi się, ze swej strony, na dłuższą naukę w szkołach, nie chcąc mieć poczucia pozostawania zbyt długo w stanie niedojrzałości (dopiero postawieni wobec odpowiedzialnych zadań odzyskują pragnienie oraz możliwość uzupełnienia swego wykształcenia). Zjawiska te wskazują na społeczną potrzebę rozwijania instytucji permanentnego kształcenia domowego, radiowego, korespondencyjnego etc.

Dawny podział różnych dróg kształcenia się w szkole, dłuższych i krótszych, bardziej i mniej wartościowych, będzie musiał być zmodyfikowany. Rozpoczęcie aktywnego życia w społeczeństwie poprzedzi u każdego pewien dłuższy lub krótszy okres nauki szkolnej o pełnym wymiarze, lecz całość czasokresu uczenia się i kształcenia będzie dla wszystkich o wiele dłuższa dając im możliwość doskonalenia się w różnych formach, równoległe z pracą zawodową, którą trzeba będzie, wcześniej czy później, przystosować do tych nowych potrzeb. Wtedy krótki okres nauki szkolnej nie

⁸ A. Prost: „Syndicalisme universitaire”, 22 styczeń 1964 r.

⁹ J. Ardoino.

będzie stanowić już impasu. Życie ludzkie przestanie się dzielić na dwie odrębne fazy, „pierwszą, biernego przygotowania szkolnego, i drugą, czystej niejako działalności zawodowej, które rozgranicza fakt uzyskania lub nieuzyskania dyplomu”¹⁰.

d) W gospodarce, w której wkrótce dwie trzecie ludności zatrudnionej będzie we wzajemnych usługach, nie można już traktować struktury zawodów jako danej wstępnej, pierwotnej, niezależnej od tworzących ją ludzi, a obejmującej sztywne przegródki, do których ci ludzie mają się naginać i je wypełniać. Natura wykonywanych usług zależy tu od występujących w społeczeństwie możliwości twórczych oraz jakości kontaktów i komunikacji wzajemnej. Tak więc struktura zawodowa i gospodarcza jest zarówno funkcją poziomu i natury wychowania, jak i odwrotnie. Wychowanie stwarza określone zajęcia. Z drugiej zaś strony podniesienie ogólne poziomu życia i wiedzy pociąga za sobą równoległy wzrost poziomu intelektualnych i naukowych wymagań odnośnie do tej samej funkcji. Dziś potrzebny jest lekarz na wsi, gdzie Madame Bovary miała do czynienia z urzędnikiem zdrowia, potrzebny nauczyciel z maturą, wkrótce magister, podczas gdy przed stu laty zadowalano się nauczycielem, półpisarczykiem, półzakrystianem. Przeprowadzona przez UNESCO ankieta wskazuje na ogólne zdevaluowanie się dyplomów przy zatrudnianiu pracowników (R. Poignant). Nawet w zawodach najbardziej tradycyjnych „nadwyżka” wykształcenia staje się dziś pożądana. A. Lichnerowicz relacjonował niedawno, że w Kalifornii, gdzie 40% dorosłych ma poza sobą co najmniej dwa lata studiów wyższych, kiedy „zapytał pewnego rzeźnika, do czego mu się przydały te dwa lata spędzone w Berkeley, wówczas tenże odpowiedział mu: — Ależ, zwyczajnie, do bardziej racjonalnego prowadzenia przeze mnie interesu”.

e) Dawniej, po ukończeniu szkoły średniej, wybór zawodów wymagających studiów wyższych następował wedle odczuwanego powołania, przynajmniej dla większości, i nie zachodziła potrzeba ustalania limitu przyjęć na różne wydziały. Dziś wstępuje do szkół wyższych liczba studentów dwadzieścia razy większa. Ale w rzeczywistości proporcja ta nie jest wyższa od dawniejszej, jeśli się ją oceni nie wedle istniejącej obecnie ilości nauczycieli, lekarzy, adwokatów czy inżynierów, lecz według względnie dużej ilości w dzisiejszym społeczeństwie zadań wymagających podobnie wysokich umysłowych kwalifikacji. Jeśli istnieje natłok, jak to ma miejsce we Francji, no studiach filologicznych czy prawniczych, pomimo że ich absolwenci nie znajdują zatrudnienia, to nie dzieje się to dlatego, że zainteresowania dzisiejszej młodzieży nie są dostosowane do aktualnych potrzeb społecznych. Jest to raczej rezultat niedostatecznej informacji, a zwłaszcza ustroju szkolnego, który odzwierciedla dawne, nie istniejące już stosunki społeczne, a nie odpowiada potrzebom dzisiej-

¹⁰ Le Bouton du Mandarin (Castermann).

szego społeczeństwa. Ustrój ten nie spełnia wymagań dzisiejszych uczniów i studentów (o czym świadczą ich bunty). Pcha on ich sztucznie na drogi najbardziej zapełnione. Nie byłoby żadnej racji, by w ustroju szkolnym, dostosowanym do aktualnych stosunków społecznych, nie miała wytworzyć się taka sama równowaga, jaka miała miejsce przy dawniejszej organizacji szkolnictwa, dostosowanej do dawniejszego społeczeństwa.

Zakwestionowanie „intelektualizmu”

Te różnorakie tendencje odbywającej się ewolucji, acz bardzo wyraźne, to jednak, jak dotychczas, tylko w niewielkiej mierze oddziaływały na francuski system szkolny. Nadal trwa „intelektualistyczny” przesąd, sięgający klasztornych i klerykałnych początków szkoły, o szczególnej ważności kształcenia średniego ogólnokształcącego. „Bezinteresowne” zdobywanie wiedzy — w szczególności tej formalnej i abstrakcyjnej, na którą składają się: gramatyka, łacina, schematyzacje historyczne, matematyka, nauki przyrodnicze ujmowane dedukcyjnie, nauki humanistyczne, sprowadzające się do objaśniania autorów etc. — ciągle uważa się za najlepszy sposób rozwijania inteligencji pojęciowej, jako wyższej ze swej istoty. Kształci się (jak ongiś zasługiwało się na niebo), medytując nad odwiecznymi prawami i uświęconymi tekstami, a nie uczestnicząc w konkretnym działaniu. Zręczność werbalna — to główne kryterium wartości.

Zwolennicy „intelektualizmu” zdają się nie rozumieć tego, że wykonywanie czynności myślenia pojęciowego to nie tylko szukanie poznania dla samego poznania oraz przekazywania go innym w sposób umiejętny. Ci, którzy uczą innych, skłonni są przywiązywać zbyt dużą wagę do inteligencji typu asymilującego, dyskursywnego, werbalnego, charakteryzującej profesora, adwokata, pisarza, prelegenta, a w innym aspekcie, także erudyte czy badacza, kapłana czy filozofa. Pojmują oni swoje zadanie tak, jak gdyby miało ono tylko polegać na kształceniu uczniów, mających uczyć z kolei innych uczniów w przyszłości. Nie biorą pod uwagę tej postawy intelektualnej, która jest najpowszechniejsza i najbardziej konieczna: postawy pragmatycznej, operacyjnej, technicznej człowieka czynu, artysty, fachowca, szukającego wiedzy, by ją zastosować i sprawdzić w praktyce. Ta postawa, mogąca przejawiać się na różnych terenach ludzkiej działalności, zakłada wszelako posiadanie wiedzy oraz cech umysłu, wyobraźni i intuicji podobnej jakości, co postawa poprzednia.

Dla dużej liczby uczniów z pewnością niezmiernie interesująca jest perspektywa wykonywania w przyszłości pożytecznej pracy praktycznej i dlatego chętnie zaznajamiali by się w szkole z różnego rodzaju technikami, w szerokim rozumieniu tego słowa, które by przygotowywały ich do tej pracy. Dotyczy to w szczególności uczniów pochodzących ze środowisk skromniejszych, nie przypominających pod względem intelektual-

nym ani językowym środowiska szkoły. Intelktualistyczny przesąd pozbawia tych uczniów takiej drogi kształcenia, jaka by im najbardziej odpowiadała. Odciąga on tych uczniów, i wielu innych, od zawodów, które byłyby dla nich i dla społeczeństwa najodpowiedniejsze i najbardziej pożyteczne. Ignorując zainteresowania praktyczne, „aktywizujące” inteligencję pragmatyczną oraz stawiając kształcenie typu dyskursywnego na pierwszym miejscu przed kształceniem typu operacyjnego, praktycznego, powoduje nadprodukcję pracowników administracji i wolnych zawodów o wykształceniu filologicznym i prawniczym. Nie docenia innych prac, wymagających oparcia w naukach ścisłych, technicznych, społecznych, które były często bardziej zgodne tak z upodobaniami i możliwościami uczniów, jak i z potrzebami gospodarczymi oraz możliwościami zatrudnienia odpowiednich fachowców.

W rezultacie szkolnictwo dostarcza zamiast odpowiedniego pracownika społecznego — magistra filozofii bez zajęcia, a zamiast doskonałego kierowcy czy pilota — urzędnika notarialnego czy biurowego. Zbędny adwokat mógłby, być może, stać się wybitnym technikiem w jakiejś nowej dziedzinie przemysłu. A nauczyciel pozbawiony wycucia pedagogicznego, obdarzony natomiast wyobraźnią, może mógłby być stać się wybitnym publicystą. Szkoła traci z pola widzenia to, że dawny pogląd o wyższości człowieka pióra, który myśli, nad człowiekiem pracy, który wykonuje, uległ zasadniczej zmianie. Hierarchia wartości nie da się już umieścić między pracą umysłu a pracą rąk, lecz między stopniem udziału wyobraźni i twórczości w jakiej bądź pracy a stopniem stosowania w niej czynności naśladowczych i rutyny, albowiem o ile pierwszy rodzaj działań może być dziełem jedynie człowieka, to drugi rodzaj czynności będzie stopniowo w coraz większej mierze przejmowany przez odpowiednie maszyny.

Jest rzeczą oczywistą, że zharmonizowanie aspiracji indywidualnych z potrzebami społecznymi nie może być rozwiązane wyłącznie przez szkołę. Sama szkoła nie przywróci równowagi zachwianej między nową rzeczywistością zawodową a tradycyjnymi sędami na ten temat, jeśli społeczeństwo nie zagwarantuje odpowiednich korzyści materialnych i moralnych w dostosowaniu do odczuwanych potrzeb.¹¹ Ale szkoła średnia, zamiast pogłębiać swe zapóźnienie i strukturalne nieprzystosowanie, powinna by przynajmniej usiłować nieco poprawić zachwianą równowagę przez wychodzenie naprzeciw różnym naturalnym tendencjom i otwieranie dróg będących wyrazem różnych koncepcji wprawdzie, lecz dostarczających perspektyw tego samego rzędu i podobnej wartości. Idea ta powinna przyświecać szkolnictwu dla młodzieży i oświacie dorosłych. W oświacie tej powinno się zapewniać młodzieży, która, po krótkim pobycie w szkole, wcześniej wchodzi w życie i znajduje w nim nowe bodźce intelektualne, podobne szanse rozwoju i perspektyw, jakie posiada mło-

¹¹ Por. P. H. Coombs, op. cit.

dzień przebywająca dłużej w szkole. Być może, że w ten sposób uda się na miejsce eliminujących barier wstawić ukierunkowujące drogowskazy. Być może, że da się też stwierdzić, iż swobodny wybór, dokonany na podstawie dokładnych wskazówek uzyskanych od sumiennego i dobrze poinformowanego nauczyciela, prowadzić może do równie dobrych rezultatów społecznych, co nakłaniające i przymuszające poradnictwo.

Jest to sprawa wszelako nie tyle programów, co metod.

Zakwestionowanie dydaktyzmu

Proces wytoczony przeciw dydaktyzmowi trwa już dłużej niż sto lat. Nie będę tu przytaczał argumentów, tak często wysuwanych za lub przeciw tradycyjnemu sposobowi nauczania, ani rozpatrywał w szczegółach metod „aktywnych” czy „nowych”, którymi zalecano zastąpić dawne metody.

Oficjalne uznanie sposobów nauczania, stosowanych przedtem przez niektórych nowatorów pedagogicznych, nastąpiło we Francji zaraz po wojnie przez uruchomienie w liceach, zarządzeniem Gustawa Monod, tzw. „nowych klas”. Choć była to na razie częściowa próba reformy, rzucona idea zakiełkowała. Na terenie szkolnictwa podstawowego realizowana ona była już wcześniej przez C. Freineta; pedagogika oparta na doświadczeniu i inicjatywie ucznia znajdowała swój wyraz w rozwiązaniach praktycznych i zastosowaniu odpowiednich technicznych środków. Po wydarzeniach ostatniego maja (1968) z kolei uniwersytety, pod presją swych 600 000 studentów, poszukują nowego stylu studiów. Odtąd pedagogiczna odnowa, choć napotyka wiele niezrozumienia w społeczeństwie i sprzeciwu w łonie samego nauczycielstwa, wydaje się być nieodwracalna.

Tej nowej pedagogii dostarczą w niedalekiej przyszłości przeprowadzane doświadczenia, innowacje, badania w dziedzinie nauk pedagogicznych, a także innych nauk, takich form pracy oraz narzędzi, jakich dziś nie możemy się jeszcze domyślić. Jej pole i środki działania rozszerzone zostaną znacznie dzięki służbie dokumentacyjno-informacyjnej, pomocom audiowizualnym oraz rozwojowi permanentnej oświaty.

Tymczasem należy sobie życzyć, aby ta pedagogia, gdy chodzi o jej podstawy biologiczne i psychologiczne oraz cele humanistyczne i społeczne, pozostała tym, czego oczekiwali od niej sami prekursorzy, którzy ją zakoncypowali, a mianowicie: pełnym wychowaniem, które by się nie ograniczało do dydaktycznego przekazywania jedynie wiadomości, lecz które by uruchamiało całą aktywność umysłową, łącząc rozwijanie ciała z rozwijaniem ducha, uczucia z inteligencją, wrażliwości estetycznej i zmysłu praktycznego z umiejętnościami abstrakcyjnego ujmowania i wyrażania. Wychowaniem, które by umiało się oprzeć na spontanicznej aktywności dziecka oraz młodzieńca, na jego naturalnej ciekawości, na jego potrzebie

stwierdzania oraz tworzenia, niezależnie od posiadanego poziomu umysłowego, które by umiało uszanować u każdego dziecka właściwe mu indywidualne tempo dojrzewania stopniowego, jego osobiste dążenia i upodobania. Wychowaniem, które daje pierwszeństwo pracom w zespole przed indywidualnym współzawodnictwem. Wychowaniem, w którym prace szkolne powiązane są ściśle z pozaszkolnymi, dzięki rozwijaniu oświatowych, ośrodków zbiorowego wypoczynku, ściślej współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem społecznym.

To nowe wychowanie wymagać będzie nowego stylu stosunków wychowawczych. Nauczyciel nie jest już jedynym źródłem wiedzy. Jego rola teraz polega mniej na dostarczaniu i narzucaniu określonej gotowej informacji aniżeli na uczeniu wyszukiwania, znajdowania, porównywania, oceniania, dokonywania wyboru, przechowywania i zużytkowywania różnych informacji, jakie zawarte są w książkach, czasopismach i innych dokumentach, dostępnych dziś wszystkim, dzieciom i dorosłym. Nauczać — to uczyć dziś samodzielnego zdobywania informacji.

Ale najbardziej żywym źródłem informacji dla człowieka jest jego bezpośredni kontakt z innymi ludźmi. Umieć słuchać innych i rozumieć ich, umieć przyjmować różne od własnego punkty widzenia oraz poddawać rewizji własne poglądy, stwierdzać w rezultacie, że postęp w dziedzinie poznawania i dochodzenia do prawdy dokonuje się często w drodze syntezy i przewycięzania różnych wycinkowych szczegółowych koncepcji i twierdzeń, pozornie antagonistycznych — oto dziś zasadnicze aspekty tak wychowania intelektualnego, jak i wychowania społecznego. Życie klasy szkolnej i panujące w niej stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami powinny stwarzać warunki takiego właśnie wychowywania. Nauczać zatem — to uczyć obcowania z innymi.

W cywilizacji masowej rozwijanie wrażliwości, taktu i smaku, manualnej zręczności i swobody gestu, umiejętności obserwacji i twórczych zdolności, wszystko to posiada równie dużą doniosłość oraz wartość humanistyczną i społeczną, co rozwijanie inteligencji pojęciowej i łatwości operowania słowem. Te różne postacie czynności umysłowej oraz jej konkretnego czy abstrakcyjnego uzewnętrzniania wzajemnie się wspierają i uzupełniają; każda z nich może się też szeroko rozwinąć, jeśli się dopuści do swobodnego przejawiania indywidualnych upodobań i właściwości charakteru i usposobienia. Nauczać — to uczyć przeto także wyrażania własnej osobowości.

Wszelako treści czysto poznawcze są niezbędne zachowując pełną swoją wartość. Ale doświadczenie wykazuje, że nie jest to dobry sposób przekazywać je uczniom w formie gotowej, należycie przygotowanej, w ramach dobrze uporządkowanej i ustopniowanej wiedzy. Taki powinien być nie punkt wyjścia, lecz punkt dojścia. Lepiej jest rozpocząć od własnego, globalnego i mętnego jeszcze ujęcia rzeczywistości przez dziecko, następnie uczyć je analizowania tego własnego jego doświadczenia, coraz więk-

szego precyzowania i wzbogacania tego początkowego ujęcia, by wreszcie dojść do końcowego uporządkowania zdobytej wiedzy, czego dokona wtedy, ale tylko wtedy, sam nauczyciel. Nauczać — to uczyć konstruowania, pogłębiania własnego poznania.

Nie znaczy to w żadnej mierze tego, by nauczyciel był niepotrzebny. Wręcz przeciwnie! Nie jest on już wprawdzie nauczycielem wszyskowiedzącym, ale jest przewodnikiem w stałym pogotowiu, który wskazuje drogę i który uczy każdego wynoszenia pełnej korzyści ze swej pracy. W klasie posiadającej takiego nauczyciela uczeń zarówno pyta, jak jest pytany; nie karze się w niej, lecz zachęca uczniów, chłopców i dziewczęta, do tego, by wzajem sobie pomagali; życie zewnętrzne, poza klasą, tych uczniów uzupełnia i wzbogaca ich pracą szkolną, nadając jej właściwy sens. Taka metoda nauczania im wcześniej jest zastosowana, tym bardziej wyrabia w uczniach świadomą dyscyplinę i wdraża ich do życia obywatelskiego, uczy szacunku dla zasad dobrowolnie przez siebie przyjętych. Tak nauczać — to uczyć żyć i pracować w warunkach pełnej samodzielności i odpowiedzialności osobistej.

Wychowanie osobowości

Przeprowadzona niedawno międzynarodowa ankieta UNESCO wskazuje na to, że coraz szerszy grunt uzyskuje ta nowa, nie dydaktyczna, lecz personalistyczna koncepcja wychowania¹². Odpowiedzi poszczególnych krajów zdradzają wyraźnie ogólną tendencję:

„do uznawania tego, że wychowanie skierowane jest na istoty ludzkie, których potencjalne możliwości rozwojowe są bardzo bogate i niezmiernie zróżnicowane; do wyrażania przeświadczenia, że zasadniczym zadaniem zbiorowości społecznej jest pozwolić swym członkom rozwinąć w możliwie pełny i harmonijny sposób całą gamę tych swoich potencjalnych możliwości do utrzymywania, że nie musi istnieć żaden konflikt pomiędzy zasadą, wedle której każda jednostka ma prawo do wychowania zapewniającego pełny rozwój jej osobowości, a postulatem nakazującym takie jej kształcenie, które przyczyniałoby się do realizowania społecznego postępu; oraz do formułowania przekonania, że po dwudziestu latach rewolucji technicznej wszyscy ludzie mogą już mieć nadzieję prowadzenia życia bogatszego i pełniejszego, jeśli tylko wychowanie zdoła rozwinąć u swych wychowanków w dostatecznym stopniu wyobraźnię i zdolność przystosowania się, które to zdolności są niezbędne w warunkach istnienia złożonej i zmieniającej się gospodarki”. Ale to wymaga „pełniejszego rozumienia osobowości dziecka oraz roli wychowania mającego służyć temu celowi. Gdy dawniej szkoła miała na uwadze głównie aspekty inte-

¹² „L'Éducation dans le monde”, tom znajdujący się w przygotowaniu.

lektualne wychowania, to obecne spojrzenie na tę sprawę nakazuje ujmować je w perspektywie rozwoju »całego dziecka«. Problem nie sprowadza się tylko, jak to było w epoce poprzedzającej epokę przemysłową, do zaznaczania młodzieży określonych postaw i zapewniania im określonych kwalifikacji po to, by była w stanie podjąć się później wykonywania określonych zadań w społeczeństwie”. Teraz, jeśli przyczynianie się jednostki do rozwoju społeczeństwa nie jest kwestionowane, to właśnie dlatego, że jest traktowane jako pożądane „właśnie po to, aby społeczeństwo w pełni rozwinięte mogło stwarzać jednostce najbardziej pomyślne warunki rozwoju”. Wysuwane plany rozwojowe pomyślane są „jako olbrzymie przedsięwzięcia zmierzające do udoskonalania samej jakości życia społecznego poprzez ulepszanie jego ekonomicznych podstaw”. Podkreśla się to, że „wychowanie ma nauczyć, jak należy żyć, a nie tylko, jak zarabiać na życie”. Amerykańska odpowiedź na ankietę wyraża myśl, iż „system wychowawczy powinien raczej nagiąć się do potrzeb jednostki, aniżeli usiłować formować jednostkę wedle z góry założonych określonych ujęć”.

Tak przejawiają się efekty przejścia naszego od gospodarki manualnej, poprzedzającej przemysłową, kiedy to czas przeznaczony na wzbogacanie umysłów, a nie na produkcję, redukował z konieczności ograniczoną ilość dóbr do podziału, w kierunku gospodarki przemysłowej, a wkrótce po-przemysłowej, w której dobrobyt i bogactwa związane są z różnorodnością oraz jakością wykonywanych usług przez wszystkich, a więc i z wychowaniem, które wszyscy otrzymali. Nie dostrzega tu się już sprzeczności między idealistycznymi aspiracjami indywidualnego umysłowego rozwoju jednostki a utylitarnymi wymaganiami życia gospodarczego. Wszyscy przyznają, że dziś na dobrobyt i pomyślny stan określonej zbiorowości składają się zarówno przeliczalne dobra materialne, jak i ten niematerialny, a nieoceniony wkład, jaki stanowią właściwości fizyczne oraz kwalifikacje umysłowe i moralne członków tej zbiorowości.

Dla krajów, które osiągnęły wysoki poziom rozwoju technicznego (i które zainteresowane są w niesieniu pomocy innym krajom, aby poszły po tej samej drodze), najistotniejszą sprawą jest zorganizować takie wychowanie, dzięki któremu każdy, bez różnicy urodzenia, mógłby stać się jednostką przedstawiającą możliwie największą wartość ludzką. Wiąże się to z koniecznością świadomej, planowej, niezbędnej kontroli przyrostu demograficznego, jeśli się pragnie uniknąć jego „naturalnego” regulowania w drodze eksterminacyjnych wojen. Aby postęp techniczny mógł wyzwolić i udoskonalić ludzi, zamiast ich ujarzmić i niszczyć, trzeba zadbać teraz o ich jakość, a nie ilość.

W tym celu dawna szkoła-filtr musi stać się dla każdego dziecka tym, czym jest pryzmat dla światła: narzędziem wydobywania i ujawniania wszystkich składników umysłu, podobnie jak poprzez rozszczepienie światła ukazują się w całym ich pięknie różne uzupełniające się kolory tęczy.

Wymaga to, naturalnie, oprócz odpowiedniego kształcenia nauczycieli i zastosowania odpowiednich środków pedagogicznych zaniechania także linearnych klasyfikacji i jednowymiarowych egzaminów szkolnych, w których waży się wiadomości książkowe i ocenia głównie umiejętności werbalne, wedle intelektualistycznej skali odniesienia. Lepsze wykorzystanie ludzi zakłada ustalanie „bilansów szkolnych”, jakie zaleca belgijski minister M. Toussaint i które rozpatruje się obecnie we Francji, oraz stosowanie wielowymiarowych sposobów oceny szkolnej, w których wydobywa się i ocenia zdolności asymilacyjne i zdolności twórcze, wyobraźnię artystyczną i umiejętność nawiązywania kontaktu społecznego, rozumowanie i intuicję, zdolność wyrażania konkretnego i abstrakcyjnego, które każdy w jakimś stopniu posiada.

*

*

*

Lecz z pewnością nie można przejść w ciągu jednego dnia od złożonej organizacji tysiącletniego systemu wychowawczego do całkiem nowej organizacji. Taka zmiana, wszędzie po trochu podejmowana, wysuwa na wstępie olbrzymie problemy pedagogiczne i techniczne, społeczne i moralne, administracyjne i finansowe. Ich rozwiązywanie bywa różne, zależnie od istniejących tradycji, dysponowanych środków oraz bieżących potrzeb każdego kraju. W każdej społeczności występują w tej dziedzinie wyraźne kontrowersje, w mniejszym stopniu, gdy chodzi o wysuwane cele, a w większym, gdy chodzi o oferowane środki. Pouczające są na ten temat wyniki dostarczone przez ankietę UNESCO, o której była wcześniej mowa.

Prowadzone debaty i ścierające się poglądy przekraczają zwykłe ramy roztrząsań i rozbieżności społecznych. Cywilizacja naukowych i technicznych triumfów, automatyzacji, urbanizacji i wielkich metropolii, komunikacji międzyplanetarnej i podróży kosmicznych jest, niestety, także cywilizacją niepokojącej degradacji naturalnego środowiska oraz dającego się przewidzieć i przewidywanego wyczerpania zasobów mineralnych i energetycznych. Jest ona również cywilizacją wszędzie odczuwalnych wzrastających przemocy i nienawiści plemiennych, rasowych i narodowych, oraz ciężącej nad światem apokaliptycznej groźby broni nuklearnych i biologicznych. Jeśli młodzież burzy się wszędzie, to dzieje się to dlatego, że dostrzega ona przeciwieństwo w dwojakim procesie rozwojowym, który zachodzi w świecie, a który polega: z jednej strony na postępie ekonomicznym, wiodącym do udoskonalania zadań zawodowych i wzrostu poziomu życia, z drugiej natomiast na cofaniu się i upadku kulturalnym, prowadzącym do smutnego rozkładu ludzkich społeczności oraz ram ich życia. Dostrzega ona, jak mówi francuski minister, Edgar Faure, „podobne deformacje i anomalie w kulturze, jakie zachodzą w gospodarce, kiedy to najbogatsi ciągle bogacą się, a najbiedniejsi stale

biedniejszą, to znaczy, sytuację dojrzałą do rewolucji, w której może się pograć rodzaj ludzki”.

Jakżeż nie powiedzieć zatem tego samego, co powiedział już wcześniej H. G. Wells, że na planecie naszej, która staje się ciasną i na której ludność co czterdzieści lat podwaja się, zaczął się wyścig między wychowaniem a katastrofą? Jakżeż nie pragnąć, jeśli jest jeszcze po temu pora, aby były wprowadzone nowe sposoby nauczania, zapewniające każdemu dziecku maksymalny rozwój, a także lepsze wykształcenie oraz zdobycie poczuc i postaw społecznych, nie ograniczonych, lecz o zasięgu planetarnym? Nic dziwnego, że w sytuacji ważenia się aktywów i pasywów „postępu” następuje zjawisko przystosowywania się do nowych warunków egzystencji. Zjawia się powszechna potrzeba nie tylko ilościowego powiększania wiedzy, a przez to i mocy wykonawczej, lecz także, celem utrzymania właściwej równowagi, doskonalenia jakościowego tak człowieka, jak i stosunków społecznych. Potrzeba doskonalenia duchowego, jak głosił Bergson. Potrzeba doskonalenia ludzkiego, jak powiedział Friedman.

Przełożył
FELIKS KORNISZEWSKI

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WIESŁAW DUBIELAK

INFORMACJA O REFORMOWANIU SZKOLNICTWA FRANCUSKIEGO

Informacja wstępna

Obowiązująca obecnie we Francji organizacja szkolnictwa opiera się na zasadach ukształtowanych w rezultacie długiego procesu, dyktowanych przez interes i potrzeby państwa. Są to zasady następujące¹:

— Zasada centralizacji administracji szkolnej. W myśl tej zasady na czele całokształtu instytucji i działalności składających się na oświatę narodową stoi minister działający poprzez Ministerstwo Oświaty Narodowej. Jedyne niektóre szkoły zawodowe — różnych stopni — pozostają w gestii innych ministerstw. Całe terytorium Francji dzieli się na okręgi szkolne, nazywane tu dyrektoriatami. Centrum okręgów stanowi uniwersytet, jest więc ich tyle, ile uniwersytetów. Na czele okręgu, czyli dyrektoriatu stoi rektor uniwersytetu, podporządkowanego również Ministerstwu Oświaty.

— Zasada swobody nauczania. Pozwala ona na koegzystencję nauczania publicznego z nauczaniem prywatnym (*libre*). Szkoły prywatne są własnością osób prywatnych lub kongregacji. Państwo jednak kontroluje je pod względem zgodności nauczania z konstytucją, z moralnością i praworządnością, sprawdza, czy przestrzegają one obowiązków szkolnego, czy warunki higieniczne tych szkół odpowiadają obowiązującym normom. Państwo również kontroluje szkoły prywatne pod względem finansowym, a od roku 1959 zapewnia im również pomoc finansową.

— Zasada powszechnego obowiązku szkolnego. Od roku 1959 obowiązkiem uczęszczania do szkoły objęte są wszystkie dzieci od lat 6 do 16. Przed rokiem 1959 obowiązek ten dotyczył dzieci tylko do 14 roku życia. Z zasadą obowiązku szkolnego wiąże się zasada bezpłatności szkoły. Od roku 1882 bezpłatne są szkoły początkowe, czyli I stopnia (*elementaire*), a szkoły II stopnia „czyli średnie, od roku 1933. Opłaty są pobierane tylko w szkołach artystycznych i na uczelniach wyższych, chociaż i tam państwo pomaga młodzieży poprzez fundowanie stypendiów i burs.

— Zasada laickości szkoły. Według konstytucji francuskiej szkoła jest neutralna i wolna od jakiegokolwiek religii. Zasada ta datuje się od roku

¹ „L'organisation de l'enseignement en France”. Institut Pedagogique National, Paris (1966—1967).

1882. Szczególnej mocy nabrało ono od roku 1905, tj. od momentu wprowadzenia rozdziału kościoła od państwa. W szkołach państwowych nie ma więc nauki religii. Może się ona odbywać — za pozwoleniem państwa — poza szkołą, w pomieszczeniach kościelnych lub internatach.

— Zasada egzaminów i dyplomów. We wszystkich typach szkół obowiązuje publiczny charakter egzaminów końcowych i wydawania dyplomów przez państwo.

— Ostatnio wymienia się również zasadę wychowania i samokształcenia pozaszkolnego. Zgodnie z tą zasadą ciężarem wychowania i kształcenia młodzieży nie może być obciążona wyłącznie szkoła. Wiele pracy z tej dziedziny kieruje się na organizacje, kółka, biblioteki i inne instytucje pozaszkolne.

Wymienione wyżej zasady, wprowadzone z myślą o ujednoczeniu szkolnictwa francuskiego, wywodzą się z postępowych, humanistycznych tradycji oświatowych. Wywodzą się one jednak z tych tradycji, które już w wiekach średnich opierały się na zasadzie dualizmu, i to zarówno w strukturze, jak i w ideologii nauczania. Dlatego też, mimo licznych reform i modyfikacji szkoły francuskiej, istnieje w niej nadal wiele przepisów i zwyczajów przeczących potrzebom pełnej demokratyzacji.

Należy podkreślić, że najwięcej problemów nastęrczała od dawna organizacja szkolnictwa średniego, która szczególnie sprzyjała wytworzeniu się elitarnego charakteru szkoły średniej. Collèges i lycées bowiem miały własne klasy wstępne, automatycznie przygotowujące do nauki w tych szkołach. Uczęszczały jednak do nich przede wszystkim dzieci warstw posiadających. Dzieci biedoty mogły ubiegać się o wstęp do szkoły średniej po ukończeniu szkoły początkowej i po złożeniu egzaminu wstępnego do klasy VI lycée lub collège. Ponieważ był to egzamin selekcyjny ze względu na znikomą liczbę miejsc przeznaczonych dla młodzieży z zewnątrz, najczęściej dzieci te rezygnowały z dalszej nauki i poprzestawały tylko na wykształceniu elementarnym.

Możliwość ujednoczenia i zdemokratyzowania szkoły w czasach nam współczesnych wyłoniła się po raz pierwszy w latach 1936—1937 za rządów Frontu Ludowego, kiedy to ministrem Oświaty Narodowej był znany polityk i radykał — Jan Zay. W roku 1937 przedłużył on obowiązek szkolny do 14 roku życia (przedtem obejmował on tylko młodzież do lat 13). Przede wszystkim jednak zniósł on barierę między szkołą początkową i średnią. Młodzież wszystkich środowisk miała jednakowe możliwości, żeby dostać się do szkoły średniej, jednak połączone z egzaminem. Zay wprowadził również nowe nazwy dla szkoły elementarnej i średniej, mianowicie: szkoła I stopnia i szkoła II stopnia.

II wojna światowa wykazała jednak słabość szkolnictwa francuskiego, głównie w zakresie wychowania obywatelskiego i przygotowania do życia. Siły demokratyczne, które wielokrotnie dochodziły do głosu w trudnym dla Francji okresie powojennym, pragnęły dokonać zasadniczej reformy

całego szkolnictwa w duchu ujednoczenia systemu, jego pełnej demokratyzacji, sprawiedliwości społecznej oraz wychowania ideowego i patriotycznego. Chodziło również o wprowadzenie takiej zmiany w strukturze szkolnej, by szkoła nie tylko zbliżała i przygotowywała do życia, ale by sama stała się szkołą życia.

Problemy te podjęła w latach 1944—1947 komisja powołana przez Ministerstwo Oświaty reprezentujące wówczas ideologię Frontu Ludowego. Ód nazwisk jej najważniejszych członków przeszła ona do historii szkolnictwa pod nazwą Langevin-Wallon. Paul Langevin, syn robotnika i członek Partii Komunistycznej, był wybitnym fizykiem, Henri Wallon — to znany psycholog i pedagog.

Według projektu komisji Langevin-Wallon obowiązek szkolny miał być przedłużony o 4 lata, a więc miał obowiązywać do 18 roku życia. Proces nauczania miał być podzielony na trzy cykle. Cykl pierwszy, czyli elementarny, obejmowałyby dzieci od 6 do 11 roku życia. Cykl drugi, czyli tzw. orientacja, dotyczyłby dzieci od 11 do 15 roku życia; cykl trzeci, czyli determinacja, przeznaczony byłby dla młodzieży od 15 do 18 roku. Komisja przywiązywała wielką wagę zwłaszcza do cyklu orientacji, czyli cyklu II. Miał on bowiem być okresem precyzowania się zainteresowań i uzdolnień dziecka, a w związku z tym okresem wyboru jego zawodu.

Projektowano powołanie odpowiednich sekcji w łonie nauczania średniego II cyklu, tak by dzieci mogły już w toku nauki pogłębiać swoje dyspozycje. Komisja miała też na uwadze utworzenie specjalnego funduszu na zapomogę pieniężną dla dzieci z niezamożnych rodzin. Zasiłek ten, czyli tzw. alokacja, umożliwiałby nawet dzieciom biedaków zdobywanie nauki, byłby też dopingiem do starania się przez nie o jak najlepsze oceny.

Wreszcie — co trzeba szczególnie podkreślić — komisja Langevin-Wallon opracowała projekt kształcenia nauczycieli łącznie z planem polepszenia ich sytuacji materialnej i społecznej.

Projekt z lat 1944—1947 nie doczekał się jednak realizacji. Przez wiele lat odkładany był ciągle ad acta. Być może był on na owe czasy jeszcze przedwczesny. Jednocześnie jednak trzeba powiedzieć, że stał się on wzorem dla wszystkich następnych projektów i wzorem postępowych pedagogów. Był bowiem projektem zdolnym naprawdę zreformować szkolnictwo francuskie na sprawiedliwych zasadach.

Struktura szkoły francuskiej w przededniu reformy Foucheta

Dalsze reformy szkolnictwa francuskiego — Depreux z 1948 roku, Delbos z roku 1949 oraz André Marie z 1953 — były słusznie nazwane w pedagogice porównawczej małymi reformami i nie przyniosły większych zmian. Tymi, które bezpośrednio poprzedziły reformę Foucheta, były projekty Berthoina z roku 1955 i Billèresa z roku 1956. Ostatni projekt został urzeczywistniony w roku 1959.

Zasługą Billèresa jest między innymi zniesienie pracy domowej ucznia. Na jej miejsce wprowadził on do zajęć szkolnych dodatkowo jedną godzinę dziennie przeznaczoną na naukę pod kierunkiem. Przede wszystkim jednak dokonał on tego, czego nawet nie dokonał Zay w roku 1937: zniósł on egzamin wstępny do klasy VI, a więc do klasy rozpoczynającej naukę II stopnia. Następnie z programu nauk humanistycznych usunął on część materiału obciążającego nadmiernie kształcenie średnie.

Berthoin natomiast w pierwszym okresie swojej działalności przedłużył obowiązek szkolny do 16 roku życia, a więc o 2 lata, i przeprowadził zmiany w zdawaniu egzaminu maturalnego, czyli bakalaureatu.

Dawniej bakalaureat był egzaminem kończącym naukę w szkole średniej, dzięki Berthoinowi stał się on jednocześnie egzaminem wstępnym na uniwersytet, pod warunkiem jednak, że wynik egzaminu był wyższy od oceny dostatecznej. Matura dawała prawo wstępu na wydział humanistyczny (lettres) lub na wydział nauk ścisłych (sciences).

W rezultacie wszystkich reform przeprowadzonych od roku 1959 struktura szkolnictwa francuskiego przedstawiała się następująco:

1. **Szkoła początkowa.** Szkoła początkowa, czyli elementarna była obowiązkowa do 14 roku życia i obejmowała kilka stopni, tj. kurs przygotowawczy (cours preparatoire), kurs podstawowy (elementaire), kurs średni (moyen) oraz kurs wyższy (superieure). Przed projektem Langevin-Wallon i następnymi reformami szkoły początkowe prowadziły jednak do ślepego zaułka. Po 14 roku życia istniała bowiem dla większości dzieci tylko możliwość ukończenia kursu uzupełniającego (cours complementaire), którego program odpowiadał skróconemu programowi szkoły średniej. Najczęściej miał on ułatwić młodzieży uzyskanie zawodu w nowych, zmieniających się stale warunkach ekonomicznych. Zdecydowana większość absolwentów szkół podstawowych szła jednak do pracy od razu po otrzymaniu świadectwa ukończenia szkoły początkowej, tj. tzw. certificat d'études primaires. Niektórzy rozpoczęli naukę w szkołach zawodowych.
2. **Szkoła średnia ogólnokształcąca.** Dzielily się one na dwa typy: tj. na szkoły klasyczne (classiques) z przewagą języków starożytnych i przedmiotów humanistycznych oraz na szkoły nowoczesne (modernes) o profilu bardziej praktycznym i zawodowym. Jak już wspomniano, szkoły tego typu miały 5 klas własnych o charakterze przygotowawczym, po których następował egzamin wstępny do klasy VI, rozpoczynającej właściwe nauczanie na poziomie średnim. Tworzyły je klasy V, IV, III, II, I (VII, VIII, IX, X i XI — według naszej nomenklatury). Uczniowie szkoły elementarnej mieli także możność składania egzaminu do klasy VI, jednak, jak to już powiedziano, przewidywano dla nich znacznie mniej miejsc i selekcja w ich grupie była ostrzejsza. Po pierwszej klasie szkoły średniej następował egzamin maturalny, bakalaureat. Uczniowie zdawali go w dwu częściach — pierwszą składano

po ukończeniu klasy I, (XI) drugą — po ukończeniu klasy końcowej, tzw. terminale.

3. **Szkolnictwo wyższe.** Należały tu uniwersytety, czyli *écoles supérieures*, oraz szkoły wyższe, czyli *grandes écoles*. Należy zwrócić uwagę czytelnika, że we Francji istnieje bardzo duża różnorodność szkół wyższych. Są wśród nich np. wszystkie wyższe szkoły zawodowe, uczelnie kształcące nauczycieli (*Ecole Normale Supérieure*), wyższe szkoły artystyczne, uczelnie politechniczne, *Ecole des Arts et Metiers*, *Ecole Nationale d'Administration* i inne. Uniwersytety i szkoły wyższe miały tzw. klasy przygotowawcze (*classes préparatoires*), których zadaniem było przeprowadzenie selekcji studentów pod kątem ich przydatności na określony kierunek wyższych studiów. Studia wyższe trwały 4 lata, nie kończyły się jednak magisterium.

Te trzy stopnie nauczania we Francji datują się od czasów Rewolucji Francuskiej, a największe zasługi w ich przygotowaniu położył wielki reformator i działacz — Condorcet.

Reforma Foucheta

Po dojściu do władzy Charles de Gaulle'a i ustabilizowaniu się rządu we Francji stała się ponownie aktualna sprawa reformy szkolnictwa. 6 stycznia 1959 roku ówczesny minister Oświaty Narodowej Christian Fouchet wydał dekret, który przewidywał następujące zmiany w organizacji szkolnictwa francuskiego²:

1. Przedłużenie obowiązkowego szkolnego o dwa lata, czyli do 16 roku życia młodzieży.

2. Wprowadzenie dwuletniego cyklu obserwacji zaczynającego się po nauczaniu elementarnym, tj. w wieku od 11 do 13 roku życia,

3. Przekształcenie treści i formy egzaminu maturalnego (bakalaureatu),

4. Podział studiów wyższych od ich I roku aż po habilitację na 3 cykle.

W myśl dekretu z roku 1959 nauka w szkole miała trwać dziesięć lat i dzieliła się na trzy cykle: cykl elementarny (od 6 do 11 roku życia dziecka) obejmujący klasy od XI do VII (od I do V klasy), cykl obserwacji (11—13 rok życia) trwający dwa lata i obejmujący klasy od VI do V (VI do VII), cykl końcowy (13—16 rok życia) trwający trzy lata i obejmujący klasy od VI do II (VI do X). Szczególną rolę miał w tej strukturze odegrać cykl obserwacji i cykl końcowy. Pierwszy z nich miał bowiem umożliwić maksymalnie trafną ocenę przydatności ucznia do określonego zawodu, drugi miał do tego zawodu dać elementarne podstawy.

Jak już wspominałem, dekret o reformie ustroju szkolnego we Francji miał się urzeczywistnić w roku 1967. Jednakże przez kolejne lata wpro-

² „Le mouvement éducatif”. (Structure et organisation de l'enseignement). Paris 1967, s. 10.

wadzono tyle modyfikacji, że przekształciły one „ordonnance” z 1959 roku do tego stopnia, iż one same stały się właściwą reformą.

Zmiany te rozpoczęły się od objęcia cyklem obserwacji nie tylko klas VI i V, tzn. nie dwu lat nauki, lecz także rozszerzeniem tego cyklu na klasy IV i III, tj. na cztery lata. Dzięki temu cykl obserwacji objął cały 1 cykl II stopnia nauczania (zob. schemat). W roku 1965 zniesiono egzaminy wstępne do wyższych uczelni, ale zachowano jeszcze bakalaureat według dawnego systemu, tj. dwuczęściowy. W roku 1966 nastąpiło przekształcenie klasy II i klasy końcowej, a także wprowadzono nowy bakalaureat oparty na programach przejściowych z możliwością powtórnego zdawania egzaminu we wrześniu. W tym samym roku zreformowano studia wyższe i jako novum utworzono uniwersyteckie instytuty technologii (tzw. Instituts Universitaires de Technologie — IUT). W roku 1967 w szkolnictwie wyższym zreformowano licencjat i utworzono nowy stopień, tj. magisterium (maitrise), uzyskany po napisaniu pracy magisterskiej. W roku 1968 mają być uzyskane pierwsze, nowe już licencjaty i prace magisterskie. W roku 1969 przewiduje się zreformowanie wymagań dotyczących uzyskania świadectwa profesora szkół publicznych drugiego stopnia.

Zagadnienie orientacji szkolnej³

Na szczególną uwagę zasługuje ta zmiana spośród dokonanych w ostatnich latach, która dotyczyła liczby lat planowej obserwacji ucznia dla jego właściwego zorientowania i możliwie trafnego nim pokierowania do dalszej nauki, tj. nauki już w 2 cyklu II stopnia nauczania. Przypominamy: zamiast dwu — cztery lata cyklu obserwacyjnego. Czteroletnia obserwacja ucznia w wieku od 11 do 15 roku życia wspierana jest pracą „rady orientacyjnej”, która pod koniec tejże obserwacji, tj. po ukończeniu przez ucznia klasy III, pomaga mu w wyborze jednej z dwu zasadniczych dróg w dalszej edukacji: tzw. „długiego” cyklu, którego głównym celem jest poprowadzenie ucznia poprzez maturę do studiów wyższych, lub cyklu „krótkiego”, przygotowującego do zawodu. Ta niezmiernie dla piętnastolatka życiowo ważna decyzja jest wszakże poprzedzana znacznie wcześniej z odpowiednią drogą kształcenia.

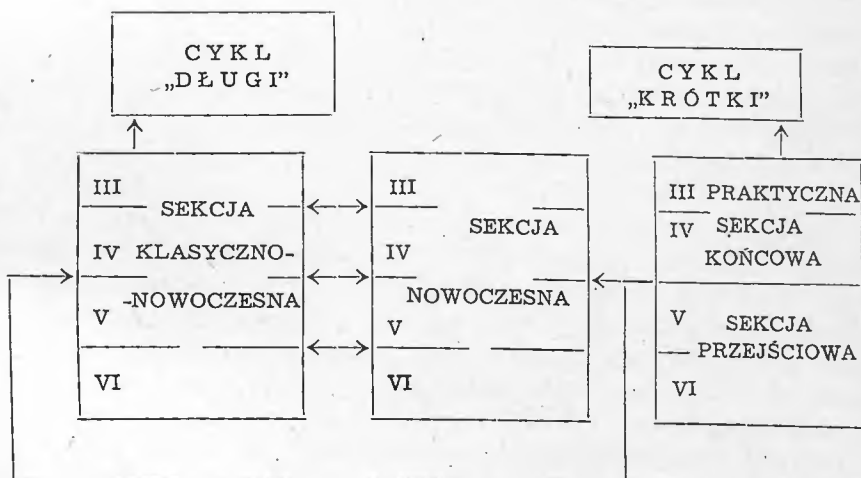
Oto już cały jeden cykl, będący właśnie cyklem obserwacyjnym i obejmujący klasy od VI do III, nastawiony jest organizacyjnie na tworzenie względnie jednorodnych — co do zainteresowań i uzdolnień uczniów — ciągów klas.

Odpowiadają one zróżnicowanym programowo trzem sekcjom. Skierowanie do jednej z nich następuje już po pierwszych kilku miesiącach

³ „L'organisation de l'enseignement en France” (1966—67).

nauki w klasie szóstej. Są to następujące sekcje: 1) sekcja klasyczo-nowoczesna, grupująca uczniów o ujawnionych już uzdolnieniach do czekającego ich po III klasie „długiego” cyklu nauczania; 2) sekcja nowoczesna dla uczniów o przewadze uzdolnień pomocnych w kształceniu zawodowym, podejmowanym później w „krótkim” cyklu nauczania i 3) sekcja przejściowa, obejmująca uczniów o niewystarczająco na tym etapie ich rozwoju ujawnionym kierunku uzdolnień, stąd też w dwu pierwszych klasach (VI i V) postępuje proces rozpoznawania uzdolnień, po którym kieruje się uczniów do pierwszej lub drugiej z omówionych wyżej sekcji lub też pozostawia się w tym samym ciągu w klasach IV i III, które odtąd tworzą tzw. praktyczną sekcję końcową. Absolwenci tej sekcji przechodzą z reguły już tylko na drogę „krótkiego” cyklu nauczania.

Bardzo znamionym momentem tak zorganizowanej orientacji szkolnej jest to, iż możliwość przesunięcia z jednej sekcji do drugiej nie ogranicza się do przypadku kierowania uczniów z sekcji przejściowej do klasyczo-nowoczesnej lub nowoczesnej, ale została ona stworzona także dla przechodzenia uczniów z klasyczo-nowoczesnej do nowoczesnej sekcji i odwrotnie. Podobnie fakt ukończenia jednej z tych dwóch ostatnich sekcji nie przesądza z góry wyboru dalszej drogi nauki. Działa ta rada orientacyjna, która absolwentowi sekcji klasyczo-nowoczesnej wskazać może dalsze „krótkie” kształcenie jako bardziej dla niego trafne lub absolwentowi sekcji nowoczesnej zalecić kształcenie „długie” jako torujące mu drogę do studiów wyższych.



System orientacji szkolnej w 1 cyklu II stopnia nauczania

Każda z sekcji — stosownie do specyficznych dla niej uzdolnień uczniów — posiada wyprofilowany program. I tak w sekcji klasyczo-nowoczesnej naucza się następujących przedmiotów:

Język francuski, język nowożytny, matematyka ze wstępem do nauk ścisłych, historia i geografia, wychowanie estetyczne, pozostawiając nadto uczniowi do wyboru: drugi język nowożytny, łacinę, grekę.

W sekcji nowoczesnej występują te same podstawowe przedmioty, co w poprzedniej sekcji, z tym, że nie ma tu już przedmiotów do wyboru, jest natomiast technologia i prace ręczne. W ostatnich dwu klasach tej sekcji, tj. IV i III, podejmuje się wysiłki dydaktyczne zmierzające do ściślejszego określenia charakteru uzdolnienia ucznia dla dokonania wyboru odpowiedniego typu sekcji kształcenia zawodowego po ukończeniu klasy III.

W sekcji przejściowej przedmioty techniczne zajmują już wiele czasu, ale obok nich — ze względu na omówione poprzednio cele tej sekcji — utrzymuje się przedmioty o charakterze ogólnym.

Organizacja nauczania 1 cyklu miała wytworzyć w społeczeństwie francuskim przekonanie, iż szkolnictwo wstąpiło wreszcie na drogę demokratyzacji, bo oto wszyscy uczniowie startują z tej samej pozycji (tj. klasy VI), a następnie orientują się na odpowiedni dla siebie tor i mają przy tym — w wypadku mylnej decyzji — szansę na jego zmianę.

Z kolei omówię 2 cykl II stopnia nauczania — najpierw „długi”, a następnie „krótki”.

Nauczanie „długie” w 2 cyklu II stopnia

Nauczanie to trwa trzy lata w odróżnieniu od dwuletniego lub jednorocznego nauczania „krótkiego”. Nauczanie „długie” obejmuje klasę II, I i końcową (terminal).

Opiera się ono na dwóch podstawach: 1) treści programowe są ukierunkowane na wykształcenie ogólne, 2) istnieją zróżnicowane programowo sekcje stosownie do różnorodnych uzdolnień uczniów, przy czym każda z nich mieści się w ramach wykształcenia ogólnego i wiedzie do studiów wyższych.

Ten podział na sekcje koresponduje w pewnej mierze z dokonaną już wstępnie selekcją w 1 cyklu. Przypomnijmy, iż do „długiego” nauczania przystępują przede wszystkim ci absolwenci 1 cyklu, którzy ukończyli klasę III w sekcji klasyczno-nowoczesnej, oraz ci po sekcji nowoczesnej, którym cztery lata nauki miały służyć do przejścia na „krótką” naukę, ale dopiero w III klasie wykazali przewagę uzdolnień do uczenia się przedmiotów ogólnych.

Podział na sekcje jest przeprowadzany stopniowo, tzn. że w pierwszym roku nauki są trzy sekcje, natomiast w drugim i trzecim sześć sekcji. I tak uczeń przystępując do nauki w klasie II ma do wyboru:

- 1) sekcję filozoficzną (A),
- 2) sekcję fizyczno-matematyczną (C),
- 3) sekcję techniczną (T),
- 4) sekcję techniczno-zawodową (TZ).

Z sekcji A w klasie I tworzy się trzy: filozoficzną (A), nauk ekonomiczno-socjalnych (B) i techniczno-ekonomiczną (T. Ek.).

Z sekcji C: fizyczno-matematyczną (C) i przyrodniczą (D). Z sekcji T: techniczną (T) i techniczno-przemysłową (TP).

Sekcja techniczna (TZ) grupuje uczniów, którzy przez trzy lata nauki przygotowują się do pracy zawodowej. Ich nauka nie kończy się jednak bakałauureatem, lecz dyplomem technika (brevet).

Podział ten utrzymany jest w klasie końcowej i przy składaniu egzaminu maturalnego (bakałauureatu).

Świadectwo maturalne uzyskuje ten, który podczas egzaminu otrzymał co najmniej 8 punktów na 20 możliwych (8/20). Ci jednak, którzy ubiegają się o prawo wstępu na studia wyższe, muszą w czasie egzaminu osiągnąć minimum 10 punktów na 20 możliwych (10/20). Bakałauureat jest zarazem dokumentem uprawniającym do podjęcia bez egzaminu wstępnego studiów wyższych odpowiedniego kierunku.⁴

Nauczanie „krótkie” w 2 cyklu II stopnia

Tym torem przebiega kształcenie zawodowe. Jak już wspomniałem, trwa ono z reguły dwa lata, w niektórych wypadkach — jeden rok.

W kształceniu zawodowym istnieją trzy sekcje:

- 1) Sekcja przemysłowa, która ma na celu kształcenie wykwalifikowanych pracowników dla przemysłu.
- 2) Sekcja handlowa przeznaczona jest dla uczniów o zamiłowaniu do handlu i pracy w urzędach.
- 3) Sekcja administracyjna przygotowuje absolwentów do pracy w administracji wielkich przedsiębiorstwach czy też do służby publicznej lub społecznej (np. w instytucjach zajmujących się dokumentacją lub organizacją pracy zawodowej). Sekcja ta jest prowadzona dotąd na zasadzie eksperymentu.

Po ukończeniu dwuletniej nauki w jednej z sekcji absolwent otrzymuje dyplom zawodowy (Brevet d'Enseignement Professionnelle).

Nauka w każdej z sekcji może trwać także tylko jeden rok. Jest ona wówczas zawężona jedynie do podstawowych przedmiotów specjalizacyjnych i na jej zakończenie absolwent otrzymuje świadectwo przydatności zawodowej (Certificat d'Aptitude Professionnelle) lub świadectwo szkolenia zawodowego (Certificat de Formation Professionnelle).

Obok trzech wymienionych powszechnie występujących sekcji istnieje jeszcze jedna: praktyczna sekcja zawodowa, tzw. apperentissage (praktyka-terminowanie), zamykająca naukę w jednym roku. Uczą się w niej ci, którzy już pracowali jako niekwalifikowani w zawodzie oraz uczniowie

⁴ Obecnie przygotowuje się reformę bakałauureatu.

po klasie III, wykazujący niższy stopień uzdolnienia i nie mający większych szans na awans w zawodzie. Absolwenci tej sekcji otrzymują świadectwa przydatności zawodowej.

Uwagi końcowe

Realizacja reformy szkolnej określonej ustawą z 1959 roku (wraz z jej uzupełnieniami z lat: 1963, 1965 i 1966) doprowadziła i doprowadza do szeregu poważnych zmian w całej strukturze szkolnictwa francuskiego. Jest to bez wątpienia w tym szkolnictwie najważniejsze wydarzenie okresu powojennego. Przypomnijmy najważniejsze momenty tej reformy: przedłużenie obowiązku szkolnego do 16 roku życia, zorganizowanie 4-letniego cyklu obserwacyjnego, podniesienie rangi wykształcenia zawodowego poprzez postawienie go na równi z wykształceniem ogólnym, zmodyfikowanie matury, reorganizacja studiów wyższych⁵ i wreszcie — co nie zostało w niniejszym artykule szerzej omówione — zmiany w systemie kształcenia nauczycieli.

W rozmowach i dyskusjach wśród Francuzów na temat obecnej reformy ich szkolnictwa ujmuje się ją w skrócie w dwa zasadnicze określenia kierunkowe: demokratyzacja, orientacja.

Od dawna oczekiwano podobnej reformy. Wnosi ona niewątpliwie wiele nowego i zasługuje również na naszą uwagę. A jednak wciąż jej daleko do ram, jakie określił — nie wprowadzony zresztą do praktyki — projekt reformy Langevin-Wallona. Mimo że dużo się tu rozprawia o demokratycznym charakterze realizowanej reformy, w praktyce niewiele z takiego charakteru pozostaje: nie zawiera bowiem ta reforma wystarczających gwarancji dla podnoszenia poziomu wykształcenia całego społeczeństwa. Istniejącego rozdziału między masami a elitą społeczną reforma szkolna nie ogranicza, raczej go utrwala. Hasło demokratyzacji poprzez wyrównywanie różnic w wykształceniu w zreformowanym szkolnictwie pozostaje nadal deklaracją. „Walka o prawdziwą demokrację jest walką o prawdziwy dostęp do wykształcenia całego narodu i tylko wtedy reforma szkolna będzie mogła odpowiadać faktycznym potrzebom społecznym”⁶.

W nowej strukturze szkolnictwa są bowiem nadal utrzymane trudne dla niezamożnej młodzieży do przebrnięcia dwa zasadnicze progi. Pierwszy, gdy po szkole podstawowej trafia uczeń w wieku lat 11 do klasy VI i już w pierwszych miesiącach pobytu w tej klasie kierowany jest do jednej z sekcji, co w dużej mierze już wówczas może przesądzać o całej jego dalszej edukacji. Drugi próg — to przejście z 1 do 2 cyklu, tj. z klasy

⁵ Problematyka niniejszego artykułu dotyczyła głównie szkolnictwa II stopnia, dotąd brak w nich uwag o szkolnictwie wyższym. Zmiany w tym szkolnictwie przedstawione zostały w nr 8 z 1967 roku *Zycie Szkoły Wyższej*.

⁶ P. Juquin: „A chacun sa pierre”. *L'Humanité*, z 16. X. 1967 r.

III do II, w wieku lat 15. I tu działa selekcja, która uczniom o bardziej rozwiniętych uzdolnieniach — co, jak wiemy, dokonuje się przede wszystkim w warunkach materialnie korzystnych — zabezpiecza drogę do studiów wyższych.

Dochodzi do tego problem omylności w decyzjach psychologów i pedagogów, kierujących uczniów na odpowiednie tory kształcenia.

Jest jeszcze jeden poważny niedostatek tkwiący w zreformowanym szkolnictwie francuskim. Wprawdzie ustawa podkreśla wagę kształcenia zawodowego, ale cóż z tego, kiedy w programie tego kształcenia nie zabezpieczono właściwego miejsca dla przedmiotów ogólnokształcących, a i krótszy okres nauki upośledza to kształcenie w stosunku do ogólnego.

JAN W. SARNA
KIELCE

O PODZIALE NAUK

W numerze 3 „Ruchu Pedagogicznego” z maja—czerwca 1969 roku, w dziale „Dyskusje i polemiki”, opublikowany został artykuł Mirona Krawczyka: „O niektórych przyczynach niedomagań współczesnej pedagogiki polskiej”.

Szukając źródeł wątpliwości, czy pedagogika jest nauką czy sztuką, autor artykułu przeprowadza krytykę podziału nauk na 1) przyrodnicze i społeczne, 2) czyste i stosowane oraz 3) ścisłe i humanistyczne.

Ponieważ zagadnienia filozoficzne wiążą się z treścią i formą każdej z nauk szczegółowych, wszelkie próby wychodzenia z zakres wąskiej specjalności uznać trzeba za pożyteczne. Przekraczając granice pedagogiki i wchodząc na grunt filozofii Miron Krawczyk wypowiada jednak szereg twierdzeń budzących zastrzeżenia i wątpliwości. Jego artykuł jest artykułem rzeczywiście dyskusyjnym, a poruszone w nim kwestie związane z podziałem nauk nie dotyczą szczegółów, lecz są natury zasadniczej. Z tego względu istnieje, jak się wydaje, możliwość oraz potrzeba podjęcia polemiki na omawiany temat.

W artykule niniejszym spróbujemy m. in. pokazać, że krytykowane przez M. Krawczyka podziały — przy całej ich niedoskonałości i nieściśłości, niemożliwej do uniknięcia ze względu na brak w przyrodzie, jak to określił Engels, ostrych granic — mają jednak swoje historyczne uzasadnienie i odpowiadają, wbrew temu, co sugeruje M. Krawczyk, współczesnemu stanowi nauk.

1. Podział nauk na przyrodnicze i społeczne

a) Przede wszystkim należy stwierdzić, że podział ten nie zakłada, jak twierdzi M. Krawczyk, iż człowiek został stworzony przez boga-stwórcę. Dopatrywanie się idealizmu w podziale nauk na przyrodnicze i społeczne jest zbyt dużym uproszczeniem zagadnienia. Podział ten zakłada jedynie, że człowiek jest istotą różną od reszty świata; nie tylko od przyrody martwej, lecz także od wszystkich psychozoików. Jest to założenie słuszne, gdyż żaden zbiór wyrażeń językowych nie jest w stanie wypowiedzieć wszystkich treści, jakie przeżywać może człowiek.

b) Podział ten nie jest, jak utrzymuje M. Krawczyk, podziałem dychotomicznym. Jest to tzw. podział wg pewnej zasady. Jakiej, powiemy niżej. Podział dychotomiczny jest to taki podział, w którym jeden z członów podziału powstaje przez dołączenie do treści pojęcia dzielonego pewnej cechy, a drugi przez dołączenie negacji tej cechy. Podziałem dychotomicznym jest np. podział uczonych na pedagogów i niepedagogów. Każdy podział dychotomiczny ma zagwarantowaną adekwatność i rozłączność — a M. Krawczyk sam wykazuje, że rozpatrywany podział cech tych nie posiada.

c) Między zakresami pojęć „przyroda” i „człowiek” nie zachodzi też stosunek krzyżowania, lecz stosunek podrzędności. Gdyby między zakresami tych pojęć za-

chodził stosunek krzyżowania, oznaczałoby to po prostu, że istnieją tacy ludzie, którzy nie należą do przyrody.

d) Podział nauk na przyrodnicze i społeczne nie jest, jak utrzymuje M. Krawczyk, pozbawiony uzasadnienia. Jeśli spojrzymy rzuń w aspekcie historycznym — a tylko takie spojrzenie jest dopuszczalne, ponieważ każda rzeczywistość nauka ma swą historię¹ — wówczas zobaczymy wyraźnie, że jest to podział ugruntowany b. mocno w nowożytnej tradycji naukowej.

Krytykując ten podział autor omawianego artykułu zakłada milcząco, że istnieje jakieś ponadhistoryczne kryterium, na podstawie którego można wyrokować, iż ta lub inna dyscyplina należy do określonej grupy nauk. Faktycznie jednak kryterium takie nie istnieje i trzeba, przydzielając określoną dyscyplinę do danej grupy nauk, analizować jej stan w określonej epoce historycznej. Każde rozwiązanie naukowe ma bowiem, jak pokazuje historia, charakter przemijający i żadna nauka nie da się wtłoczyć w ramy definicji ustanowionej a priori.

Podział nauk na przyrodnicze i społeczne jest podziałem, którego zasadą jest przedmiot badania i charakter stosowanych metod². Podział ten do dziś nie stracił na swej aktualności i w pełni odpowiada współczesnemu stanowi nauk³. Nie trzeba wielu słów, aby to uzasadnić.

Nauki przyrodnicze i społeczne badają dwa różne aspekty świata, żyją i rozwijają się w oparciu o swe własne prawa. Przedmiotem nauk przyrodniczych jest przyroda w węższym rozumieniu tego słowa, przedmiotem nauk społecznych jest społeczeństwo, działania człowieka w świecie zewnętrznym oraz wytwory s w o i ś c i e ludzkich czynności — a więc również tzw. wartości duchowe. Jakkolwiek więc człowiek jest także częścią przyrody, to jednak nie można rozciągnąć w żaden sposób np. determinizmu fizycznego na fakty społeczne, a praw nauk społecznych, w obecnym stanie ich rozwoju, nie da się wyprowadzić z praw nauk przyrodniczych — podobnie jak nie można wyjaśnić zjawiska fotoelektrycznego przy pomocy falowej teorii światła.

Nauki przyrodnicze mogą ulegać pewnej formalizacji, która nie jest możliwa w naukach społecznych: pewne struktury fizyczne można np. przedstawić za pomocą równań matematycznych, jak równania falowe Schrödingera — podobne wykorzystanie aparatu matematycznego do ilościowego opisu zjawisk psychicznych nie jest możliwe.

Inaczej wreszcie przedstawia się zagadnienie obiektywności w naukach przyrodniczych, a inaczej w społecznych. Przedmiot poznania nauk społecznych przez to, że badają one działania człowieka oraz jego wytwory, jest w pewnym sensie i do pewnego stopnia tożsamy z podmiotem badania⁴.

e) Mówiąc o słabym rozwoju nauk społecznych w stosunku do nauk przyrodniczych M. Krawczyk przeoczył b. ważny problem, tj. klasowe uwarunkowanie twierdzeń nauk społecznych; wpływ walki klasowej na świadomość twórcy tych dyscyplin — co już wykazał K. Marks, a o czym obszernie pisze Georgy Lucacs w swej pracy „Geschichte und Klassenbewusstsein”. Poziom rozwoju nauk społecznych odpowiada zawsze poziomowi rozwoju określonego społeczeństwa. Jeśli jest on słaby, to m. in. dlatego, że ograniczone jest społeczeństwo, którego członkiem jest uczony; że nie ma on możliwości wyjścia poza pewne granice, bez jednoczesnego przekroczenia — świadomego lub nie — ram społeczeństwa kapitalistycznego.

¹ Por. Ludovico Geymonat: „Filozofia a filozofia nauki”. PWN, Warszawa 1960.

² Wyraz „nauka” nie oznacza tu ani systemu zabiegów prowadzących do wiedzy naukowej, ani też wyników tych zabiegów wziętych z osobna, ale zarazem jedno i drugie.

³ Por. np.: T. Kotarbiński: „Odrębność i rodzaj pożyteczności nauk humanistycznych”. W: *Kultura i Społeczeństwo*, nr 4 z 1968 r.

⁴ Por. Lucien Goldmann: „Nauki humanistyczne a filozofia”. KiW, W-wa 1961 r.

2. Podział nauk na czyste i stosowane

Nie próbując bronić zasadności powyższego podziału musimy jednak stwierdzić, co następuje:

XI teza K. Marksa o L. Feuerbachu nie mówi, jak sugeruje M. Krawczyk, o zadaniach nauk i nie może być użyta jako argument przeciw podziałowi nauk na czyste i stosowane. Teza ta, jak powszechnie wiadomo, mówi o tym, że dotychczasowe systemy filozoficzne usiłowały jedynie interpretować świat, gdy tymczasem rewolucyjna filozofia klasy robotniczej dążyć będzie do zmiany świata. W tezie tej — wbrew temu, co sugeruje M. Krawczyk, chcąc wykazać bezpodstawność omawianego podziału nauk — implicite zawarte jest twierdzenie, że nawet najbardziej praktyczne (prakseologiczne) nastawienie nauk nie rozwiąże podstawowych sprzeczności społeczeństwa, dopóki jest ono podzielone na klasy. Problemy te, w myśl powszechnie znanych twierdzeń marksizmu, rozwiązać może tylko rewolucyjna klasa społeczna, kierująca się w swej działalności wskazaniem filozofii marksistowskiej. O filozofii tej, jej roli i historycznym znaczeniu, a nie o zadaniach nauk szczegółowych mówi XI teza K. Marksa o L. Feuerbachu.

3. Podział nauk na ścisłe i humanistyczne

Znany argument, wysuwany przeciw stosowaniu tego podziału, a głoszący, że każda nauka musi być ścisła, jest niesłuszny. Pewna „nieścisłość” jest cechą wszystkich nauk, których przedmiotem jest świat rzeczywisty, a więc nie można wszystkim bez wyjątku naukom stawiać jednakowych wymagań co do stopnia ścisłości twierdzeń. Tak jak nie odrzucamy mechaniki Newtona z tej racji, że stworzona została teoria względności, tak samo nie można odmawiać miana nauki tym dyscyplinom, których cechą jest mniejsza ścisłość: teorii względności nie stosuje się bowiem do ruchu samochodów czy pociągów, a wymogów stawianych naukom ścisłym nie można stawiać naukom humanistycznym.

Rzecz zrozumiała, że we wszystkich naukach należy dążyć do ścisłości. Zdanie to ma jednak charakter postulatu, a nie stwierdzenia istniejącego stanu rzeczy. Dopóki więc takie nauki, jak np. psychologia, socjologia, a także pedagogika (por. np. dyskusję na temat stanu nauk pedagogicznych, prowadzoną od 6 miesięcy na łamach „Wychowania”) nie spełniają tego postulatu, dotąd można się godzić na istnienie podziału nauk na ścisłe i humanistyczne.

W naukach humanistycznych istnieje większa dowolność interpretacji badanych zjawisk, występuje też — niedopuszczalna w naukach ścisłych wielość stanowisk. Zjawiska opisywane przez nauki humanistyczne, ze względu na ich złożoność, nie dają się bowiem jak dotąd tak dokładnie scharakteryzować, jak przedmiot nauk ścisłych.

Odrzucanie przez M. Krawczyka podziału nauk na ścisłe i humanistyczne wynika m. in. z tego, że nie uwzględni on — jak się okaże — podziału nauk na dedukcyjne i empiryczne, którego zasadą jest sposób uzasadniania twierdzeń.

Nauki empiryczne uzasadniają mianowicie swoje twierdzenia przez odwołanie się do doświadczenia; nauki dedukcyjne natomiast przy uzasadnianiu swoich twierdzeń odwołują się jedynie do aksjomatów. Inna jest więc procedura postępowania związana z budowaniem jednych i drugich nauk.

Język jest jedynym bezpośrednim wyrazem materialnym myśli naukowej, ponieważ zawsze myśl ta musi zostać wyrażona najpierw w języku. Otóż podział nauk na empiryczne i dedukcyjne pokazuje nam bardzo wyraźnie, że pojęcia, sądy i teorie tych nauk — ze względu na odmienną ich przedmiotu — mają różny stopień ścisłości. Nauki te posługują się odmiennym słownikiem, odmienną termino-

logią. Język nauk empirycznych z natury rzeczy jest mniej rygorystyczny, ale za to jest to język bogatszy od języka nauk dedukcyjnych. Zdania sprawozdawcze nauk empirycznych zbudowane w całości z terminów spostrzeżeńiowych, mają swoje przedmiotowe odniesienie, przez co wiedza tych nauk jest niemal wyłącznie hipotetyczna i musi być nieustannie weryfikowana⁵. W tym znaczeniu możemy słusznie mówić o nieścisłości tych nauk.

Natomiast twierdzenia nauk dedukcyjnych nie mają takiego odniesienia do świata rzeczywistego. Zostały one zdobyte na drodze wnioskowania logicznego z przyjętych aksjomatów, które stanowią ich ostateczne przesłanki. O ile przyjęliśmy przesłanki, które mają tu charakter definicji, musimy z konieczności przyjąć także wnioski, gdyż definicje te mają charakter arbitralny i stanowią jedyny wyznacznik rozwiązywania problemów nauk dedukcyjnych. Tak więc twierdzenia nauk dedukcyjnych są pewne, gdyż nie mają empirycznego charakteru, albowiem bezpośrednim przedmiotem tych nauk są stosunki i formy abstrakcyjne, oderwane od ich fizycznych nośników. W tym znaczeniu możemy słusznie mówić o ścisłości tych nauk.

Pragnienie zmatematyzowania nauk humanistycznych jest właśnie wynikiem wiary, że dzięki zastosowaniu szaty matematycznej w tych naukach uda się uwolnić ich język od wszelkich bezpośrednich albo ukrytych odniesień do wyrażen języka potocznego, który jest wieloznaczny — a same te nauki od nieścisłości.

4. Konsekwencje nieuwzględniania podziału nauk na empiryczne i dedukcyjne

Nieuwzględnianie przez M. Krawczyka podziału nauk na empiryczne i dedukcyjne, o którym wspominaliśmy wyżej, a także odpowiadającego mu podziału nauk ze względu na przedmiot — na przedmiotowe i formalne⁶, prowadzi go do wygłoszenia myśli, że prawdopodobieństwo twierdzeń jest cechą charakterystyczną nauk społecznych — taką cechą, od której wolne są nauki przyrodnicze.

Tymczasem logiczna teoria prawdopodobieństwa, która uczy nas obliczania stopnia prawdopodobieństwa tego, że zjawisko A jest przyczyną zjawiska B, potrzebna jest naukom przyrodniczym tak samo jak i społecznym, albowiem w naukach przyrodniczych również nie można zawsze podać niewątpliwych przyczyn występowania zjawisk i nie traci tam mocy zasada, iż w zmieniającym się nieustannie obrazie świata żadna realna przyczyna nie daje się absolutnie ściśle wyznaczyć. Posłużymy się tutaj przykładem współczesnej fizyki, ponieważ ta właśnie nauka, a nie — jak twierdzi M. Krawczyk — „humanistyka”, stworzyła pojęcie prawdziwości statystycznych i ona postępuje się nim przede wszystkim.

Otóż w fizyce, poza prawami dynamicznymi, ustalającymi jednoznaczną zależność między pewnymi wielkościami — zależność, która zresztą i tak jest tylko pewną idealizacją — wyróżnia się prawa statystyczne, ustalające zależność między określonymi warunkami a prawdopodobieństwem danego zdarzenia. Cała tzw. mechanika kwantowa jest na to najlepszym dowodem.

Bezsporna w chwili obecnej, bo wynikająca z danych doświadczalnych zasada nieoznaczoności, odkryta przez W. Heisenberga nie głosi niczego innego jak tylko to, że nie można zmierzyć równocześnie i z dowolną dokładnością pewnych parametrów dotyczących cząstek elementarnych, jak np. położenia i pędu. Wprawdzie, jak słusznie wskazuje David Bohm, zasada ta jest dedukcją z teorii kwantów w jej obecnej postaci⁷, jednak nie sposób nie zauważyć, że deterministyczna interpretacja teorii kwantów w ujęciu Davida Bohma, przyjmująca istnienie parametrów utajonych,

⁵ Por. Ludovico Geymonat: Op. cit. s. 61.

⁶ Por. Zdzisław Cackowski: „O teorii poznania i poznawania”. PZWS, W-wa 1968 r.

⁷ Por. D. Bohm: „Causality and chance in modern physics”. London 1958.

tw. „ukrytych zmiennych” na poziomie głębszym od kwantowego, prowadzi do błędnego koła: o możliwości istnienia praw deterministycznych na poziomie subkwantowym, praw, które wpływają na fluktuacje kwantowe, można mówić tylko wtedy, kiedy założymy, że poziom taki istnieje.

W każdym razie nie ulega kwestii, że tak jak w socjologii znając przyrost naturalny w określonym mieście nie można powiedzieć, iż jakaś określona rodzina powiększy się o jednego członka, tak samo w fizyce współczesnej nie można określić zachowania się jednostki w zbiorze elektronów, ponieważ prawa statystyczne fizyki kwantowej nie dotyczą pojedynczych układów, lecz wielkich zbiorowisk. Jawnie statystyczny charakter mają w fizyce współczesnej takie zjawiska, jak rozpad promieniotwórczy, dyfrakcja, wysyłanie linii widmowych i wiele innych. Równania falowe Schrödingera nie pozwalają nam pytać o położenie i prędkość elektronu. Mogą one jedynie odpowiedzieć, jakie jest prawdopodobieństwo spotkania elektronu w danym miejscu. Fizyka kwantowa zaniechała więc opisu przypadków jednostkowych jako obiektywnych zdarzeń, zachodzących — jak opisują nam własności geometryczne świata fizycznego równania grawitacyjne ogólnej teorii względności — w czterowymiarowym continuum czasoprzestrzennym.

5. Zasada determinizmu a współczesna fizyka

W związku z krytyką podziału nauk na ścisłe i humanistyczne, M. Krawczyk porusza też w swym artykule zagadnienie determinizmu.

Zagadnienie to jest jednym z najtrudniejszych i najsubtelniejszych zagadnień filozoficznych. Ponieważ szczegółowe rozważania na ten temat przeniosłyby nas w sferę dociekań ogólnofilozoficznych, które z racji swej złożoności zajęłyby zbyt dużo miejsca, ograniczymy się tutaj do jednego tylko z aspektów współczesnej fizyki, nie uwzględnionego przez M. Krawczyka w jego analizie determinizmu.

Zagadnienie determinizmu w naukach przyrodniczych nie jest tak oczywiste, jak by to mogło wynikać z rozważań M. Krawczyka na ten temat. Nikt oczywiście nie kwestionuje tego, że w świecie dostępnym bezpośredniej obserwacji panuje determinizm: każde zdarzenie ma tutaj swą przyczynę, a jednakowe przyczyny, w tych samych warunkach, wywołują jednakowe skutki. Jednak istnieją również takie zjawiska, które — wg kopenhaskiej interpretacji teorii kwantów — nie są wyznaczone w sposób jednoznaczny przez swoje przyczyny. Są to, jak już powiedzieliśmy wyżej, zjawiska zachodzące w mikroświecie, świecie cząstek elementarnych.

Trzeba tu z całym naciskiem podkreślić, że tego indeterministycznego stanowiska szkoły kopenhaskiej, mimo wysiłków wielu b. wybitnych fizyków — m. in. A. Einsteina — nie udało się dotąd obalić⁸.

Czy jednak rzeczywiście wszelki indeterminizm, jak sądzi m. in. M. Krawczyk, pozostaje w całkowitym przeciwieństwie do materialistycznej koncepcji świata? Czy materializm musi być koniecznie związany z determinizmem? Wydaje się, że jedyną możliwą odpowiedzią jest odpowiedź twierdząca. Ale nic, jak uczy historia, nie powinno być zbyt oczywiste.

Jeśli przejrzymy, że prawa probabilistyczne, którym podlegają mikroprocesy, mają charakter całkowicie obiektywny — wówczas pogląd, iż procesy mikroświata mają charakter indeterministyczny, nie będzie nieuchronnie sprzeczny z materializmem. Zatem nie można zakładać, że materializm nie może nigdy interpretować zjawisk mikroświata inaczej, jak tylko w sposób deterministyczny. Takie stanowisko zajmuje dziś wielu fizyków radzieckich, zwolenników statystycznej interpretacji teorii kwantów. Stefan Amsterdamski wyraża pogląd, że gdyby przyszło

⁸ Por. np.: „Mezony, grawitacja, antymateria”. PWN, W-wa 1962, s. 29—30.

zrezygnować nam z deterministycznej interpretacji zjawisk mikroświata, „oznaczałoby to nie koniec materializmu w ogóle, lecz koniec pewnej jego wersji, jeszcze jedną zmianę jego formy”⁹.

Stanowisko takie zgodne jest z duchem dialektyki materialistycznej, a wobec konsekwencji, do jakich prowadzi deterministyczna interpretacja teorii kwantów, podjęta przez D. Bohma, jedyne do przyjęcia w obecnej chwili. Wydaje się więc, że będąc materialistami i tłumacząc zjawiska makroskopowe w sposób deterministyczny możemy zarazem zgodzić się, iż zasada nieoznaczoności, która jest prostym wnioskiem z kopenhaskiej interpretacji teorii kwantów — nie straciła nic ze swego znaczenia w odniesieniu do zjawisk mikroświata. Trudno byłoby bowiem godzić się z twierdzeniami współczesnej fizyki nie przyjmując jednocześnie jednej z jej podstaw, za jaką uchodzi zasada nieoznaczoności.

Wtedy chęć znalezienia za wszelką cenę deterministycznej interpretacji zjawisk mikroświata moglibyśmy traktować jako przykład wielkiej siły zakorzonego stereotypu.

⁹ Por. W. Heisenberg: „Fizyka i filozofia”. KiW, Warszawa 1965, Postłowie Stefana Amsterdamskiego, str. 227—228.

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

TADEUSZ MARZEC
PUŁAWY

BUDŻET CZASU UCZNIÓW STARSZYCH KLAS SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Nieprzerwany i bujny rozwój ekonomiczny, polityczno-społeczny i kulturalny w naszym kraju powoduje szereg zmian w życiu obywateli. Rodzą się szerokie potrzeby społeczeństwa w zakresie wartości materialnych i duchowych. Te znowu z kolei wywierają swój wpływ na organizację życia wewnętrznego w państwie, dyktują nowe struktury ekonomiczno-społeczne oraz stawiają określone zadania przed poszczególnymi jednostkami ludzkimi i instytucjami, które zostały powołane do zaspokajania licznych potrzeb obywateli.

Jedną z instytucji o ogólnonarodowym i społecznym znaczeniu, otrzymującą również coraz rozleglejsze zadania, jest szkoła. Ma ona szczególną rolę do spełnienia. Obok wielu zorganizowanych komórek działalności społecznej szkoła także uczestniczy w tworzeniu nowej przyszłości. Produktem jej pracy są i mają być ludzie zdolni do życia i działania w nowych, w przewidywanych warunkach, a więc tacy, którzy staną się współtwórcami i uczestnikami ogólnonarodowej kultury.

Jednakże szkoła nie może dzisiaj wziąć na siebie pełnej i całkowitej odpowiedzialności za wyniki swojej pracy, ponieważ nie sama oddziałuje ona na uczniów. Pod oddziaływaniem dydaktyczno-wychowawczym szkoły uczniowie pozostają nie więcej jak 7 godzin na dobę. W pozostałym czasie podlegają oni wpływom rodziny, środowiska lokalnego, tj. rówieśników, osób dorosłych oraz środków masowej informacji: radia, prasy i telewizji.

Wielu nauczycieli nie zna ani siły, ani ilości, ani jakości oddziaływania wymienionych czynników na dziecko. Nauczyciele często nie orientują się w organizacji życia domowego swoich uczniów, nie wiedzą, czy, kiedy i jaką ilością czasu uczniowie dysponują w ciągu doby na naukę, na wypoczynek i rozrywkę, rozwój własnych zainteresowań i pracę dla rodziny. W konsekwencji wychowawcy nie mają większego wpływu na życie popołudniowe swoich uczniów. Nie znając dobrze tego życia — rzeczywistości wychowawczej, nie mogą jej zmienić i przekształcać w pożądanym kierunku.

Cel i przedmiot badań

Wielokrotna analiza działalności pedagogicznej w tutejszych szkołach, dokonywana przez nauczycieli na posiedzeniach rad pedagogicznych, jak również przez władzę oświatową na konferencjach dowiodła, że obok znacznych osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych w pracy z dziećmi jest jeszcze sporo niedociągnięć i braków.

Od szeregu lat nauczyciele próbują stosować nowe metody nauczania i poszukiwać przyczyn, które leżą u podstaw niepowodzenia. Mimo ogromnego trudu wyniki pracy szkół mogą zadowolić tylko częściowo i są nieadekwatne w stosunku do czasu i sił włożonych w realizację zadań programowych.

Obserwacja bieżącego życia w szkole podsunęła mi myśl poszukiwania sposobów rozwiązania problemu w środowisku domowym i lokalnym uczniów, w organizacji ich życia rodzinnego i opiece nad dziećmi podczas godzin wolnych od nauki.

Nauczyciele stwierdzają brak ścisłej współpracy domu ze szkołą, szczególnie rodziców dzieci sprawiających trudności wychowawcze, lenistwo uczniów i brak większego zainteresowania nauką. Jako przyczynę tego stanu rzeczy podają nieodpowiednią opiekę domu rodzinnego nad dziećmi. Uczniowie natomiast twierdzą, iż obciążeni są nadmiarem obowiązków wobec szkoły i domu, brakuje im czasu na zabawę i rozrywkę. Uzasadnieniem zdania dzieci są częste objawy niewyspania i zmęczenia, co utrudnia im normalną pracę w szkole. Potrzeby społeczne podyktowały więc kierunek poszukiwań i podjęcie próby rozwiązania problemu.

Wiedząc o tym, iż w procesie rozwoju człowieka ogromne znaczenie ma organizacja tego życia, postanowiłem podjąć badania nad budżetem czasu uczniów i tam szukać przyczyn i związków pomiędzy życiem pozaszkolnym i szkolnym dzieci.

Ujmując pracę dydaktyczno-wychowawczą w tym aspekcie i podejmując badania nad budżetem czasu uczniów w środowisku puławskim, chciałem m. in. znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

- 1) Jak kształtuje się czas pracy i czas wolny uczniów szkoły podstawowej?
- 2) Jak wygląda organizacja dnia ucznia i jego życia w domu rodzinnym?

Przedmiotem badania środowiskowego, przeprowadzonego w latach 1966/67 i 1967/68, był zespół 1230 uczniów klas V—VIII szkoły podstawowej. Badaniem objąłem dwie grupy uczniów:

- 1) 1100 uczniów dwu największych szkół w Puławach, z których jedna ma przeważającą liczbę dzieci z rodzin robotniczych, a w drugiej więcej niż połowa pochodzi z rodzin inteligentnych.
- 2) 130 uczniów pełnej szkoły wiejskiej o sześciu nauczycielach w Woli Przybysławskiej, pow. Puławy.

Podział badanych uczniów wynikał z dwu motywów. Po pierwsze, sądziłem, iż 1100 uczniów tworzy dostatecznie wystarczającą i reprezentatywną grupę dla tego środowiska miejskiego. Po drugie, taki podział uczniów wpływał z dążenia do poznania problematyki budżetu czasu dzieci wiejskich i stworzenia próby porównania go z czasem dzieci ze środowiska miejskiego. Szkoła, w której przeprowadziłem badania, znajduje się na wsi odległej o 37 km od miasta powiatowego i 27 km od Lublina. Nie ma jeszcze w tej miejscowości światła elektrycznego, a głównym zajęciem ludności jest praca na roli.

Wybór klas również nie był przypadkowy. Podyktowała go przede wszystkim konieczność szerszej opieki nad uczniami kl. V—VIII poza ich nauką szkolną. Uczniowie tych klas muszą więcej czasu poświęcać na naukę, mają większe obowiązki względem rodziny oraz sprawiają więcej trudności dydaktycznych i wychowawczych w wybranych szkołach niż uczniowie klas młodszych.

Źródła i metody badań

Głównymi źródłami materiału badawczego nad budżetem czasu uczniów były ich wypracowania szkolne i dzienniczki czynności — dzienniczki czasu ucznia, w których uczniowie notowali w ciągu dnia przez tydzień, dwukrotnie w ciągu roku (lato, zima), wszystkie czynności, jakie wykonywali od wstania z łóżka rano aż do pójścia na odpoczynek wieczorny. Tego rodzaju kategoryzacja czynności pozwoliła uczniom nakreślić własny rozkład dnia, a następnie tygodnia.

Dzienniczki czynności wspólnie z wypracowaniami tworzyły jedną całość, która dawała pewien obraz codziennego życia uczniów, przegląd ich zajęć w ciągu dnia i tygodnia, organizacji życia dzieci w rodzinie i w środowisku oraz orientowała mnie w zakresie ich obowiązków i opieki rodziców nad dziećmi.

Metodą uzupełniającą zebrany materiał była obserwacja życia uczniów w badanych środowiskach w okresie jednego roku szkolnego z wakacjami letnimi włącznie. Dzięki wymienionym źródłom obserwacji zebrałem ciekawy, obfity i charakterystyczny materiał dotyczący interesującego nas problemu.

Osoby badane

Jak wspomniałem już poprzednio, podstawową grupę badaną stanowili uczniowie z dwu środowisk społecznych: ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Najogólniej rzecz biorąc, były to dzieci w wieku od 12 do 15, 16 roku życia, a tylko w 8 przypadkach przekraczały ten wiek.

Znaczne zróżnicowanie w grupie badanych zaznacza się dopiero przy podziale ich ze względu na pochodzenie społeczne oraz warunki materialne, mieszkaniowe i wychowawcze w poszczególnych grupach socjalnych rodzin.

Uwzględniając podział socjalny uczniów, ich pochodzenie społeczne przedstawia się w liczbach następująco: 640 dzieci pochodziło z rodzin robotniczych i chłopskich (w tym 5 z chłopskich) i 460 — z rodzin inteligentkich (renciści — 17) w mieście oraz 130 dzieci z rodzin chłopskich na wsi.

Wśród 1100 uczniów z miasta było 570 dziewcząt i 530 chłopców, natomiast na wsi — 70 dziewcząt i 60 chłopców.

Badani uczniowie zostali podzieleni na 2 grupy: grupę młodszą — kl. V i VI i grupę starszą kl. VII i VIII. W grupie uczniów młodszych było 577, a w starszej 523 dzieci w mieście. Na wsi 64 uczniów tworzyło grupę młodszą i 66 uczniów — grupę starszą.

Wyniki badania

1. Budżet czasu uczniów w grupie młodszej i starszej.

Budżet czasu uczniów ustaliłem na podstawie ich wypracowań i indywidualnych notatek — „rejestrów własnych”. Zebrany materiał pozwolił mi następnie sporządzić „przykładowy schemat rozkładu dnia ucznia” z wybranych szkół. Chcąc ustalić stopień zbliżenia i odchylenia w organizacji dnia badanych uczniów od przyjętej normy posłużyłem się schematem Antropowej¹. Rozkład czynności naszych uczniów w ciągu doby przedstawiają następujące tabele.

DZIEŃ POWSZEDNI W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE MIEJSKIEJ

Tabela 1

Grupy	Sen	Czynności uczniów w godzinach						
		Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Razem godzin
ml.	9	2	1	5	2	2	3	24
st.	9	2	1	5,5	3	1,5	2	24

¹ Kacprzak M.: „Higiena szkolna”. 1958, str. 268, tab. 7.

DZIEŃ POWSZEDNI W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE WIEJSKIEJ

Tabela 2

Grupy	Sen	Czynności uczniów w godzinach						
		Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Razem godzin
mł.	8,5	1,5	1,5	5	1,5	5	1	24
st.	8	1,5	1,5	5,5	2	5,5	—	24

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE MIEJSKIEJ

Tabela 3

Grupy	Czynności uczniów w godzinach					
	Sen nocny	Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Godziny razem
mł.	10	2,5	3	1	7,5	24
st.	10	2,5	4	2	5,5	24

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE WIEJSKIEJ

Tabela 4

Grupy	Czynności uczniów w godzinach					
	Sen nocny	Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Godziny razem
mł.	9	2,5	2	2	8,5	24
st.	9	2,5	3	4	5,5	24

Porównując schemat Antropowej ze schematem sporządzonym na podstawie badań, dostrzegamy podobieństwa i różnice. Schemat wzorcowy przewiduje na sen ucznia młodszej grupy 10—9 godzin, na toaletę poranną, wieczorną i posiłki 2,5 godziny, na drogę do i ze szkoły 1 godzinę, na naukę w szkole 5 godzin, naukę własną w domu 2 godz. oraz na gry i zabawy ruchowe, zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne i pomoc rodzicom w gospodarstwie 4 godziny.

Nasz schemat (tab. 1) różni się od wzorca tym, że sen badanych uczniów w ciągu doby nie przekracza 9 godzin w dzień powszedni w obu grupach uczniów miejskich, a na toaletę i posiłki pozostaje 2 godziny.

Codzienna pomoc uczniów w gospodarstwie domowym trwa ok. 2 godz. w grupie młodszej i 1,5 godz. w grupie starszej. Czasu wolnego pozostaje uczniowi nie więcej jak 3 godziny w grupie młodszej i 2 godziny w grupie starszej w ciągu dnia. Uczniowie ze starszej grupy, a więc z klas VII i VIII, zbliżają się w swoim rozkładzie dnia do podanego wzorca, z wyjątkiem czasu wolnego. Wzorzec przewiduje dla tej grupy na zabawy, sport i różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne 3,5 godziny. W przypadku uczniów badanych ich czas wolny nie przekracza 2 godz. dziennie. Sama praca dla domu zajmuje uczniom 1,5 godziny. Tak więc badani uczniowie z pierwszej grupy, jak i z drugiej nie mieszczą się w podanym wzorcu, dysponują mniejszą ilością czasu wolnego, niż zaleca schemat Antropowej. 75% uczniów szkół miejskich szczególnie w starszej grupie poświęca więcej czasu — dziewczynki na naukę własną w domu, niż pokazuje schemat. Wynika to z dużej ilości zadań przydzielanych uczniom do wykonania przez szkołę, z trudnego i b. obszernego materiału programowego oraz z trudności, które odczuwają uczniowie mniej uzdolnieni przy opanowywaniu wiadomości poszczególnych przedmiotów nauczania.

O wiele gorzej przedstawia się dzień powszedni uczniów szkoły wiejskiej pod względem jego rozkładu. Jak wynika z tabeli 2, dzieci wiejskie z młodszej grupy śpią tylko 8,5 godz., a ze starszej 8 godz. na dobę. Nawet toaletę własną muszą one wykonywać i spożywać posiłki w pośpiechu. Duża odległość domu od szkoły wywołuje u dzieci większą ilość czasu na drogę, którą muszą codziennie przejść. Na naukę domową poświęcają uczniowie wiejscy o 0,5 godz. mniej niż dzieci młodszej grupy z miasta, a w starszej grupie różnica ta wynosi całą godzinę. Dzieci twierdzą, że nie mają czasu na naukę.

Wynika to prawdopodobnie z małej roli, jaką odgrywa nauka w pojęciu rodzin rolniczych, z poziomu intelektualnego i kulturalnego rodziców oraz nadmiaru obowiązków dzieci wiejskich względem domu. Potwierdzeniem tego zjawiska jest liczba godzin, które uczniowie zużywają codziennie na prace w gospodarstwie rolnym. Nawet dzieci 12-, 13-letnie nie są od nich wolne. Czas trwania wysiłku uczniów na rzecz gospodarstw rodziców wydłuża się wraz z ich wiekiem. Uczniowie z młodszej grupy poświęcają 5 godz, a uczniowie z drugiej grupy 5,5 godz. dziennie na prace dla domu. Już przed nauką szkolną — przed 8 rano — dzieci wiejskie mają poza sobą 2 godziny pracy w gospodarstwie. Muszą wstawać o godz. 4 lub o 5 rano. Stan ten trwa przez trzy kwartały roku. Nasilenie prac dzieci zaczyna się na wiosnę, a kończy późną jesienią, po zbiorze plodów rolnych i po przygotowaniach gospodarczych na zimę. W zimie udział dzieci w pracach dla domu maleje do 2 godz. dziennie, ale całkowicie nie znika. Wtedy uczniowie wiejscy wykonują czynności związane z hodowlą bydła, trzody chlewnej i innych zwierząt. Jeśli weźmiemy pod uwagę naukę szkolną ucznia wiejskiego, jego naukę własną w domu i pracę w gospodarstwie, to okaże się, że latem dzień pracy ucznia z grupy młodszej sięga ok. 12 godzin, a w grupie starszej 13 godzin. Zimą, odpowiednio — 9 i 10 godzin. Nadmierne obciążanie dzieci pracą nie sprzyja ani ich rozwojowi fizycznemu i intelektualnemu, ani nie tworzy warunków do należytego wypoczynku. Porównanie czasu pomocy rodzicom uczniów miejskich i wiejskich wskazuje na wielce niekorzystną sytuację życiową u tych ostatnich.

Różnica w warunkach życia uczniów miejskich i wiejskich występuje jeszcze wyraźniej przy zestawieniu ilości czasu wolnego. W młodszej grupie dzieci miejskie dysponują 3 godzinami, a dzieci wiejskie tylko jedną godziną tego czasu. Uczniowie starsi natomiast 2 godzinami w mieście. Starsi uczniowie szkoły wiejskiej w ogóle nie mają czasu wolnego w porze wiosennej, letniej i jesiennej. Zyskują go dopiero około 3 godzin zimą, a więc po zakończeniu i przed rozpoczęciem prac polowych.

Znacznie korzystniej przedstawia się organizacja dnia świątecznego uczniów tak w mieście, jak i na wsi. Odpada tutaj nauka w szkole. Czas przeznaczony na nią

w dzień powszedni uczniowie wykorzystują na wypoczynek, zabawę, rozrywkę i naukę w domu.

Wzrasta o 1 godz. (tabela 3) w obu grupach miejskich czas na naukę własną, maleje o 1 godz. w grupie młodszej czas pracy dla domu, a w grupie starszej wzrasta o 0,5 godz. czas tej pracy. W dzień świąteczny dzieci starsze są w większym stopniu angażowane do prac domowych niż dzieci młodsze. Ilość czasu wolnego podnosi się z 3 do 7,5 godz. w grupie młodszej i o 3,5 godziny w grupie starszej, przy czym w obu grupach sen nocny wydłuża się do 10 godzin.

Przy analizie rozkładu dnia świątecznego uczniów ze wsi (tab. 4) widzimy, że sen dzieci wtedy trwa dłużej tylko o 0,5 godz. w grupie młodszej, a o 1 godz. w grupie starszej. Sądzę, iż dzieje się tak wskutek większego przemęczenia pracą uczniów starszych w dzień powszedni niż dzieci młodszych. Nauce domowej młodzi uczniowie więcej poświęcają o 0,5 godz. więcej czasu w dzień świąteczny niż w powszedni, a starsi o 1 godz. Pomoc rodzicom zmniejsza się o 3 godz. u młodszych i o 1,5 godz. tylko u starszych uczniów. Pasą oni wtedy bydło i wykonują prace porządkowe u zwierząt, przygotowują posiłki w domu (dziewczęta).

Najwięcej zyskują uczniowie wiejscy na czasie wolnym, bo o 7,5 godz. młodzi, a starsi, którzy w ogóle nie mieli czasu wolnego w dzień powszedni, dysponują 5,5 godz. tego czasu w dzień świąteczny. Warto zauważyć, że jest to akurat tyle, ile wynosi wymiar godzin nauki szkolnej w dzień powszedni w klasach siódmych i ósmych. Rozkład dnia zmienia się tutaj o tyle, że w niedziele i święta uczniowie nie idą do szkoły i wolni są od prac polowych. Porównując teraz ilość wolnego czasu dzieci miejskich i wiejskich w święto zauważymy, że ilość ta jest równa w grupie starszej, a w grupie młodszej niższa o 1 godz. w mieście niż na wsi. Przypuszczać należy, że różnica ta wynika z rodzaju prac wykonywanych w domach wiejskich i miejskich przez dzieci. Ilość wykonywanych prac na wsi zmniejszyła się, a w domach miejskich pozostała taka sama (zakupy, porządki poranne, pomoc przy gotowaniu itp.).

Odmienność warunków życia uczniów szkół miejskich i wiejskich nie tylko zaznacza się w stopniu ich obciążenia pracami dla domu, w ilości czasu wolnego, w organizacji życia rodzinnego w mieście i na wsi, ale także i w wypoczynku po pracy. Chodzi tutaj mianowicie o tę naturalną, swoistą formę biernego wypoczynku całego organizmu — o sen nocny. Jaskrawość sytuacji, która również wyglądała niezadowolająco przy średniej snu na dobę, podanej w przykładowym rozkładzie dnia ucznia, uderza jeszcze bardziej przy ilustracji wymiaru godzin snu w przypadkach indywidualnych i grupowych. Podstawą, w oparciu o którą mogłem dokonać zestawień porównawczych, była: „Długość snu dzieci i młodzieży zależnie od wieku”, podana przez M. Kacprzaka².

Wymiar godzin snu badanych uczniów z miasta i ze wsi, w dzień powszedni i świąteczny, z uwzględnieniem grup przedstawiają niżej podane tabele.

MIASTO — DZIEŃ POWSZEDNI

Tabela 5

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę							Razem uczniów
	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	
Grupa młodsza	62	80	115	170	130	—	20	577
Grupa starsza	70	56	100	160	107	—	30	523
Razem	132	136	215	330	237	—	50	1100

² Kacprzak M.: „Higiena szkolna”. 1958, str. 268. — rozdz. „Higiena osobista” — J. Kopeczyńskiej.

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY

Tabela 6

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę								Razem uczniów
	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	12	
Grupa młodsza	—	—	80	50	167	32	180	68	577
Grupa starsza	—	—	71	36	150	30	166	70	523
Razem	—	—	151	86	317	62	346	138	1100

WIEŚ — DZIEŃ POWSZEDNI

Tabela 7

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę								Razem uczniów
	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
Grupa młodsza	—	11	9	20	5	11	4	4	64
Grupa starsza	7	—	13	18	4	13	—	11	66
Razem	7	18	22	38	9	24	4	15	130

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY

Tabela 8

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę									Razem uczniów
	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	11	
Grupa młodsza	—	—	4	7	—	7	7	21	18	64
Grupa starsza	—	—	2	7	—	13	9	20	15	66
Razem	—	—	6	14	—	20	16	41	33	130

Jeżeli przyjmiemy za normę 11 godzin snu dla grupy młodszej uczniów, to otrzymamy niekorzystny obraz ich wypoczynku. Z tabeli wynika, że około 96% uczniów miejskich sypia poniżej przyjętej normy. Przyjmując następnie 10 godzin snu za normę dla grupy starszej widzimy, iż około 74% dzieci również nie dosypia. Różnica w godzinach snu wynosi od 1 do 3 godzin w grupie młodszej i od 0,5 do 2 godzin w starszej grupie.

Znacznie gorzej wygląda sprawa nocnego wypoczynku uczniów w dzień powszedni na wsi niż w mieście (tab. 7). Wszyscy badani uczniowie wiejscy z grupy młodszej sypiają mniej, niż przewiduje norma. Różnica na niekorzyść dzieci waha się tutaj od 1 do 4,5 godz. na dobę. Nieco mniejszą, ale również wyraźną różnicę notujemy w grupie starszej uczniów. Ponad 83% dzieci śpi mniej niż 10 godz. na dobę, przy czym różnica sięga tutaj od 0,5 do 3,5 godziny.

Pionowy przegląd tabeli nr 7 wskazuje, że tylko niewiele ponad 8% uczniów na wsi wypoczywa w odpowiedniej ilości godzin na dobę. Zestawiając następnie tabelę 5 z tabelą 7, dostrzegamy, iż dzieci miejskie, aczkolwiek też nie dosypiają, w znacznej większości znajdują się w korzystniejszych warunkach niż ich rówieśnicy wiejscy.

Braki i zaległości w tygodniowym wypoczynku dzieci kompensują dopiero w niedzielę lub w dzień świąteczny. Liczba godzin snu uczniów tak w mieście, jak i na wsi wraża do 12 i 11 godzin. Czas wolny od nauki w szkole i pracy w domu wykorzystują dzieci częściowo na przedłużenie snu.

Z poziomego przeglądu tabeli 6 widzimy, że dzieci w mieście śpią w niedzielę nie mniej jak 9 godzin. Znikają z tabeli wprawdzie uczniowie, którzy sypiają 8 i 8,5 godziny w dzień powszedni w obu grupach, ale w dalszym ciągu ponad 57% uczniów w grupie młodszej i więcej niż 20% w grupie starszej nie osiąga przewidzianej normy snu, wypoczynku.

Na wsi nie dosypia w niedzielę prawie 72% uczniów z pierwszej grupy i około 47% z grupy drugiej. Poza tym ponad 15% uczniów wiejskich, którzy nie dosypiają również w niedzielę, śpi tylko w tym dniu od 7,5 do 8 godzin.

Z higienicznego punktu widzenia budzi niepokój nie tylko długość snu badanych uczniów, ale również czas udawania się na spoczynek i czas wstawania. Dzieci miejskie idą spać później, ale za to dłużej rano śpią. Natomiast uczniowie ze wsi kładą się spać wcześniej i znacznie wcześniej wstają (latem 4, 5 godz.). W niektórych tylko rodzinach na wsi i w mieście przestrzega się regulaminu snu. Z pewnością wiele rodzin nawet nie wie, że regularność wypoczynku jest niezbędna w codziennym życiu i jakie skutki pociąga za sobą brak tej regularności.

W omawianej sytuacji w ogóle nie można mówić ani o pełnym wypoczynku organizmów dziecięcych, ani o regeneracji sił, ani też o tworzeniu nowych rezerw. Brak znajomości higieny wypoczynku u większości rodziców i nieekonomiczna organizacja życia domowego powoduje brak równowagi w rozwoju fizycznym i psychicznym. Uczniowie piszą, że są przemęczeni pracą w domu i nauką. Przemęczenie z kolei musi odbijać się na zainteresowaniach i postępkach dzieci w nauce, co stwierdzają nauczyciele w wywiadach.

Wydaje się, iż przyczyny anormalności wypoczynku tkwią nie tylko w domu rodzinnym uczniów, ale również w szkole i w programie nauczania. Po raz pierwszy z tym tematem spotykają się uczniowie na lekcjach wiadomości o przyrodzie w klasie trzeciej³.

W klasie IV uczniowie wracają ponownie do tej tematyki w dziale: „Człowiek i zachowanie zdrowia”⁴. Materiał nauczania znacznie się rozszerza i uwzględnia oprócz odpoczynku i snu zagadnienie zmęczenia i walki z hałasem.

Program nauczania biologii w klasach V, VI i VII w ogóle nie zajmuje się bezpośrednio stroną anatomiczno-fizjologiczną człowieka, a tym samym nie uwzględnia również higieny jego życia. Po trzyletniej przerwie w nauce o człowieku dopiero w klasie VIII dziecko spotyka się ponownie z tym zagadnieniem w dziale: „Czynności i budowa układu nerwowego”⁵. Na opracowanie tematów z zakresu higieny pracy umysłowej i prawidłowego rozkładu dnia pozostaje nauczycielowi 2—3 godzin czasu.

Jeżeli uwzględnimy, że uczeń w ciągu trzech lat — klasa III, IV i VIII — zajmował się sprawą własnego wypoczynku przez 6—7 godzin, spośród ośmiu lat nauki w ogóle, to okaże się, jak dalece niewystarczająco zostało potraktowane zagadnienie jego higienicznego wypoczynku. W takiej sytuacji trudno wymagać, aby uczeń uchwycił wzajemny związek i zależność zdrowia psychicznego od warunków pracy i atmosfery środowiska domowego.

W toku badań stwierdziłem, iż na godzinach wychowawczych nauczyciele b. rzadko poświęcają czas temu zagadnieniu. Na podstawie zebranych materiałów i obser-

³ Progr. Naucz. Ośmiolet. Szk. Podst. W-wa, 1963, PZWS s. 98.

⁴ Tamże — s. 130, 131.

⁵ Tamże — s. 344.

wacji można powiedzieć, że szkoła podstawowa ma najmniejsze osiągnięcia na od-cinku wychowania zdrowotnego w ogóle, a w higienie wypoczynku uczniów w szczególności.

Absolwent szkoły podstawowej posiada znikomy zasób wiadomości z zakresu higieny wypoczynku. Jeśli nawet posiadał on elementarną znajomość zasad, jak należy wypoczywać, to praktycznie nie może ich zastosować, ponieważ organizatorami życia w domu są rodzice, którzy nie zawsze liczą się z potrzebami i zdaniem dzieci. Zanim powstanie możliwość wykorzystania przez ucznia wiadomości z nauki biologii w okresie jego pełnej dojrzałości fizycznej, wiadomości te ulegają zapomnieniu, a młody człowiek kieruje się wówczas nawykami przyswojonymi w domu w latach wcześniejszych.

Potwierdzeniem nieregularności wysiłku uczniów w ciągu doby jest również czas, w którym odrabiają oni lekcje zadane w szkole. Niżej zamieszczona tabela 9 ilustruje porę dnia i godziny przeznaczone na naukę własną w domu.

ODRABIANIE LEKCJI

Tabela 9

Środowisko	Grupy	Bezpośrednio po lekcjach w szkole		W godz. 16 — 19 stale		Wieczorem po godz. 19		Rano		W różnych godzinach		Razem	
		chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
Miasto	mł.	80	155	40	60	40	20	25	20	85	52	270	307
	st.	75	105	70	90	60	28	15	10	40	30	260	263
Wieś	mł.	3	6	1	4	18	16	2	3	6	5	30	34
	st.	—	2	2	6	20	15	4	5	4	8	30	36
Uczniowie razem		158	268	113	160	138	79	46	38	135	95	590	640

Przy spojrzeniu na tabelę 9 wyraźnie widać różnicę czasową co do pory dnia, którą uczniowie wykorzystują na samodzielną naukę w domu w obu środowiskach. Spośród uczniów młodszych ponad 50% dziewcząt i około 30% chłopców odrabia lekcje bezpośrednio po powrocie ze szkoły. Może to świadczyć o wyjątkowej pilności i staranności tych dzieci w wykonywaniu swoich obowiązków (szczególnie dziewcząt), o ich obawie o brak czasu w późniejszych godzinach na naukę, jak również może wpływać z chęcią pozbycia się nie zawsze przyjemnej pracy domowej, aby mieć więcej czasu na zabawę. W starszej grupie miejskiej procent tych uczniów zmniejsza się o ok. 0,6% u chłopców i prawie o 10% u dziewcząt. Nie mamy pewności, co jest tego powodem. Czy uczniowie z klas VII i VIII bywają bardziej przemęczeni na lekcjach w szkole i potrzebują więcej odpoczynku po przyjsciu do domu, czy też wchodzi tutaj w grę świadomość stosowania dłuższej przerwy pomiędzy nauką szkolną i nauką własną. Choć obydwie odpowiedzi są możliwe do przyjęcia, wydaje się, iż odpowiedź na pierwszą część zdania byłaby bardziej trafna.

Z punktu widzenia higieny pracy umysłowej w korzystniejszych warunkach znaj-

dują się uczniowie, którzy odrabiają lekcje systematycznie w godzinach od 16—19. Pocięszający byłby fakt, gdyby liczby bezwzględne tych uczniów były większe w obu grupach. 15% chłopców i około 19,5% dziewcząt z grupy młodszej stanowią za małe odsetki w stosunku do całości, by uznać zjawisko za prawidłowe. Wskazane byłoby ze wszech miar odwrócenie tych proporcji, w porównaniu z rubryką pierwszą.

U uczniów starszych bardziej widoczna jest obowiązkowość i systematyczność w nauce własnej niż u dzieci z klas V i VI. Tutaj 27% chłopców i 34% dziewcząt odrabia lekcje stale w godzinach 16—19. Są to przeważnie dzieci z rodzin inteligentnych i uczniowie pilniejsi z pozostałych rodzin.

W ciągu 3 godzin od chwili powrotu ze szkoły wykonują oni prace dla domu, sprawują opiekę nad młodszym rodzeństwem i wypoczywają.

Po godzinie 19 lekcje odrabia tylko 10,4% uczniów z grupy młodszej i 16,8% z grupy starszej. Odkładanie nauki własnej przez te dzieci do późnych godzin wieczornych zaznacza się wyraźniej u chłopców niż u dziewcząt. Do tej gromadki należą głównie ci uczniowie, którzy mają nadmiar obowiązków względem domu, oraz ci, którzy pracują nad sobą pod opieką i kontrolą rodziców. Wszyscy badani uczniowie rozpoczynają naukę w szkole o godzinie 8⁰⁰.

Najmniejszą liczbę tworzą uczniowie odrabiający lekcje rano: 9% — chłopcy i 6% dziewczęta z grupy młodszej oraz 5,8% — chłopcy i ok. 3,8% dziewczęta z grupy starszej. Do nich należą uczniowie z rodzin najuboższych, które zaniedbują swoje obowiązki opiekuńczo-wychowawcze względem dzieci.

Pewien niepokój z punktu widzenia wychowawczego budzą uczniowie z ostatniej rubryki, tj. ci, którzy przygotowują się do lekcji w różnych godzinach dnia. Nie mają oni uregulowanego czasu na pracę dla domu, na naukę własną i na zabawę.

W takich warunkach żyje, uczy się i pracuje ponad 31% chłopców i około 17% dziewcząt młodszych. U uczniów klas VII i VIII te niekorzystne warunki ulegają poprawie w przybliżeniu o 50%. Decydującą rolę odgrywa tutaj prawdopodobnie strona organizacyjna życia w rodzinach.

Odrabianie lekcji przez dzieci wiejskie wygląda odwrotnie prawie jak w mieście. Ciężar nauki domowej uczniów wiejskich przypada im do dźwignania w godzinach wieczornych, po godzinie 19⁰⁰, a więc po kilku godzinach nauki w szkole i kilku godzinach pracy fizycznej w gospodarstwach rolnych. W tych godzinach odrabia lekcje 60% chłopców i 48% dziewcząt w grupie pierwszej, a w grupie drugiej odpowiednio — 66,6% i 44,1% chłopców i dziewcząt. Z porównań obliczeń procentowych grupy młodszej i grupy starszej wynika, że chłopców więcej uczy się późnym wieczorem niż dziewcząt. Na tej podstawie można by wnosić, iż uczniowie są bardziej zaabsorbowani pracą dla domu niż uczennice.

Stopień wysiłku tych uczniów wydaje się bezsporny, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w badanej wsi nie ma światła elektrycznego i uczniowie uczą się przy świetle lampy naftowej.

Bezpośrednio po lekcjach w szkole odrabia pracę domową 14% uczniów z grupy pierwszej, ale w drugiej grupie zjawisko to należy już do rzadkości i występuje tylko u 3% uczennic. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów, którzy mówią, że rodzice czekają z niecierpliwością na ich powrót ze szkoły. Często nawet pilnują w godzinach popołudniowych, by syn lub córka szli po lekcjach prosto do domu i nie oddawali się innym zajęciom.

Na naukę własną i stałą w godzinach od 16—19 może sobie pozwolić tylko niewielka liczba dzieci wiejskich — 7,8% w grupie młodszej i 12% w grupie starszej, przy czym chłopcy z obu grup stanowią zaledwie 1,5% uczących się w podanych godzinach.

Rano przygotowuje się do lekcji tyle samo uczniów w grupie pierwszej, co pra-

cuje w godz. 16—19, natomiast w grupie starszej — 13,6%. Uczniowie ci pracują do późnych godzin wieczornych w gospodarstwie, nie mają czasu już na naukę przed snem, a rano są wolni od zajęć domowych. 17% uczniów w grupie pierwszej i 18% w grupie drugiej nie ma ustalonych godzin na odrabianie lekcji. Czynną to w różnych godzinach, zależnie od istniejących okoliczności.

Najbardziej wymownymi i wskazującymi na potrzebę możliwie szybkiego uregulowania czasu pracy na naukę własną uczniów są liczby z rubryki pierwszej, które ujmują dzieci pracujące nad lekcjami w domu bezpośrednio po nauce szkolnej. Ponad 34,6% tych dzieci pracuje w sprzeczności z zasadami higieny pracy umysłowej. Alarmujące są także fakty z rubryki trzeciej i ostatniej. W stosunku do uczniów miejskich wymaga natychmiastowej poprawy sytuacja ukazana w rubryce ostatniej, a w rubryce trzeciej — w stosunku do uczniów ze szkoły wiejskiej. 22% dzieci odrabiających lekcje we właściwych godzinach wskazuje na potrzebę ukazania problemu rodzicom i na konieczność podjęcia wysiłku przez szkołę w kierunku likwidacji niesprzyjających warunków życia dzieci.

Rozkład dnia uczniów z miasta w okresie zimowym nie ulega prawie zmianie w porównaniu z letnim przykładowym rozkładem. Zmienia się natomiast — i to znacznie, rozkład dnia uczniów ze wsi. Oto przykładowy układ czynności dziecka wiejskiego w zimowy dzień powszedni i świąteczny.

DZIEŃ POWSZEDNI I ŚWIĄTECZNY
(zima)

Tabela 10

Dni	Grupy	Czynności uczniów w godzinach						
		Sen	Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny
Dzień powsz.	ml.	9	2	1	5	2,5	1	3,5
	st.	9	2	1	5,5	3,0	1	2,5
Dzień świąt.	ml.	10	2,5	—	—	2,0	1	8,5
	st.	10	2,5	—	—	2,5	1	8

Budżet czasu pracy ucznia wiejskiego w zimie przedstawia się korzystniej niż latem. Podwyższa się liczba godzin snu o 0,5 godz. w grupie młodszej i o 1 godzinę w grupie starszych uczniów. Dzięki zmniejszeniu się liczby godzin pracy w gospodarstwie z 5 do 1 godziny u dzieci z klas V i VI, zyskują one ponadto 1 godzinę na naukę własną i 2,5 godziny na czasie wolnym.

Uczniowie ze starszej grupy śpią o 1 godzinę dłużej niż w lecie i pracują krócej w gospodarstwie o 4,5 godziny. Uzyskana w ten sposób nadwyżkę czasu uczniowie klas VII i VIII wykorzystują dla własnych potrzeb. Podwyższają czas nauki własnej o 1 godzinę, a co najważniejsze — zyskują przede wszystkim 2,5 godziny czasu wolnego, którego nie mieli w okresie robót w polu. Mimo uwolnienia się rodziców od wielu czynności rolniczych w okresie zimy nie rezygnują oni nadal z pomocy

dzieci w gospodarstwie. Takie czynności, jak: noszenie wody, pojenie zwierząt, podrzucanie im ściółki, przynoszenie opału, ziemniaków i warzyw, pomoc przy przyrządzaniu posiłków i sprzątanii mieszkań, należą do dzieci.

W niedzielę uczniowie śpią o 1 godzinę dłużej niż w dzień powszedni i bez pośpiechu mogą spożywać posiłki. Na naukę własną grupa młodszą zużywa w dzień świąteczny 2 godziny, a grupa starsza 2,5 godziny. Dla uzupełnienia trzeba tutaj dodać, że najbardziej sprzyjającymi okresami do nauki dla dzieci wiejskich są: późna jesień, zima i przedwiośnie, łącznie z dniami świątecznymi.

Względem rodziców i ich gospodarstw ciąży na uczniach starszych taki sam obowiązek, jak na ich młodszych kolegach. 1 godzina pracy dla domu nie znika również w święto w obu grupach.

Podane wyżej czynności są wykonywane przez uczniów stale i bez względu na dzień tygodnia. Czasu wolnego uczniowie wiejscy w niedziele mają dużo: 8,5 godz. grupa młodszą i 8 godzin grupa starszą. Znika wtedy problem braku tego czasu, ale rodzi się problem jego spożytkowania.

W dni zimowe 35% uczniów (głównie młodszych) siada do odrabiania lekcji bezpośrednio po powrocie ze szkoły i zjedzeniu obiadu, a 65% wykonuje tę czynność po godzinie 16. Przed zmierzchem uczniowie muszą wykonać różne zajęcia na podwórzu przy inwentarzu żywym oraz te czynności, które wchodzi w skład ich codziennych obowiązków.

Uwagi końcowe i wnioski

Organizacja pracy i życia ludzi coraz bardziej zaczyna absorbować zakłady pracy i instytucje użyteczności publicznej. Zagadnienie to nie może być także obce współczesnej rodzinie i szkole. Od tych dwu instytucji wychowawczych zależą w dużej mierze losy przyszłych pokoleń. Obok określonego zasobu wiedzy ogólnej uczniowie powinni wynieść ze szkoły i domu umiejętność organizowania osobistego życia w rodzinie i w społeczeństwie, w którym się znajdują, nauczyć się ekonomiki gospodarowania własnym czasem, by przy świadomym wyborze odpowiednich czynności mogli odnieść jak najwięcej korzyści zdrowotnych, kulturalnych, umysłowych i moralnych.

Jak wynika z analizy wyników badań, tak szkoła, jak i rodzina mają jeszcze wiele do zrobienia na odcinku organizacji życia i pracy uczniów. Dotyczy to obu badanych środowisk.

Można by zaryzykować twierdzenie, że tak długo będzie istniał niepożądany sposób życia w domach rodzicielskich, jak długo rodziny nie wprowadzą zmian organizacyjnych i nie przemyślą prawidłowego rozkładu dnia dla wszystkich członków w rodzinie.

Z pomocą rodzinie może przyjść szkoła. Pomoc szkoły może iść dwoma torami:

- a) przez wprowadzenie do planów dydaktyczno-wychowawczych problematyki organizacji pracy i odpoczynku,
- b) przez wprowadzenie do programu pedagogizacji rodziców zagadnień organizacji życia uczniów w domu i poza domem.

Szkoła może również wpłynąć na bilans czasu uczniów poprzez ograniczenie ich nauki domowej np. do 1 godziny w kl. V i VI oraz do 2 godzin w kl. VII i VIII.

Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej pracują za dużo w stosunku do swojego wieku i rozwoju umysłowego, a mają za mało czasu na odpoczynek, rozwój własnych zainteresowań i uzdolnień oraz na rozrywkę.

Szczególnie niepokojący obraz życia uczniów notujemy na wsi. W wyniku nadmiaru obowiązków względem rodziny i poważnego obciążenia pracą w gospodarstwach nie wystarcza już czasu uczniom na naukę, wskutek czego obniża się poziom pracy uczniów oraz opóźnia się ich rozwój umysłowy.

Nadmierny wysiłek niedojrzałych organizmów dziecięcych ogranicza chęci i potrzeby wyższego rzędu dzieci.

Władze oświatowe mogłyby przyjść z pomocą rodzinom w zakresie organizacji życia uczniów poprzez wprowadzenie tej tematyki do programu nauczania biologii w dwu najstarszych klasach szkoły podstawowej.

Następnie prasa, radio i telewizja powinny podjąć w swoich programach problematykę prawidłowej organizacji pracy i życia w rodzinie. Byłby to, moim zdaniem, poważny wpływ na odbiorców programu, jeszcze jedna droga nauki i wychowania dorosłych i młodzieży. W ten sposób przygotowyalibyśmy naszych uczniów do roli przyszłych pracowników, rodziców i obywateli.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

EDMUND TREMPAŁA: INTEGRACJA PODSTAWOWYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH A REZULTATY PRACY PEDAGOGICZNEJ SZKOŁY

Bydgoszcz 1969, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe str. 166. Cena zł 40.—

Mówimy i piszemy dużo o wychowawczych powodzeniach i niepowodzeniach, częściej o niepowodzeniach, postulujemy różnego rodzaju sposoby — i tych naliczyć możemy dużo — rzadko jednak słyszymy o realizacji postulatów i projektów. Książka doc. dra E. Trempały, którą tu omawiam, jest przykładem szeroko potraktowanej pracy realizacyjnej nad skutecznymi sposobami osiągnięcia dobrych wyników w zakresie wychowania.

Publikacja zaczyna się przeglądem prac związanych z powodzeniami i niepowodzeniami szkolnymi. Autor dokonał analizy trzech grup przyczyn niepowodzeń: dydaktycznych, biopsychicznych i społecznych. Przegląd jest dokładny i rzetelny. Autor zwrócił uwagę na prace podstawowe, i nie tylko w literaturze polskiej, lecz również w radzieckiej i niemieckiej. Wynik analizy: zarzut i pretensje pod adresem literatury, że „zawiera najczęściej tylko opis składników środowiska rodzinnego lub analizę związku i zależności między środowiskowymi warunkami życia dziecka a rezultatami pracy szkoły, a pomija podejmowanie szerokich prób przetwarzania środowiska za pomocą skutecznych form pracy oraz badania skuteczności tej pracy” (s. 27).

Twierdzenie to jest jednocześnie punktem wyjścia badań, których przedmiotem jest właśnie problem takiego organizowania środowiska wychowawczego, ażeby je przetwarzać.

W gromadzeniu materiałów badawczych Autor posługiwał się obserwacją, wywiadami, analizą dokumentów szkolnych oraz eksperymentem. Decydujący wpływ na potwierdzenie hipotez roboczych miał eksperyment przeprowadzony w dwu szkołach bydgoskich. Badaniami objęto uczniów klas I—VII, rodziców oraz osoby z otoczenia pozaszkolnego. W rejonie obu szkół zastosowano organizowanie środowisk pozaszkolnych. Formą oddziaływania skutecznego jest dla Autora integracja środowiska wokół szkoły. Ażeby na materiale doświadczalnym wypróbować koncepcję, powołano środowiskową radę wychowania. Materiał porównawczy otrzymano ze szkół kontrolnych, w których nie było takiej rady. W składzie osobowym rady znajdowali się przedstawiciele rady pedagogicznej, komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego, komitetów blokowych, Frontu Jedności Narodu, Milicji Obywatelskiej, sekretarz POP, opiekun drużyny harcerek oraz przedstawiciele zakładów pracy mieszczących się w rejonie szkoły. Przedstawicielstwo bardzo szerokie, potrzebne jednak, jeśli praca miała objąć całe środowisko.

Rada środowiskowa organizowała środowisko, ażeby na nie oddziałać i pomóc w ten sposób szkole w osiągnięciu wyników nauczania i wychowania. Oto niektóre poczynania:

1. Ustalono wspólnie dla całego rejonu stały czas na odrabianie zadań domowych. Wyznaczono godziny od 16,30 do 18,30. Taki sztywny rozkład był potrzebny na to, ażeby „lotni korepetytorzy” mogli odwiedzać dzieci i udzielać im pomocy. Zorganizowano też pogotowie telefoniczne, umożliwiające dzieciom porozumienie się — w razie potrzeby — z dyżurującym w kancelarii nauczycielem. Koncepcja

interesująca, jednak jej realizacja wymagała wielkiego napięcia, wysiłku i bardzo sprawnej organizacji.

2. Kontrola rejonu szkolnego pomyślana była w ten sposób, że wybrane zespoły osób odwiedzały niektóre środowiska rodzinne, zwracały uwagę na zachowanie się dzieci i młodzieży na ulicy, w okolicach kina, na zabawy na podwórkach i placach, kontrolowały przestrzeganie przez dzieci czasu na pracę domową.

3. Powołano poradnię społeczno-wychowawczą, która udzielała pomocy rodzicom, komitetom blokowym, mieszkańcom rejonu szkoły. Poradnia była czynna jeden raz w tygodniu, a brały w niej udział kolejno zespoły złożone z psychologa i pedagoga, lekarza i pedagoga, sędziego i pedagoga. Taki skład gwarantował gruntowne rozpatrzenie potrzeb i umożliwiał udzielenie najbardziej słusznej pomocy.

Rada środowiskowa współdziałała również ze świetlicami, pomagała w organizowaniu zabaw podwórkowych stwarzaniem najbardziej odpowiednich warunków do zabaw, zszereżyła wśród rodziców wiedzę pedagogiczną celem podnoszenia kultury pedagogicznej, organizowała w zakładach pracy pogadanki o tematyce wychowawczej (w czasie przerwy śniadaniowej).

A rezultaty tych tak szeroko potraktowanych form pracy? W szkołach eksperymentalnych zmniejszyły się liczby repetentów, wzrosły liczby uczniów dobrych, poprawiła się frekwencja dzieci na lekcjach, zmniejszyła się liczba spóźnień, poprawie uległ stosunek dzieci do pracy. Przez stworzenie rady środowiskowej skutecznie przeciwdziałano dezintegracji zagrażającej pracy wychowawczej. Wnioski, do których Autor doszedł w wyniku pracy badawczej, są w pewnym stopniu zaskakujące. Na przykład ten, że „korzystne jest oddziaływanie planowe i systematyczne na małe zespoły, gdyż praca masowa często nie jest skuteczna”; albo: „Procesy dezintegracyjne podstawowych środowisk wychowawczych powstają samorzutnie, procesy integracyjne nie następują samorzutnie, a jeżeli występują, to najczęściej mają formę społecznie szkodliwą”.

Autor zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że przetwarzanie środowiska wychowawczego udaje się tylko wówczas, gdy szkoła dysponuje aktywną grupą ludzi pełniących różne role społeczne w środowisku. Możliwość takiego przetwarzania wiąże się z pracą rady środowiskowej i stosowania przez nią skutecznych form integracji.

Autor ma niewątpliwie rację, gdy stwierdza, iż wyniki nauczania i wychowania są ściśle związane z charakterem pozaszkolnego środowiska i że modyfikowanie środowiska jest skutecznym sposobem polepszenia pracy pedagogicznej. W tym zakresie materiały badawcze są przekonujące i to stanowi podstawową wartość książki. Szkoły, które by chciały w podobny sposób organizować środowisko, znajdą w książce E. Trempały cenne wskazówki, a także materiały robocze: przykłady pomiaru warunków środowiskowych, dokładny wzór kwestionariusza.

Treść książki budzi pewne refleksje natury ogólnej i szczegółowej. Oto niektóre z nich:

1) Tworzenie i istnienie rady środowiskowej jest uzależnione od pracy ludzi zaangażowanych. Tylko dzięki temu udawało się osiągać tak wybitne rezultaty, jakie osiągnęto w opisanym środowisku. Czy taka organizacja jest jednak jedynym sposobem przetwarzania w pożądanym kierunku środowiska? Chciałoby się upewnić, że formą rad środowiskowych jest tylko jedna z form.

2) Czy osiągnięte przekształcenie środowiska ma charakter trwały, czy też trwa tylko, jak długo trwa praca rady środowiskowej? Nie było to objęte zakresem badań Autora, nie można więc mieć pretensji o brak informacji na ten temat, wydaje się jednak ważne, by o tym wiedzieć, gdyż jedynie trwałe przemiany mogłyby być miarą wartości i oceny.

3) Autor dąży do jednoznaczności terminologicznej i osiąga to w zakresie określenia środowisk; gdy jednak używa określeń „wychowanie pedagogiczne” i „wychowanie niepedagogiczne” (s. 59) — nie jest pewne, czy ich znaczenie może być jedno-

znacznie odczytane. Twierdzenie grupy rodziców, że swoje dzieci trzeba wychowywać takimi metodami, jakimi sami byli wychowywani przez swoich rodziców, nie musi być przykładem metod niepedagogicznych, jak sugeruje Autor.

4) W wyniku badań Autor doszedł do wniosku, że nie są słuszne twierdzenia, jakoby praca matki poza domem wpływała ujemnie na zachowanie się i postępy szkolne ucznia. Ilustrują to liczby: na 1235 zbadanych przypadków aż 239 matek nie pracowało zawodowo, a ich dzieci w większości należą do przeciętnych (55,6%). Autor uzasadnia to przede wszystkim tym, że „siła wpływu wychowawczego i świadomość pedagogiczna jest większa wśród matek pracujących”. Sądzę, że twierdzenie to trzeba by jeszcze zweryfikować, ażeby nabrało charakteru pewnej prawidłowości.

*

W naszej literaturze pedagogicznej książka E. Trempały jest pierwszą tego rodzaju próbą uzasadnienia konieczności takiej integracji środowisk wychowawczych, by szkoła i otoczenie stanowiły zwartą całość, pracującą harmonijnie, konsekwentnie, z pełną świadomością celu i metod oraz form. Badania wykazały, że integracja taka jest możliwa, że mobilizacja zaangażowanych w takiej pracy osób udaje się, a osiągnięte wyniki zachęcają do wypróbowania koncepcji w innych środowiskach.

Stanisław Nowaczyk

TADEUSZ GOŁASZEWSKI: CZŁOWIEK W WYMIARZE KULTURY
Badania nad określeniem typu i poziomu kultury. Warszawa 1968.
Wydawnictwo Związkowe CRZZ

W 1968 roku nakładem Wydawnictwa Związkowego CRZZ ukazała się praca Tadeusza Gołaszewskiego pt. „Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury”.

Książka ta w szczególności powinna zainteresować nauczycieli-działaczy kulturalnych, organizatorów pracy kulturalno-oświatowej, pracowników programowych domów kultury, placówek kulturalno-oświatowych, świetlic itp.

Autor pracy już w „Wprowadzeniu” na stronie 5 o celu swoich badań pisze w sposób następujący: „Przedmiotem naszych rozważań będą nie tylko ogólne definicje kultury, lecz także zastosowania tego terminu w dziedzinie pracy kulturalno-oświatowej, np. pojęcie potrzeb kulturalnych oraz poziomu kultury. Następnie przedstawimy możliwości i metody mierzenia poziomu kultury typowych środowisk społecznych, a w rozdziale trzecim omówimy przykładowo próbę badań terenowych, które miały na celu dostarczenie wskaźników określających typ i poziom kultury badanych środowisk. Nie chodzi nam przy tym bynajmniej o stosowanie skomplikowanych, trudnych do realizacji technik badawczych, lecz raczej o ukazanie warsztatu pracy socjologa-praktyka, dążącego do uzyskania w możliwie szybkim czasie szerokiego obrazu interesujących go faktów z dziedziny życia kulturalnego”.

Autor dokonał szczegółowej analizy pewnych elementów kultury społecznej, takich jak stan wykształcenia, czytelnictwo, recepcja sztuki, amatorski ruch artystyczny i formy życia codziennego. Szczególną uwagę zwrócił Autor na działalność placówek upowszechniania kultury, na sprawy, które powinny być przedmiotem specjalnej troski przy tego rodzaju analizach, przeprowadzanych przez pracowników kultury z tytułu ich zajęć zawodowych.

Docent Tadeusz Gołaszewski pracę swoją podzielił na trzy części. W części

pierwszej zawarto uwagi wstępne dotyczące terminologii kultury, potrzeb i zainteresowań kulturalnych, poziomu kultury, uwzględniając w szczególności istniejące już definicje, wyniki badań naukowych itp.

W części drugiej, poświęconej metodologii badań nad typem i poziomem kultury, Autor wymienia i omawia elementy kultury środowiskowej będące przedmiotem badań, a więc: stan wykształcenia, czytelnictwo, recepcję teatru, sztuk pięknych, muzyki, filmu. Następnie Autor poddaje analizie naukowej amatorską twórczość artystyczną, kulturę ludową, radio i telewizję, obyczajowość, kulturę życia codziennego i wreszcie problem, który szczególnie interesuje nauczycieli — tj. działalność placówek upowszechniania kultury.

W części tej mowa jest także o typach i elementach kultury oraz technikach stosowanych w trakcie prowadzonych badań. Autor stosował następujące techniki badawcze: analizę dokumentacji, obserwację własną, wywiady, ankietę, operowanie wskaźnikami ilościowymi i jakościowymi, metodą monograficzną, metodę analityczną i syntetyczną.

Nie będziemy omawiać w sposób szczegółowy tej części z uwagi na jej charakter teoretyczny, ściśle naukowy. Natomiast więcej miejsca i uwagi poświęcimy części trzeciej, mającej charakter badań praktycznych, które mogą okazać się przydatne w pracy nauczycieli-działaczy kulturalno-oświatowych w zakresie analizy problemu upowszechniania kultury na przykładzie działalności konkretnego domu kultury czy też innej placówki kulturalno-oświatowej.

Część trzecia informuje Czytelnika o przeprowadzonych badaniach terenowych nad określeniem typu i poziomu kultury środowisk społecznych, gdzie przykładem jest Krakowskie Zagłębie Węglowe — miasto Jaworzno oraz ziemia proszowicka (miasto Proszowice i powiat proszowicki). Autor dokonuje charakterystyki ogólnych warunków życia, charakterystyki środowiska kulturalnego, wybranych elementów kultury środowiskowej, a więc: sytuacji szkolnictwa i poziomu wykształcenia, czytelnictwa książek, gazet i czasopism, kultury teatralnej, biorąc pod uwagę warunki rzeczowe, repertuar, frekwencję, wyjazdy do teatru, a także rodzaj i poziom zainteresowań teatralnych badanych. Podobnej charakterystyki dokonuje Autor w zakresie kultury artystycznej, muzycznej, filmowej itp.

Na szczególną uwagę zasługuje jednak podjęcie badań w zakresie pracy amatorskiego ruchu artystycznego, miejscowego folkloru oraz działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie. Autor dokonuje analizy działalności Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska” oraz Zakładowego Domu Kultury Huty Szkła Okiennego w Szczakowej. Do interesujących badań można zaliczyć problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych.

Autor ustosunkowuje się do działalności placówek upowszechniania kultury, a więc: Klubu Prasowo-Dyskusyjnego, niektórych placówek wiejskich, okazywanej pomocy z zewnątrz, kultury życia codziennego, a także wykorzystania czasu wolnego po pracy. Jest w tych szczegółowych badaniach Autora wiele konkretnych, autentycznych faktów, przykładów dobrej pracy kulturalno-oświatowej. Jest także i wiele braków, niedostatku pracy, o której mówi się wiele przy okazji ustalania planów dalszej działalności, programowania pracy kulturalno-oświatowej na dłuższe okresy czasu itp.

Pracę zamyka rozdział poświęcony wnioskom z przeprowadzonych badań. Na szczególne podkreślenie zasługują wnioski dotyczące upowszechniania kultury. Szkoda tylko, że są one tak mało konkretne. Sformułowania tych wniosków są zbyt ogólne, co wydaje się dziwne w świetle przedstawionych udokumentowanych badań, bardzo dużej ilości faktów, opinii, sprawozdań ogólnych i tabelarycznych. To dobrze, iż socjologowie starają się przedstawić w swych badaniach fakty, ale równocześnie z tym nasuwa się pytanie: czy na tych faktach należy poprzestać? Czy właśnie na ukazaniu faktów powinna kończyć się rola socjologa? Czy też może jego zadaniem

powinno być przedstawienie nowych lepszych rozwiązań? Problem ten pozostawiam pod rozwagę Czytelnika — nauczyciela — działacza kulturalno-oświatowego.

Do pracy załączono aktualną bibliografię problemową oraz aneksy, w których podano kilka wzorów kwestionariuszy badawczych. Zdaniem Autora pozwalają one poznać bezpośrednio niektóre elementy warsztatu badawczego pracownika kultury oraz mogą być pomocne przy układaniu analogicznych kwestionariuszy potrzebnych przy prowadzeniu wyżej wymienionych badań. W tym wypadku można się w zupełności zgodzić z Autorem. Jego praca może rzeczywiście stanowić wzorzec dla pracownika kultury, który zechce podjąć się przeprowadzenia badań zmierzających do zorientowania się w tym, jaki typ i poziom kultury przedstawia środowisko społeczne, na którego terenie działa np. dom kultury, klub czy świetlica. Po tych ogólnych informacjach przejdźmy do rzeczy konkretnych. Z uwagi na ograniczone możliwości redakcyjne o niektórych sprawach będących przedmiotem badań poinformujemy tylko wrywkowo.

Na stronach 121—134 swej książki dokonuje Autor charakterystyki działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie, podaje to w sposób konkretny i zwięzły, w formie tabel, przyjmując za podstawę następujące dane: 1) typ placówki i jej organizator, 2) data powstania, 3) liczba pracowników etatowych, 4) budżet roczny w złotych, 5) opis działalności placówki. Takie ujęcie problemu oparte o konkretne przykłady jest bardzo dobre i nie zajmuje wiele czasu — przeciwnie, w formie uszeregowanej tabeli pozwala na dokonanie analiz i wyciągnięcie niezbędnych wniosków.

Innym pozytywnym zjawiskiem w przeprowadzanych badaniach jest stosowanie rzeczowej, konkretnej informacji. I tak, omawiając pracę Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska” na stronie 130, Autor pisze, co następuje: „...W roku 1963 odbywały się w ZDK następujące zajęcia oświatowe: działał uniwersytet powszechny (studium języków obcych, studium społeczno-polityczne, studium zagadnień wychowawczych dla rodziców oraz kursy praktyczno-użytkowe); według danych orientacyjnych w zajęciach tych uczestniczyło około 330 osób. Czynnymi było siedem kół zainteresowań (filatelistów, przyjaciół biblioteki, klub fotoamatorów i wąskiej taśmy oraz cztery zespoły dziecięce: plastyczny, majsterkowania i modelarstwa lotniczego, radioamatorów, samokształceniowy). Kino filmów oświatowych zorganizowało 90 seansów. Odbyły się 44 odczyty z udziałem 2529 słuchaczy (trzy cykle: przyrodniczy, historyczny, kultura życia codziennego oraz dziewięć prelekcji okolicznościowych) i osiem wieczorów autorskich z udziałem 695 słuchaczy. Spośród 10 wystaw cztery były poświęcone malarstwu, jedna — fotografii artystycznej, trzy — kulturze radzieckiej, węgierskiej i czeskiej”.

Przedstawiając na dalszych stronach pracy problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych Autor informuje na wstępie, że w zajęciach placówek kulturalno-oświatowych uczestniczy przede wszystkim młodzież. Okazuje się, iż młodzież uczęszcza do domów kultury, klubów i świetlic bardziej systematycznie niż dorośli i bierze czynny udział w pracach zespołów artystycznych, kół zainteresowań itp. Ta informacja może być szczególnie ważna dla pracowników pedagogicznych placówek kulturalno-oświatowych, dla nauczycieli i wychowawców, którzy programują działalność społeczno-wychowawczą w stosunku do młodzieży.

Natomiast zastanowienia wymaga fakt podany przez Autora, iż starsi (ludzie dorośli) do domu kultury, klubu czy świetlicy przychodzą tylko z reguły na imprezy, ewentualnie odczyty i filmy, a ich udział w zajęciach jest bierny.

W trakcie prowadzonych badań Autor przeprowadził wywiady dotyczące opinii ludności o środowiskowych placówkach kulturalno-oświatowych. Na stronie 133 czytamy na ten temat: „...Najbardziej interesujące są odpowiedzi na dwa pytania: »Czy sądzi pan, że placówki kulturalno-oświatowe są potrzebne?«, »Jak ocenia pan działalność placówki kulturalnej w pana środowisku?«. Wszyscy zapytywani stwier-

dzili, że placówki kulturalne są bardzo przydatne, nawet osoby, które z usług tych placówek nie korzystają, wyrażały przekonanie, że są one niezbędne, zwłaszcza dla młodzieży. Bardzo często w wypowiedziach tych występuje swoista argumentacja: »Tego rodzaju placówki są potrzebne; młodzież ma co robić, odciąga ją to od ulicy, uczy ją. W takim małym miasteczku nie ma co robić, każdy chętnie pójdzie do domu kultury, nawet starsi« (Jaworzno, kobieta, lat 50). »Potrzebne, młodzież najwięcej zbiera się w domu kultury. Nie ma młodzież gdzie spędzać czasu, jest jedna tylko kawiarnia« (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz).»

Niekiedy działalność placówek kulturalno-oświatowych poddawana jest krytycznej ocenie. Autor informuje, iż jego rozmówcy często zwracali uwagę na zbyt nikłą działalność, niedostateczne przygotowanie pracowników do spełniania odpowiedzialnego zawodu itp. Za Autorem na stronie 134 przedstawimy Czytelnikowi kilka wypowiedzi na ten interesujący problem: „...Praca tutaj jest niedostateczna. Personal jest bardzo duży, trzeba im płacić, choć nie ma pieniędzy na zespoły. Przedtem był chór, grupa dramatyczna, teraz nie ma nic. Teraz to odpychają ludzi, żeby nie robili konkurencji. Planowali rozbudowę, planują, ale nigdy nie realizują. Przydałaby się przy domu kultury kawiarnia, młodzież miałaby gdzie chodzić, nie chuliganowałyby się. Jak robią jakieś występy, to ludzi tylko odstrasza, jak ktoś przyjedzie, to wszyscy idą, ale jak ktoś jest stąd — to nikt nie idzie” (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz). „Działalność tego domu kultury ma za mały wpływ na środowisko. Powinno być więcej kół zainteresowań. Ten dom kultury nie oddziałuje zupełnie na młodzież, nie umie do niej dotrzeć. Młodzież można spotkać na dworcu, ale nie tam” (Jaworzno, mężczyzna, lat 18, wykształcenie średnie, nie pracuje)».

Szkoda, że Autor podobnej opinii nie zebrał z terenu ziemi proszowickiej (miasto Proszowice i powiat proszowicki) omawiając działalność placówek upowszechniania kultury na tym terenie. A może i zebrał? — tylko nie przedstawił ich w samej pracy. Ta analiza porównawcza mogłaby służyć do wyciągnięcia szerszych wniosków przez Czytelnika zgłębiającego treść interesującej publikacji.

W zakończeniu niniejszej „wyrzykowej” recenzji wypada stwierdzić, iż ogromna praca dokonana przez Autora w zakresie analizy działalności kulturalno-oświatowej placówek do tego powołanych jest w swoim rodzaju zadaniem pionierskim, nie podejmowanym dotychczas. I za to należą się Autorowi wyrazy szczególnego uznania. Praca jest bardzo konkretna i na czasie. Nauczyciele i działacze kulturalno-oświatowi, pracownicy domów kultury, klubów i świetlic otrzymali cenną publikację z zakresu współczesnych badań nad stanem, typem i poziomem socjalistycznej kultury w Polsce Ludowej.

Zgłębienie omawianej wyżej problematyki w codziennej pracy nauczycieli-działaczy oświatowych, spożytkowanie jej w działalności praktycznej, może mieć istotne i ważne znaczenie dla procesu stałego ulepszania pracy kulturalno-oświatowej, z którą stykają się tak często nauczyciele i oświatowcy. Z tych względów ze wszech miar godne jest zachęcenie Czytelnika do lektury tej pożytecznej publikacji.

Stefan A. Radomski

STANISŁAW MICHALSKI: SZKOŁA ROLNICZA A ŚRODOWISKO

Warszawa 1969, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego „Biblioteka Kształcenia Zawodowego” pod redakcją T. Nowackiego

Powiązanie szkół rolniczych ze środowiskiem wiejskim jest jednym z podstawowych założeń oświaty rolniczej. Proces integracji jest realizowany poprzez powiązanie pracy tych szkół z życiem ekonomicznym i społeczno-kulturalnym środowiska wiejskiego, praktycznie najczęściej drogą współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami społecznymi.

Taka współpraca nie jest możliwa bez głębokiego poznania przez nauczycieli struktury ekonomicznej i społeczno-kulturowej wsi oraz tendencji ich rozwoju, mechanizmu funkcjonowania powiązanego wzajemnie systemu instytucji, który zapewnia zaspokojenie różnorodnych potrzeb rolników-producentów i pracowników służby rolnej, reguluje ich zachowanie oraz zapewnia rozwój nowego modelu kulturowego wsi — wsi zurbanizowanej.

Jest to problem szczególnie ważny, ponieważ pogląd na strukturę ekonomiczną i społeczno-kulturową wsi znajduje swoje odbicie w zadaniach dydaktyczno-wychowawczych szkół rolniczych. Dlatego też znajomość tych zagadnień przez nauczycieli, szczególnie nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim, pozwala im na bardziej wnikliwą realizację programu nauczania oraz celów wychowawczych szkół. Idzie o wyposażenie uczniów w taki zasób wiedzy, który dopomógłby im zrozumieć świat przyrodniczy i społeczny, a jednocześnie stanowiłby podstawę do ukształtowania u wychowanków umiejętności oceny intelektualnej obrazu świata dla indywidualnego i społecznego życia człowieka.

Wobec tych doniosłych problemów stojących przed nauczycielami i działaczami pracującymi w środowisku wiejskim ukazanie się książki pt. „Szkoła rolnicza a środowisko” należy przyjąć z zadowoleniem. Autor jej, doc. dr Stanisław Michalski, który jest jednym ze znawców zagadnień oświaty rolniczej, podjął się bardzo trudnego zadania i wykonał je dobrze, jak na istniejące aktualnie warunki. Ubogi u nas stan badań w dziedzinie pedagogiki rolniczej i brak wydawnictw książkowych na temat pracy szkoły rolniczej w środowisku to zasadnicze przeszkody, które musiał pokonać przy pisaniu wymienionej pracy. Książka ta będzie stanowić cenną pomoc w pracy zawodowej nauczycieli szkół rolniczych wszystkich typów i szczebli organizacyjnych, a także będzie przydatna dla pracowników pozaszkolnej oświaty rolniczej.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy treści zawartej w pracy na wstępie można zauważyć, że Autor skoncentrował swe rozważania wokół społecznie doniosłego problemu, jakim jest związek szkoły rolniczej ze środowiskiem. Związek ten jest rozumiany przez Autora bardzo szeroko, tj. że funkcje szkoły wykraczają znacznie poza mury samej szkoły, obejmując swym zasięgiem szerokie kręgi społeczności wiejskiej głównie poprzez współpracę z instytucjami wiejskimi zainteresowanymi w szerzeniu wiedzy rolniczej i ogólnej. Zawiera to implikacje nie tylko dla zadań nauczycieli, ale i licznej rzeszy działaczy wiejskich, zwłaszcza Związku Młodzieży Wiejskiej. Autor rozpatruje ten problem wszechstronnie, wychodząc z analizy koncepcji kształcenia rolniczego w Polsce Ludowej na poziomie niższym i średnim. Przykłady zaś czerpie głównie z terenu woj. poznańskiego, co jest o tyle korzystne, że w omawianym zakresie województwo to należy do przodujących.

Treść pracy St. Michalskiego została zawarta w sześciu rozdziałach. Rozdział I („Rozwój koncepcji kształcenia rolniczego na poziomie niższym i średnim w Polsce Ludowej”) omawia zagadnienia oświaty rolniczej w latach 1945—1956 oraz ewolucję profilu kształcenia rolniczego po roku 1956. Rozważania te mają charakter histo-

ryczny; Autor stara się wykazać wpływ zmian w polityce rolnej na rozwój niższych i średnich szkół rolniczych. Prześledzenie tych zmian w tym typie szkolnictwa pod wpływem przeobrażeń w strukturze agrarnej w latach 1945—1956 jest pożyteczne dla dalszych rozważań na temat roli współczesnej szkoły rolniczej w środowisku.

W następnych dwu rozdziałach Autor zajmuje się wpływem przemian społeczno-kulturowych na rolę szkoły rolniczej (rozdz. II) oraz formami współpracy średnich i zasadniczych szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi (rozdz. III). W rozważaniach swych Autor wskazuje na złożoność tego procesu, jak też na czynniki, które wpływają przeciwnie do jego powstawanie. I tak, z jednej strony mamy do czynienia z silnymi wpływami tradycyjnej kultury ludowej, z drugiej zaś z dynamicznym pędem do korzystania z wszelkich przejawów kultury urbanistycznej, do naśladownictwa miasta w dziedzinie mody, wyposażenia mieszkań, sposobu ubierania się, a także przeżyć artystycznych itp. Nowy model życia kulturalnego, obyczajowego, powstający na styku obu tych form, stanowi pewną kompilację. Jego wyraz i kształt zależy w dużym stopniu od proporcji obu tych czynników. Z tego punktu widzenia nowy typ społeczności wiejskiej, a zwłaszcza dorastającego pokolenia nie jest pozbawiony kontrowersji, a kształtowana osobowość nie jest całkowicie integralna, sprofilowana pod kątem wymogów tylko jednego środowiska.

Niemalą rolę w procesie tych przeobrażeń odgrywa szkoła. Przygotowuje ona uczniów do pracy w środowisku wiejskim oraz wprowadza ich w coraz szersze i liczniejsze grupy, jak też wdraża do pełnienia różnych funkcji społecznych. Tak więc, jest to istota tego, co zwykliśmy określać mianem uspołecznienia.

Tak rozumiana więc szkoły rolniczej ze środowiskiem pociąga postulat odnośnie postawy społecznej nauczyciela. Rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły rolniczej są uzależnione w wysokim stopniu od wpływu nauczyciela na środowisko, w którym uczniowie jego będą w przyszłości pracować.

Dalsze strony książki St. Michalskiego zostały poświęcone współpracy szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi. Wśród różnych form tej współpracy autor wymienia: współpracę z rodzicami i komitetem rodzicielskim, z zakładowym komitetem opiekuńczym. Ponadto rozważania autora dotyczą udziału nauczycieli w pozaszkolnym kształceniu rolniczym oraz ich zaangażowaniu w życiu społecznym środowiska.

Wymieniona wyżej problematyka została oparta na szczegółowym materiale empirycznym zgromadzonym przez Autora. Zebrane przez niego informacje pozwoliły na przedstawienie w pracy pewnych uogólnionych wniosków. I tak np. jeśli idzie o współdziałanie szkoły z rodzicami w dziedzinie wychowania — nie może ono się opierać wyłącznie na pracy i wysiłku nauczyciela. Sprawa wyników nauczania i wychowania w poważnej mierze zależy od domu rodzicielskiego, zadaniem zaś nauczyciela-wychowawcy powinno być wytworzenie zrozumienia i odpowiedniej postawy rodziców wobec szkoły.

Poruszając problem zaangażowania ideowego i społecznego nauczycieli Autor postuluje, aby każdy świadomy swoich zadań i celów nauczyciel zdawał sobie sprawę z faktu, że żyje i pracuje w określonej sytuacji społeczno-ustrojowej, że warunki jego życia i pracy kształtują się przy jego czynnym współudziale. W przypadku nauczycieli szkół rolniczych owo zaangażowanie powinno wyrażać się przede wszystkim w ich czynnym udziale w procesie kształtowania modelu gospodarczego i społeczno-kulturalnego wsi.

W kolejnym rozdziale Autor omawia formy przygotowania młodzieży do działalności społecznej i kulturalnej w społeczności wiejskiej. W aspekcie wychowawczym przygotowanie to powinno zmierzać do poznawania struktury ekonomiczno-społecznej i kulturowej wsi oraz własnej roli w środowisku wiejskim, coraz wyraźniej do rozumienia pozycji pracownika służby rolnej lub producenta.

Pomocą w szkole we wdrażaniu ucznia do czekających go zadań mogą być w śro-

dowisku wiejskim różne organizacje, jak też sama działalność młodzieży. I tak zdaniem Autora całokształt działalności dydaktyczno-wychowawczej można podzielić — z punktu widzenia roli organizacji młodzieżowych, w tym również ZMW — na czynności i procesy kształceniowe i wychowawcze oraz samokształceniowe i samowychowawcze. O ile pierwsze należą do obowiązków i kompetencji nauczycieli, o tyle drugie pozostają w zasięgu działalności młodzieży. Sam proces przygotowania młodzieży do pracy samokształceniowej i samowychowawczej w czasie jej kilkuletniego pobytu w szkole zależy w dużej mierze od umiejętności oddziaływania wychowawczego nauczycieli.

W rozdziale tym doc. St. Michalski przytacza wiele wypowiedzi uzyskanych od nauczycieli szkół rolniczych. Wypowiedzi te pozwalają na sprecyzowanie twierdzenia, że wśród sporej części nauczycieli tych szkół daje się zauważyć brak zrozumienia tego, że rozwój wszelkich procesów i czynności samokształceniowych, które wspierają procesy i czynności kształceniowe i wychowawcze szkoły, zależy w dużej mierze od tego, w jakim stopniu nauczyciele dopomagają młodzieży i jej organizacjom w ich działalności. Ukazanie tego faktu stanowi istotną wartość książki i może stać się czynnikiem mobilizującym do wzmożenia pracy w kierunku usunięcia zaniedbań w tej dziedzinie.

Dalsze rozważania skupione zostały na zagadnieniu form więzi szkół przysposobienia rolniczego ze środowiskiem. Wśród tych form Autor zwraca uwagę na rolę SPR-ów w oświacie rolniczej, współpracę SPR-ów z rodzicami uczniów, rolę wycieczek szkolnych, wystaw rolniczych i olimpiad, praktyk gospodarczych uczniów oraz stosunku między SPR-ami a wiejskimi kołami ZMW.

W rozważaniach tych zwraca uwagę czytelnika na szczególną rolę nauczyciela, jego przygotowania do tak szerokiej pracy w środowisku. Łączy to się z odpowiednim jego przygotowaniem w zakresie kwalifikacji zawodowych i pedagogiczno-socjologicznych, dobrej znajomości przyrodniczo-ekonomicznej i socjologiczno-kulturowej strony środowiska wiejskiego, jego potrzeb i bolączek.

Zdaniem Autora nauczyciele szkół przysposobienia rolniczego nie mogą ograniczać się do realizacji zadań stawianych im przez społeczność wiejską, ale powinni sami programować określone obowiązki producentów rolnych w zakresie podniesienia poziomu kultury rolnej oraz kwalifikacji zawodowych. Celem ich działalności powinno być spowodowanie zmian w postawie zawodowej społeczności wiejskiej. Idzie tu zwłaszcza o pomoc w przewyciężaniu przejawiającego się często zawodowego kompleksu niższości w stosunku do pracowników innych zawodów.

Zadania te polegają na łączeniu w sposób umiejętny w procesie kształcenia i wychowania dwu podstawowych elementów: zawodowego i społecznego, ponieważ podniesienie poziomu kultury rolnej wymaga nie tylko przygotowania rolniczego, ale również podniesienia poziomu świadomości społeczno-obywatelskiej producentów rolnych w sensie wdrażania do zespołowej i samorządowej działalności w różnych organizacjach wiejskich. Z pomocą nauczycielowi w jego pracy środowiskowej mogą przyjść koła Związku Młodzieży Wiejskiej, które współpracują z SPR-ami względnie pracują przy tych szkołach. Koła te stawiają sobie za cel:

- wdrażanie młodzieży do wszelkich dostępnych form działalności samorządowej w różnych organizacjach rolniczych i kulturalno-oświatowych;
- propagowanie prac społecznie użytecznych;
- wdrażanie młodzieży do samokształcenia, jako głównej formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w dużym stopniu decydujących o działalności produkcyjnej rolników.

Tak więc poruszane przez Autora w tym rozdziale problemy więzi SPR-ów ze środowiskiem wiejskim oraz współpracę z kołami ZMW należy uznać za bardzo istotne dla podjętej tematyki. Tym bardziej że są to sprawy bardzo aktualne i niewątpliwie nie tracą one na ostrości przez długi okres czasu, ze względu zaś na

cuje w godz. 16—19, natomiast w grupie starszej — 13,6%. Uczniowie ci pracują do późnych godzin wieczornych w gospodarstwie, nie mają czasu już na naukę przed snem, a rano są wolni od zajęć domowych. 17% uczniów w grupie pierwszej i 18% w grupie drugiej nie ma ustalonych godzin na odrabianie lekcji. Czynią to w różnych godzinach, zależnie od istniejących okoliczności.

Najbardziej wymownymi i wskazującymi na potrzebę możliwie szybkiego uregulowania czasu pracy na naukę własną uczniów są liczby z rubryki pierwszej, które ujmują dzieci pracujące nad lekcjami w domu bezpośrednio po nauce szkolnej. Ponad 34,6% tych dzieci pracuje w sprzeczności z zasadami higieny pracy umysłowej. Alarmujące są także fakty z rubryki trzeciej i ostatniej. W stosunku do uczniów miejskich wymaga natychmiastowej poprawy sytuacja ukazana w rubryce ostatniej, a w rubryce trzeciej — w stosunku do uczniów ze szkoły wiejskiej. 22% dzieci odrabiających lekcje we właściwych godzinach wskazuje na potrzebę ukazania problemu rodzicom i na konieczność podjęcia wysiłku przez szkołę w kierunku likwidacji niesprzyjających warunków życia dzieci.

Rozkład dnia uczniów z miasta w okresie zimowym nie ulega prawie zmianie w porównaniu z letnim przykładowym rozkładem. Zmienia się natomiast — i to znacznie, rozkład dnia uczniów ze wsi. Oto przykładowy układ czynności dziecka wiejskiego w zimowy dzień powszedni i świąteczny.

DZIEŃ POWSZEDNI I ŚWIĄTECZNY
(zima)

Tabela 10

Dni	Grupy	Czynności uczniów w godzinach						
		Sen	Toaleta poranna, wieczorna i pośiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny
Dzień powsz.	mł.	9	2	1	5	2,5	1	3,5
	st.	9	2	1	5,5	3,0	1	2,5
Dzień świąt.	mł.	10	2,5	—	—	2,0	1	8,5
	st.	10	2,5	—	—	2,5	1	8

Budżet czasu pracy ucznia wiejskiego w zimie przedstawia się korzystniej niż latem. Podwyższa się liczba godzin snu o 0,5 godz. w grupie młodszej i o 1 godzinę w grupie starszych uczniów. Dzięki zmniejszeniu się liczby godzin pracy w gospodarstwie z 5 do 1 godziny u dzieci z klas V i VI, zyskują one ponadto 1 godzinę na naukę własną i 2,5 godziny na czasie wolnym.

Uczniowie ze starszej grupy śpią o 1 godzinę dłużej niż w lecie i pracują krócej w gospodarstwie o 4,5 godziny. Uzyskaną w ten sposób nadwyżkę czasu uczniowie klas VII i VIII wykorzystują dla własnych potrzeb. Podwyższają czas nauki własnej o 1 godzinę, a co najważniejsze — zyskują przede wszystkim 2,5 godziny czasu wolnego, którego nie mieli w okresie robót w polu. Mimo uwolnienia się rodziców od wielu czynności rolniczych w okresie zimy nie rezygnują oni nadal z pomocy

dzieci w gospodarstwie. Takie czynności, jak: noszenie wody, pojenie zwierząt, podrzucanie im ściółki, przynoszenie opału, ziemniaków i warzyw, pomoc przy przyrządzaniu posiłków i sprzątanii mieszkań, należą do dzieci.

W niedzielę uczniowie śpią o 1 godzinę dłużej niż w dzień powszedni i bez pośpiechu mogą spożywać posiłki. Na naukę własną grupa młodszą zużywa w dzień świąteczny 2 godziny, a grupa starsza 2,5 godziny. Dla uzupełnienia trzeba tutaj dodać, że najbardziej sprzyjającymi okresami do nauki dla dzieci wiejskich są: późna jesień, zima i przedwiośnie, łącznie z dniami świątecznymi.

Względem rodziców i ich gospodarstw ciąży na uczniach starszych taki sam obowiązek, jak na ich młodszych kolegach. 1 godzina pracy dla domu nie znika również w święto w obu grupach.

Podane wyżej czynności są wykonywane przez uczniów stale i bez względu na dzień tygodnia. Czasu wolnego uczniowie wiejscy w niedzielę mają dużo: 8,5 godz. grupa młodszą i 8 godzin grupa starszą. Znika wtedy problem braku tego czasu, ale rodzi się problem jego spożytkowania.

W dni zimowe 35% uczniów (głównie młodszych) siada do odrabiania lekcji bezpośrednio po powrocie ze szkoły i zjedzeniu obiadu, a 65% wykonuje tę czynność po godzinie 16. Przed zmierzchem uczniowie muszą wykonać różne zajęcia na podwórzu przy inwentarzu żywym oraz te czynności, które wchodzi w skład ich codziennych obowiązków.

Uwagi końcowe i wnioski

Organizacja pracy i życia ludzi coraz bardziej zaczyna absorbować zakłady pracy i instytucje użyteczności publicznej. Zagadnienie to nie może być także obce współczesnej rodzinie i szkole. Od tych dwu instytucji wychowawczych zależą w dużej mierze losy przyszłych pokoleń. Obok określonego zasobu wiedzy ogólnej uczniowie powinni wynieść ze szkoły i domu umiejętność organizowania osobistego życia w rodzinie i w społeczeństwie, w którym się znajdują, nauczyć się ekonomiki gospodarowania własnym czasem, by przy świadomym wyborze odpowiednich czynności mogli odnieść jak najwięcej korzyści zdrowotnych, kulturalnych, umysłowych i moralnych.

Jak wynika z analizy wyników badań, tak szkoła, jak i rodzina mają jeszcze wiele do zrobienia na odcinku organizacji życia i pracy uczniów. Dotyczy to obu badanych środowisk.

Można by zaryzykować twierdzenie, że tak długo będzie istniał niepożądany sposób życia w domach rodzicielskich, jak długo rodziny nie wprowadzą zmian organizacyjnych i nie przemyślą prawidłowego rozkładu dnia dla wszystkich członków w rodzinie.

Z pomocą rodzinie może przyjść szkoła. Pomoc szkoły może iść dwoma torami:

- a) przez wprowadzenie do planów dydaktyczno-wychowawczych problematyki organizacji pracy i odpoczynku,
- b) przez wprowadzenie do programu pedagogizacji rodziców zagadnień organizacji życia uczniów w domu i poza domem.

Szkoła może również wpłynąć na bilans czasu uczniów poprzez ograniczenie ich nauki domowej np. do 1 godziny w kl. V i VI oraz do 2 godzin w kl. VII i VIII.

Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej pracują za dużo w stosunku do swojego wieku i rozwoju umysłowego, a mają za mało czasu na odpoczynek, rozwój własnych zainteresowań i uzdolnień oraz na rozrywkę.

Szczególnie niepokojący obraz życia uczniów notujemy na wsi. W wyniku nadmiaru obowiązków względem rodziny i poważnego obciążenia pracą w gospodarstwach nie wystarcza już czasu uczniom na naukę, wskutek czego obniża się poziom pracy uczniów oraz opóźnia się ich rozwój umysłowy.

Nadmierny wysiłek niedojrzałych organizmów dziecięcych ogranicza chęć i potrzeby wyższego rzędu dzieci.

Władze oświatowe mogłyby przyjść z pomocą rodzinom w zakresie organizacji życia uczniów poprzez wprowadzenie tej tematyki do programu nauczania biologii w dwu najstarszych klasach szkoły podstawowej.

Następnie prasa, radio i telewizja powinny podjąć w swoich programach problematykę prawidłowej organizacji pracy i życia w rodzinie. Byłby to, moim zdaniem, poważny wpływ na odbiorców programu, jeszcze jedna droga nauki i wychowania dorosłych i młodzieży. W ten sposób przygotowyalibyśmy naszych uczniów do roli przyszłych pracowników, rodziców i obywateli.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

EDMUND TREMPAŁA: INTEGRACJA PODSTAWOWYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH A REZULTATY PRACY PEDAGOGICZNEJ SZKOŁY

Bydgoszcz 1969, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe str. 166. Cena zł 40.—

Mówimy i piszemy dużo o wychowawczych powodzeniach i niepowodzeniach, częściej o niepowodzeniach, postulujemy różnego rodzaju sposoby — i tych naliczyć możemy dużo — rzadko jednak słyszymy o realizacji postulatów i projektów. Książka doc. dra E. Trempały, którą tu omawiam, jest przykładem szeroko potraktowanej pracy realizacyjnej nad skutecznymi sposobami osiągania dobrych wyników w zakresie wychowania.

Publikacja zaczyna się przeglądem prac związanych z powodzeniami i niepowodzeniami szkolnymi. Autor dokonał analizy trzech grup przyczyn niepowodzeń: dydaktycznych, biopsychicznych i społecznych. Przegląd jest dokładny i rzetelny. Autor zwrócił uwagę na prace podstawowe, i nie tylko w literaturze polskiej, lecz również w radzieckiej i niemieckiej. Wynik analizy: zarzut i pretensje pod adresem literatury, że „zawiera najczęściej tylko opis składników środowiska rodzinnego lub analizę związku i zależności między środowiskowymi warunkami życia dziecka a rezultatami pracy szkoły, a pomija podejmowanie szerokich prób przetwarzania środowiska za pomocą skutecznych form pracy oraz badania skuteczności tej pracy” (s. 27).

Twierdzenie to jest jednocześnie punktem wyjścia badań, których przedmiotem jest właśnie problem takiego organizowania środowiska wychowawczego, ażeby je przetwarzać.

W gromadzeniu materiałów badawczych Autor posługiwał się obserwacją, wywiadami, analizą dokumentów szkolnych oraz eksperymentem. Decydujący wpływ na potwierdzenie hipotez roboczych miał eksperyment przeprowadzony w dwu szkołach bydgoskich. Badaniami objęto uczniów klas I—VII, rodziców oraz osoby z otoczenia pozaszkolnego. W rejonie obu szkół zastosowano organizowanie środowisk pozaszkolnych. Formą oddziaływania skutecznego jest dla Autora integracja środowiska wokół szkoły. Ażeby na materiale doświadczalnym wypróbować koncepcję, powołano środowiskową radę wychowania. Materiał porównawczy otrzymywano ze szkół kontrolnych, w których nie było takiej rady. W składzie osobowym rady znajdowali się przedstawiciele rady pedagogicznej, komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego, komitetów blokowych, Frontu Jedności Narodu, Milicji Obywatelskiej, sekretarz POP, opiekun drużyny harcerskiej oraz przedstawiciele zakładów pracy mieszczących się w rejonie szkoły. Przedstawicielstwo bardzo szerokie, potrzebne jednak, jeśli praca miała objąć całe środowisko.

Rada środowiskowa organizowała środowisko, ażeby na nie oddziałać i pomóc w ten sposób szkole w osiąganiu wyników nauczania i wychowania. Oto niektóre poczynania:

1. Ustalono wspólnie dla całego rejonu stały czas na odrabianie zadań domowych. Wyznaczono godziny od 16,30 do 18,30. Taki sztywny rozkład był potrzebny na to, ażeby „lotni korepetytorzy” mogli odwiedzać dzieci i udzielać im pomocy. Zorganizowano też pogotowie telefoniczne, umożliwiające dzieciom porozumienie się — w razie potrzeby — z dyżurującym w kancelarii nauczycielem. Koncepcja

interesująca, jednak jej realizacja wymagała wielkiego napięcia, wysiłku i bardzo sprawniej organizacji.

2. Kontrola rejonu szkolnego pomyślana była w ten sposób, że wybrane zespoły osób odwiedzały niektóre środowiska rodzinne, zwracały uwagę na zachowanie się dzieci i młodzieży na ulicy, w okolicach kina, na zabawy na podwórkach i placach, kontrolowały przestrzeganie przez dzieci czasu na pracę domową.

3. Powołano poradnię społeczno-wychowawczą, która udzielała pomocy rodzicom, komitetom blokowym, mieszkańcom rejonu szkoły. Poradnia była czynna jeden raz w tygodniu, a brały w niej udział kolejno zespoły złożone z psychologa i pedagoga, lekarza i pedagoga, sędziego i pedagoga. Taki skład gwarantował gruntowną rozpatrzenie potrzeb i umożliwił udzielenie najbardziej słusznej pomocy.

Rada środowiskowa współdziałała również ze świetlicami, pomagała w organizowaniu zabaw podwórkowych stwarzaniem najbardziej odpowiednich warunków do zabaw, szerzyła wśród rodziców wiedzę pedagogiczną celem podnoszenia kultury pedagogicznej, organizowała w zakładach pracy pogadanki o tematyce wychowawczej (w czasie przerwy śniadaniowej).

A rezultaty tych tak szeroko potraktowanych form pracy? W szkołach eksperymentalnych zmniejszyły się liczby repetentów, wzrosły liczby uczniów dobrych, poprawiła się frekwencja dzieci na lekcjach, zmniejszyła się liczba spóźnień, poprawie uległ stosunek dzieci do pracy. Przez stworzenie rady środowiskowej skutecznie przeciwdziałano dezintegracji zagrażającej pracy wychowawczej. Wnioski, do których Autor doszedł w wyniku pracy badawczej, są w pewnym stopniu zaskakujące. Na przykład ten, że „korzystne jest oddziaływanie planowe i systematyczne na małe zespoły, gdyż praca masowa często nie jest skuteczna”; albo: „Procesy dezintegracyjne podstawowych środowisk wychowawczych powstają samorzutnie, procesy integracyjne nie następują samorzutnie, a jeżeli występują, to najczęściej mają formę społecznie szkodliwą”.

Autor zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że przetwarzanie środowiska wychowawczego udaje się tylko wówczas, gdy szkoła dysponuje aktywną grupą ludzi pełniących różne role społeczne w środowisku. Możliwość takiego przetwarzania wiąże się z pracą rady środowiskowej i stosowania przez nią skutecznych form integracji.

Autor ma niewątpliwie rację, gdy stwierdza, iż wyniki nauczania i wychowania są ściśle związane z charakterem pozaszkolnego środowiska i że modyfikowanie środowiska jest skutecznym sposobem polepszania pracy pedagogicznej. W tym zakresie materiały badawcze są przekonujące i to stanowi podstawową wartość książki. Szkoły, które by chciały w podobny sposób organizować środowisko, znajdują w książce E. Trempały cenne wskazówki, a także materiały robocze: przykłady pomiaru warunków środowiskowych, dokładny wzór kwestionariusza.

Treść książki budzi pewne refleksje natury ogólnej i szczegółowej. Oto niektóre z nich:

1) Tworzenie i istnienie rady środowiskowej jest uzależnione od pracy ludzi zaangażowanych. Tylko dzięki temu udawało się osiągać tak wybitne rezultaty, jakie osiągnęto w opisanym środowisku. Czy taka organizacja jest jednak jedynym sposobem przetwarzania w pożądanym kierunku środowiska? Chciałoby się upewnić, że forma rad środowiskowych jest tylko jedną z form.

2) Czy osiągnięte przekształcenie środowiska ma charakter trwały, czy też trwa tylko, jak długo trwa praca rady środowiskowej? Nie było to objęte zakresem badań Autora, nie można więc mieć pretensji o brak informacji na ten temat, wydaje się jednak ważne, by o tym wiedzieć, gdyż jedynie trwałe przemiany mogłyby być miarą wartości i oceny.

3) Autor dąży do jednoznaczności terminologicznej i osiąga to w zakresie określenia środowisk; gdy jednak używa określeń „wychowanie pedagogiczne” i „wychowanie niepedagogiczne” (s. 59) — nie jest pewne, czy ich znaczenie może być jedno-

znacznie odczytane. Twierdzenie grupy rodziców, że swoje dzieci trzeba wychowywać takimi metodami, jakimi sami byli wychowywani przez swoich rodziców, nie musi być przykładem metod niepedagogicznych, jak sugeruje Autor.

4) W wyniku badań Autor doszedł do wniosku, że nie są słuszne twierdzenia, jakoby praca matki poza domem wpływała ujemnie na zachowanie się i postępy szkolne ucznia. Ilustrują to liczby: na 1235 zbadanych przypadków aż 239 matek nie pracowało zawodowo, a ich dzieci w większości należą do przeciętnych (55,6%). Autor uzasadnia to przede wszystkim tym, że „siła wpływu wychowawczego i świadomość pedagogiczna jest większa wśród matek pracujących”. Sądzę, że twierdzenie to trzeba by jeszcze zweryfikować, ażeby nabrało charakteru pewnej prawdziwości.

*

W naszej literaturze pedagogicznej książka E. Trempały jest pierwszą tego rodzaju próbą uzasadnienia konieczności takiej integracji środowisk wychowawczych, by szkoła i otoczenie stanowiły zwartą całość, pracującą harmonijnie, konsekwentnie, z pełną świadomością celu i metod oraz form. Badania wykazały, że integracja taka jest możliwa, że mobilizacja zaangażowanych w takiej pracy osób udaje się, a osiągnięte wyniki zachęcają do wypróbowania koncepcji w innych środowiskach.

Stanisław Nowaczyk

TADEUSZ GOŁASZEWSKI: CZŁOWIEK W WYMIARZE KULTURY **Badania nad określeniem typu i poziomu kultury. Warszawa 1968.** **Wydawnictwo Związkowe CRZZ**

W 1968 roku nakładem Wydawnictwa Związkowego CRZZ ukazała się praca Tadeusza Gołaszewskiego pt. „Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury”.

Książka ta w szczególności powinna zainteresować nauczycieli-działaczy kulturalnych, organizatorów pracy kulturalno-oświatowej, pracowników programowych domów kultury, placówek kulturalno-oświatowych, świetlic itp.

Autor pracy już w „Wprowadzeniu” na stronie 5 o celu swoich badań pisze w sposób następujący: „Przedmiotem naszych rozważań będą nie tylko ogólne definicje kultury, lecz także zastosowania tego terminu w dziedzinie pracy kulturalno-oświatowej, np. pojęcie potrzeb kulturalnych oraz poziomu kultury. Następnie przedstawimy możliwości i metody mierzenia poziomu kultury typowych środowisk społecznych, a w rozdziale trzecim omówimy przykładowo próbę badań terenowych, które miały na celu dostarczenie wskaźników określających typ i poziom kultury badanych środowisk. Nie chodzi nam przy tym bynajmniej o stosowanie skomplikowanych, trudnych do realizacji technik badawczych, lecz raczej o ukazanie warsztatu pracy socjologa-praktyka, dążącego do uzyskania w możliwie szybkim czasie szerokiego obrazu interesujących go faktów z dziedziny życia kulturalnego”.

Autor dokonał szczegółowej analizy pewnych elementów kultury społecznej, takich jak stan wykształcenia, czytelnicтво, recepcja sztuki, amatorski ruch artystyczny i formy życia codziennego. Szczególną uwagę zwrócił Autor na działalność placówek upowszechniania kultury, na sprawy, które powinny być przedmiotem specjalnej troski przy tego rodzaju analizach, przeprowadzanych przez pracowników kultury z tytułu ich zajęć zawodowych.

Docent Tadeusz Gołaszewski pracę swoją podzielił na trzy części. W części

pierwszej zawarto uwagi wstępne dotyczące terminologii kultury, potrzeb i zainteresowań kulturalnych, poziomu kultury, uwzględniając w szczególności istniejące już definicje, wyniki badań naukowych itp.

W części drugiej, poświęconej metodologii badań nad typem i poziomem kultury, Autor wymienia i omawia elementy kultury środowiskowej będące przedmiotem badań, a więc: stan wykształcenia, czytelnictwo, recepcję teatru, sztuk pięknych, muzyki, filmu. Następnie Autor poddaje analizie naukowej amatorską twórczość artystyczną, kulturę ludową, radio i telewizję, obyczajowość, kulturę życia codziennego i wreszcie problem, który szczególnie interesuje nauczycieli — tj. działalność placówek upowszechniania kultury.

W części tej mowa jest także o typach i elementach kultury oraz technikach stosowanych w trakcie prowadzonych badań. Autor stosował następujące techniki badawcze: analizę dokumentacji, obserwację własną, wywiady, ankietę, operowanie wskaźnikami ilościowymi i jakościowymi, metodą monograficzną, metodą analityczną i syntetyczną.

Nie będziemy omawiać w sposób szczegółowy tej części z uwagi na jej charakter teoretyczny, ściśle naukowy. Natomiast więcej miejsca i uwagi poświęcimy części trzeciej, mającej charakter badań praktycznych, które mogą okazać się przydatne w pracy nauczycieli-działaczy kulturalno-oświatowych w zakresie analizy problemu upowszechniania kultury na przykładzie działalności konkretnego domu kultury czy też innej placówki kulturalno-oświatowej.

Część trzecia informuje Czytelnika o przeprowadzonych badaniach terenowych nad określeniem typu i poziomu kultury środowisk społecznych, gdzie przykładem jest Krakowskie Zagłębie Węglowe — miasto Jaworzno oraz ziemia proszowicka (miasto Proszowice i powiat proszowicki). Autor dokonuje charakterystyki ogólnych warunków życia, charakterystyki środowiska kulturalnego, wybranych elementów kultury środowiskowej, a więc: sytuacji szkolnictwa i poziomu wykształcenia, czytelnictwa książek, gazet i czasopism, kultury teatralnej, biorąc pod uwagę warunki rzeczowe, repertuar, frekwencję, wyjazdy do teatru, a także rodzaj i poziom zainteresowań teatralnych badanych. Podobnej charakterystyki dokonuje Autor w zakresie kultury artystycznej, muzycznej, filmowej itp.

Na szczególną uwagę zasługuje jednak podjęcie badań w zakresie pracy amatorskiego ruchu artystycznego, miejscowego folkloru oraz działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie. Autor dokonuje analizy działalności Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska” oraz Zakładowego Domu Kultury Huty Szkła Okiennego w Szczakowej. Do interesujących badań można zaliczyć problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych.

Autor ustosunkowuje się do działalności placówek upowszechniania kultury, a więc: Klubu Prasowo-Dyskusyjnego, niektórych placówek wiejskich, okazywanej pomocy z zewnątrz, kultury życia codziennego, a także wykorzystania czasu wolnego po pracy. Jest w tych szczegółowych badaniach Autora wiele konkretnych, autentycznych faktów, przykładów dobrej pracy kulturalno-oświatowej. Jest także i wiele braków, niedostatku pracy, o której mówi się wiele przy okazji ustalania planów dalszej działalności, programowania pracy kulturalno-oświatowej na dłuższe okresy czasu itp.

Pracę zamyka rozdział poświęcony wnioskom z przeprowadzonych badań. Na szczególne podkreślenie zasługują wnioski dotyczące upowszechniania kultury. Szkoda tylko, że są one tak mało konkretne. Sformułowania tych wniosków są zbyt ogólne, co wydaje się dziwne w świetle przedstawionych udokumentowanych badań, bardzo dużej ilości faktów, opinii, sprawozdań ogólnych i tabelarycznych. To dobrze, iż socjologowie starają się przedstawić w swych badaniach fakty, ale równocześnie z tym nasuwa się pytanie: czy na tych faktach należy poprzestać? Czy właśnie na ukazaniu faktów powinna kończyć się rola socjologa? Czy też może jego zadaniem

powinno być przedstawienie nowych lepszych rozwiązań? Problem ten pozostawiam pod rozwagę Czytelnika — nauczyciela — działacza kulturalno-oświatowego.

Do pracy załączono aktualną bibliografię problemową oraz aneksy, w których podano kilka wzorów kwestionariuszy badawczych. Zdaniem Autora pozwalają one poznać bezpośrednio niektóre elementy warsztatu badawczego pracownika kultury oraz mogą być pomocne przy układaniu analogicznych kwestionariuszy potrzebnych przy prowadzeniu wyżej wymienionych badań. W tym wypadku można się w zupełności zgodzić z Autorem. Jego praca może rzeczywiście stanowić wzorzec dla pracownika kultury, który zechce podjąć się przeprowadzenia badań zmierzających do zorientowania się w tym, jaki typ i poziom kultury przedstawia środowisko społeczne, na którego terenie działa np. dom kultury, klub czy świetlica. Po tych ogólnych informacjach przejdźmy do rzeczy konkretnych. Z uwagi na ograniczone możliwości redakcyjne o niektórych sprawach będących przedmiotem badań poinformujemy tylko wrywkowo.

Na stronach 121—134 swej książki dokonuje Autor charakterystyki działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie, podaje to w sposób konkretny i zwięzły, w formie tabel, przyjmując za podstawę następujące dane: 1) typ placówki i jej organizator, 2) data powstania, 3) liczba pracowników etatowych, 4) budżet roczny w złotych, 5) opis działalności placówki. Takie ujęcie problemu oparte o konkretne przykłady jest bardzo dobre i nie zajmuje wiele czasu — przeciwnie, w formie uszeregowanej tabeli pozwala na dokonanie analiz i wyciągnięcie niezbędnych wniosków.

Innym pozytywnym zjawiskiem w przeprowadzanych badaniach jest stosowanie rzeczowej, konkretnej informacji. I tak, omawiając pracę Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska” na stronie 130, Autor pisze, co następuje: „...W roku 1963 odbywały się w ZDK następujące zajęcia oświatowe: działań uniwersytet powszechny (studium języków obcych, studium społeczno-polityczne, studium zagadnień wychowawczych dla rodziców oraz kursy praktyczno-użytkowe); według danych orientacyjnych w zajęciach tych uczestniczyło około 330 osób. Czynnych było siedem kół zainteresowań (filatelistów, przyjaciół biblioteki, klub fotoamatorów i wąskiej taśmy oraz cztery zespoły dziecięce: plastyczny, majsterkowania i modelarstwa lotniczego, radioamatorów, samokształceniowy). Kino filmów oświatowych zorganizowało 90 seansów. Odbyły się 44 odczyty z udziałem 2529 słuchaczy (trzy cykle: przyrodniczy, historyczny, kultura życia codziennego oraz dziewięć prelekcji okolicznościowych) i osiem wieczorów autorskich z udziałem 695 słuchaczy. Spośród 10 wystaw cztery były poświęcone malarstwu, jedna — fotografii artystycznej, trzy — kulturze radzieckiej, węgierskiej i czeskiej”.

Przedstawiając na dalszych stronach pracy problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych Autor informuje na wstępie, że w zajęciach placówek kulturalno-oświatowych uczestniczy przede wszystkim młodzież. Okazuje się, iż młodzież uczęszcza do domów kultury, klubów i świetlic bardziej systematycznie niż dorośli i bierze czynny udział w pracach zespołów artystycznych, kół zainteresowań itp. Ta informacja może być szczególnie ważna dla pracowników pedagogicznych placówek kulturalno-oświatowych, dla nauczycieli i wychowawców, którzy programują działalność społeczno-wychowawczą w stosunku do młodzieży.

Natomiast zastanowienia wymaga fakt podany przez Autora, iż starsi (ludzie dorośli) do domu kultury, klubu czy świetlicy przychodzą tylko z reguły na imprezy, ewentualnie odczyty i filmy, a ich udział w zajęciach jest bierny.

W trakcie prowadzonych badań Autor przeprowadził wywiady dotyczące opinii ludności o środowiskowych placówkach kulturalno-oświatowych. Na stronie 133 czytamy na ten temat: „...Najbardziej interesujące są odpowiedzi na dwa pytania: »Czy sądzi pan, że placówki kulturalno-oświatowe są potrzebne?«, »Jak ocenia pan działalność placówki kulturalnej w pana środowisku?«. Wszyscy zapytywani stwier-

dzili, że placówki kulturalne są bardzo przydatne, nawet osoby, które z usług tych placówek nie korzystają, wyrażały przekonanie, że są one niezbędne, zwłaszcza dla młodzieży. Bardzo często w wypowiedziach tych występuje swoista argumentacja: »Tego rodzaju placówki są potrzebne; młodzież ma co robić, odciąga ją to od ulicy, uczy ją. W takim małym miasteczku nie ma co robić, każdy chętnie pójdzie do domu kultury, nawet starsi« (Jaworzno, kobieta, lat 50). »Potrzebne, młodzież najwięcej zbiera się w domu kultury. Nie ma młodzież gdzie spędzać czasu, jest jedna tylko kawiarnia« (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz).»

Niekiedy działalność placówek kulturalno-oświatowych poddawana jest krytycznej ocenie. Autor informuje, iż jego rozmówcy często zwracali uwagę na zbyt niską działalność, niedostateczne przygotowanie pracowników do spełniania odpowiedzialnego zawodu itp. Za Autorem na stronie 134 przedstawimy Czytelnikowi kilka wypowiedzi na ten interesujący problem: „...Praca tutaj jest niedostateczna. Personel jest bardzo duży, trzeba im płacić, choć nie ma pieniędzy na zespoły. Przedtem był chór, grupa dramatyczna, teraz nie ma nic. Teraz to odpychają ludzi, żeby nie robili konkurencji. Planowali rozbudowę, planują, ale nigdy nie realizują. Przydałaby się przy domu kultury kawiarnia, młodzież miałaby gdzie chodzić, nie chuliganowałyby się. Jak robią jakieś występy, to ludzi tylko odstrasza, jak ktoś przyjedzie, to wszyscy idą, ale jak ktoś jest stąd — to nikt nie idzie” (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz). „Działalność tego domu kultury ma za mały wpływ na środowisko. Powinno być więcej kół zainteresowań. Ten dom kultury nie oddziałuje zupełnie na młodzież, nie umie do niej dotrzeć. Młodzież można spotkać na dworcu, ale nie tam” (Jaworzno, mężczyzna, lat 18, wykształcenie średnie, nie pracuje)“.

Szkoda, że Autor podobnej opinii nie zebrał z terenu ziemi proszowickiej (miasto Proszowice i powiat proszowicki) omawiając działalność placówek upowszechniania kultury na tym terenie. A może i zebrał? — tylko nie przedstawił ich w samej pracy. Ta analiza porównawcza mogłaby służyć do wyciągnięcia szerszych wniosków przez Czytelnika zgłębiającego treść interesującej publikacji.

W zakończeniu niniejszej „wyrzykowej” recenzji wypada stwierdzić, iż ogromna praca dokonana przez Autora w zakresie analizy działalności kulturalno-oświatowej placówek do tego powołanych jest w swoim rodzaju zadaniem pionierskim, nie podejmowanym dotychczas. I za to należą się Autorowi wyrazy szczególnego uznania. Praca jest bardzo konkretna i na czasie. Nauczyciele i działacze kulturalno-oświatowi, pracownicy domów kultury, klubów i świetlic otrzymali cenną publikację z zakresu współczesnych badań nad stanem, typem i poziomem socjalistycznej kultury w Polsce Ludowej.

Zgłębienie omawianej wyżej problematyki w codziennej pracy nauczycieli-działaczy oświatowych, spożytkowanie jej w działalności praktycznej, może mieć istotne i ważne znaczenie dla procesu stałego ulepszania pracy kulturalno-oświatowej, z którą stykają się tak często nauczyciele i oświatowcy. Z tych względów ze wszelkich miar godne jest zachęcenie Czytelnika do lektury tej pozytywnej publikacji.

Stefan A. Radomski

STANISŁAW MICHALSKI: SZKOŁA ROLNICZA A ŚRODOWISKO

Warszawa 1969, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego
„Biblioteka Kształcenia Zawodowego” pod redakcją T. Nowackiego

Powiązanie szkół rolniczych ze środowiskiem wiejskim jest jednym z podstawowych założeń oświaty rolniczej. Proces integracji jest realizowany poprzez powiązanie pracy tych szkół z życiem ekonomicznym i społeczno-kulturalnym środowiska wiejskiego, praktycznie najczęściej drogą współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami społecznymi.

Taka współpraca nie jest możliwa bez głębokiego poznania przez nauczycieli struktury ekonomicznej i społeczno-kulturowej wsi oraz tendencji ich rozwoju, mechanizmu funkcjonowania powiązanego wzajemnie systemu instytucji, który zapewnia zaspokojenie różnorodnych potrzeb rolników-producentów i pracowników służby rolnej, reguluje ich zachowanie oraz zapewnia rozwój nowego modelu kulturowego wsi — wsi zurbanizowanej.

Jest to problem szczególnie ważny, ponieważ pogląd na strukturę ekonomiczną i społeczno-kulturową wsi znajduje swoje odbicie w zadaniach dydaktyczno-wychowawczych szkół rolniczych. Dlatego też znajomość tych zagadnień przez nauczycieli, szczególnie nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim, pozwala im na bardziej wnikliwą realizację programu nauczania oraz celów wychowawczych szkół. Idzie o wyposażenie uczniów w taki zasób wiedzy, który dopomógłby im zrozumieć świat przyrodniczy i społeczny, a jednocześnie stanowiłby podstawę do ukształtowania u wychowanków umiejętności oceny intelektualnej obrazu świata dla indywidualnego i społecznego życia człowieka.

Wobec tych doniosłych problemów stojących przed nauczycielami i działaczami pracującymi w środowisku wiejskim ukazanie się książki pt. „Szkoła rolnicza a środowisko” należy przyjąć z zadowoleniem. Autor jej, doc. dr Stanisław Michalski, który jest jednym ze znawców zagadnień oświaty rolniczej, podjął się bardzo trudnego zadania i wykonał je dobrze, jak na istniejące aktualnie warunki. Ubogi u nas stan badań w dziedzinie pedagogiki rolniczej i brak wydawnictw książkowych na temat pracy szkoły rolniczej w środowisku to zasadnicze przeszkody, które musiał pokonać przy pisaniu wymienionej pracy. Książka ta będzie stanowić cenną pomoc w pracy zawodowej nauczycieli szkół rolniczych wszystkich typów i szczebli organizacyjnych, a także będzie przydatna dla pracowników pozaszkolnej oświaty rolniczej.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy treści zawartej w pracy na wstępie można zauważyć, że Autor skoncentrował swe rozważania wokół społecznie doniosłego problemu, jakim jest związek szkoły rolniczej ze środowiskiem. Związek ten jest rozumiany przez Autora bardzo szeroko, tj. że funkcje szkoły wykraczają znacznie poza mury samej szkoły, obejmując swym zasięgiem szerokie kręgi społeczności wiejskiej głównie poprzez współpracę z instytucjami wiejskimi zainteresowanymi w szerzeniu wiedzy rolniczej i ogólnej. Zawiera to implikacje nie tylko dla zadań nauczycieli, ale i licznej rzeszy działaczy wiejskich, zwłaszcza Związku Młodzieży Wiejskiej. Autor rozpatruje ten problem wszechstronnie, wychodząc z analizy koncepcji kształcenia rolniczego w Polsce Ludowej na poziomie niższym i średnim. Przykłady zaś czerpie głównie z terenu woj. poznańskiego, co jest o tyle korzystne, że w omawianym zakresie województwo to należy do produjących.

Treść pracy St. Michalskiego została zawarta w sześciu rozdziałach. Rozdział I („Rozwój koncepcji kształcenia rolniczego na poziomie niższym i średnim w Polsce Ludowej”) omawia zagadnienia oświaty rolniczej w latach 1945—1956 oraz ewolucję profilu kształcenia rolniczego po roku 1956. Rozważania te mają charakter histo-

ryczny; Autor stara się wykazać wpływ zmian w polityce rolnej na rozwój niższych i średnich szkół rolniczych. Prześledzenie tych zmian w tym typie szkolnictwa pod wpływem przeobrażeń w strukturze agrarnej w latach 1945—1956 jest pożyteczne dla dalszych rozważań na temat roli współczesnej szkoły rolniczej w środowisku.

W następnych dwu rozdziałach Autor zajmuje się wpływem przemian społeczno-kulturowych na rolę szkoły rolniczej (rozd. II) oraz formami współpracy średnich i zasadniczych szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi (rozd. III). W rozważaniach swych Autor wskazuje na złożoność tego procesu, jak też na czynniki, które wpływają przeciwstawnie na jego powstawanie. I tak, z jednej strony mamy do czynienia z silnymi wpływami tradycyjnej kultury ludowej, z drugiej zaś z dynamicznym pędem do korzystania z wszelkich przejawów kultury urbanistycznej, do naśladownictwa miasta w dziedzinie mody, wyposażenia mieszkań, sposobu ubierania się, a także przeżyć artystycznych itp. Nowy model życia kulturalnego, obyczajowego, powstający na styku obu tych form, stanowi pewną kompilację. Jego wyraz i kształt zależy w dużym stopniu od proporcji obu tych czynników. Z tego punktu widzenia nowy typ społeczności wiejskiej, a zwłaszcza dorastające pokolenia nie jest pozbawiony kontrowersji, a kształtowana osobowość nie jest całkowicie integralna, sprofilowana pod kątem wymogów tylko jednego środowiska.

Niemalą rolę w procesie tych przeobrażeń odgrywa szkoła. Przygotowuje ona uczniów do pracy w środowisku wiejskim oraz wprowadza ich w coraz szersze i liczniejsze grupy, jak też wdraża do pełnienia różnych funkcji społecznych. Tak więc, jest to istota tego, co zwykliśmy określać mianem uspołecznienia.

Tak rozumiana więc szkoła rolnicza ze środowiskiem pociąga postulatory odnośnie postawy społecznej nauczyciela. Rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły rolniczej są uzależnione w wysokim stopniu od wpływu nauczyciela na środowisko, w którym uczniowie jego będą w przyszłości pracować.

Dalsze strony książki St. Michalskiego zostały poświęcone współpracy szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi. Wśród różnych form tej współpracy autor wymienia: współpracę z rodzicami i komitetem rodzicielskim, z zakładowym komitetem opiekuńczym. Ponadto rozważania autora dotyczą udziału nauczycieli w pozaszkolnym kształceniu rolniczym oraz ich zaangażowaniu w życie społecznym środowiska.

Wymieniona wyżej problematyka została oparta na szczegółowym materiale empirycznym zgromadzonym przez Autora. Zebrane przez niego informacje pozwoliły na przedstawienie w pracy pewnych uogólnionych wniosków. I tak np. jeśli idzie o współdziałanie szkoły z rodzicami w dziedzinie wychowania — nie może ono się opierać wyłącznie na pracy i wysiłku nauczyciela. Sprawa wyników nauczania i wychowania w poważnej mierze zależy od domu rodzicielskiego, zadaniem zaś nauczyciela-wychowawcy powinno być wytworzenie zrozumienia i odpowiedniej postawy rodziców wobec szkoły.

Poruszając problem zaangażowania ideowego i społecznego nauczycieli Autor postuluje, aby każdy świadomy swoich zadań i celów nauczyciel zdawał sobie sprawę z faktu, że żyje i pracuje w określonej sytuacji społeczno-ustrojowej, że warunki jego życia i pracy kształtują się przy jego czynnym współudziale. W przypadku nauczycieli szkół rolniczych owo zaangażowanie powinno wyrażać się przede wszystkim w ich czynnym udziale w procesie kształtowania modelu gospodarczego i społeczno-kulturalnego wsi.

W kolejnym rozdziale Autor omawia formy przygotowania młodzieży do działalności społecznej i kulturalnej w społeczności wiejskiej. W aspekcie wychowawczym przygotowanie to powinno zmierzać do poznawania struktury ekonomiczno-społecznej i kulturowej wsi oraz własnej roli w środowisku wiejskim, coraz wyraźniej do rozumienia pozycji pracownika służby rolnej lub producenta.

Pomocą w szkole we wdrażaniu ucznia do czekających go zadań mogą być w śro-

dowisku wiejskim różne organizacje, jak też sama działalność młodzieży. I tak zdaniem Autora całokształt działalności dydaktyczno-wychowawczej można podzielić — z punktu widzenia roli organizacji młodzieżowych, w tym również ZMW — na czynności i procesy kształceniowe i wychowawcze oraz samokształceniowe i samowychowawcze. O ile pierwsze należą do obowiązków i kompetencji nauczycieli, o tyle drugie pozostają w zasięgu działalności młodzieży. Sam proces przygotowania młodzieży do pracy samokształceniowej i samowychowawczej w czasie jej kilkuletniego pobytu w szkole zależy w dużej mierze od umiejętności oddziaływania wychowawczego nauczycieli.

W rozdziale tym doc. St. Michalski przytacza wiele wypowiedzi uzyskanych od nauczycieli szkół rolniczych. Wypowiedzi te pozwalają na sprecyzowanie twierdzenia, że wśród sporej części nauczycieli tych szkół daje się zauważyć brak zrozumienia tego, że rozwój wszelkich procesów i czynności samokształceniowych, które wspierają procesy i czynności kształceniowe i wychowawcze szkoły, zależy w dużej mierze od tego, w jakim stopniu nauczyciele dopomagają młodzieży i jej organizacjom w ich działalności. Ukazanie tego faktu stanowi istotną wartość książki i może stać się czynnikiem mobilizującym do wzmocnienia pracy w kierunku usunięcia zańdobań w tej dziedzinie.

Dalsze rozważania skupione zostały na zagadnieniu form więzi szkół przysposobienia rolniczego ze środowiskiem. Wśród tych form Autor zwraca uwagę na rolę SPR-ów w oświacie rolniczej, współpracę SPR-ów z rodzicami uczniów, rolę wycieczek szkolnych, wystaw rolniczych i olimpiad, praktyk gospodarczych uczniów oraz stosunku między SPR-ami a wiejskimi kołami ZMW.

W rozważaniach tych zwraca uwagę czytelnika na szczególną rolę nauczyciela, jego przygotowania do tak szerokiej pracy w środowisku. Łączy to się z odpowiednim jego przygotowaniem w zakresie kwalifikacji zawodowych i pedagogiczno-socjologicznych, dobrej znajomości przyrodniczo-ekonomicznej i socjologiczno-kulturowej strony środowiska wiejskiego, jego potrzeb i bolączek.

Zdaniem Autora nauczyciele szkół przysposobienia rolniczego nie mogą ograniczać się do realizacji zadań stawianych im przez społeczność wiejską, ale powinni sami programować określone obowiązki producentów rolnych w zakresie podniesienia poziomu kultury rolnej oraz kwalifikacji zawodowych. Celem ich działalności powinno być spowodowanie zmian w postawie zawodowej społeczności wiejskiej. Idzie tu zwłaszcza o pomoc w przewycięzaniu przejawiającego się często zawodowego kompleksu niższości w stosunku do pracowników innych zawodów.

Zadania te polegają na łączeniu w sposób umiejętny w procesie kształcenia i wychowania dwu podstawowych elementów: zawodowego i społecznego, ponieważ podniesienie poziomu kultury rolnej wymaga nie tylko przygotowania rolniczego, ale również podniesienia poziomu świadomości społeczno-obywatelskiej producentów rolnych w sensie wdrażania do zespołowej i samorządowej działalności w różnych organizacjach wiejskich. Z pomocą nauczycielowi w jego pracy środowiskowej mogą przyjść koła Związku Młodzieży Wiejskiej, które współpracują z SPR-ami względnie pracują przy tych szkołach. Koła te stawiają sobie za cel:

- wdrażanie młodzieży do wszelkich dostępnych form działalności samorządowej w różnych organizacjach rolniczych i kulturalno-oświatowych;
- propagowanie prac społecznie użytecznych;
- wdrażanie młodzieży do samokształcenia, jako głównej formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych; w dużym stopniu decydujących o działalności produkcyjnej rolników.

Tak więc poruszane przez Autora w tym rozdziale problemy więzi SPR-ów ze środowiskiem wiejskim oraz współpracę z kołami ZMW należy uznać za bardzo istotne dla podjętej tematyki. Tym bardziej że są to sprawy bardzo aktualne i niewątpliwie nie stracą one na ostrości przez długi okres czasu, ze względu zaś na

małe jeszcze tradycje SPR-ów są to problemy nowe, a ich właściwe rozwiązanie jest sprawą przynajmniej kilku lat.

Końcowe strony książki (rozdz. VI) Autor poświęcił zagadnieniu współpracy szkoły z różnego typu instytucjami branżowymi, instytutami naukowo-badawczymi oraz klubami młodych rolników. Zawarty materiał należy uznać za szczególnie interesujący i przydatny praktycznie, gdyż nie są to postulaty ani opracowania teoretyczne, lecz konkretne przykłady tego typu współpracy. Przykłady te zostały zaczerpnięte z działalności różnych instytucji w konkretnym środowisku z terenu województwa poznańskiego. Przedstawione rozwiązania mogą stanowić interesujące wzorce, godne upowszechnienia także w innych regionach kraju.

Z przedstawionych uwag wynika, że trzy początkowe rozdziały mają charakter pomocniczy — traktują mianowicie o związkach szkolnictwa i oświaty z polityką i gospodarką rolną, właściwą zaś treść książki stanowią dalsze cztery rozdziały, poświęcone analizie form współpracy szkół rolniczych ze środowiskiem wiejskim i przygotowaniu młodzieży do pracy w tym środowisku.

Pozytywną stroną przeprowadzonej przez Autora analizy jest marksistowska interpretacja zjawisk społeczno-gospodarczych i wychowawczych.

Pewne uwagi może nasuwać metodologiczna strona opracowania. Autor posłużył się tutaj metodą analizy logicznej, stąd opracowanie nosi charakter rozważań teoretycznych, dość subiektywnych, co utrudnia czytelnikowi zajęcie stanowiska w stosunku do zasadności wyłuszczonej tezy i wniosków. Z kolei pewnym minusem jest brak szerszej analizy historycznej w tym sensie, że nie nawiązano do dobrych tradycji współpracy szkół rolniczych ze środowiskiem w okresie międzywojennym.

Szkoda także, że Autor nie wykorzystał w swojej pracy literatury obcej na temat szkolnictwa rolniczego i pozaszkolnej oświaty rolniczej, która jest dość obfita zarówno w krajach obozu socjalistycznego, jak i w krajach zachodnich. Próba porównania roli szkoły rolniczej w środowisku w różnych krajach oraz w różnych warunkach społeczno-ekonomicznych i ustrojowych byłaby bardzo interesująca i pożyteczna.

Władysław Sawicki

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Trzy czasopisma są podstawą sprawozdania: *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Przegląd Historyczno-Oświatowy* i *Ruch Nauczycielski*; w zakończeniu jeszcze jedno czasopismo, jednak już nie pedagogiczne. Myśl przewodnią przeglądu — nauka i technika, i związane z tym kształcenie nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli

Dyskusja nad systemem kształcenia nauczycieli trwa, jakkolwiek mogłoby się zdawać, że przejście na kształcenie w wyższych szkołach nauczycielskich zadowoli — przynajmniej na razie — wszystkich. Organizmy samodzielne czy powiązane z uniwersytetami — temat dyskusyjny (artykuł J. Sosnowskiego w *Kulturze*, odpowiedź K. Wojciechowskiego w *Głosie Nauczycielskim*). Kontrowersje te przypominają zjawisko z okresu naszego 25-lecia, mianowicie problem liceów pedagogicznych. Pisze o tym w numerze 3 *Przeglądu Historyczno-Oświatowego* Wacław Wojtyński („Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej”). O liceach pedagogicznych jako etapie do kształcenia na poziomie wyższym Autor pisze z ciepłą nutą sentymentu: jej absolwenci „założyli fundamenty pod ogromny gmach polskiej oświaty powszechnej, wzięli aktywny udział w likwidacji analfabetyzmu, zaważyli w zasadniczy sposób na odbudowie szkolnictwa i jego dalszym wielostronnym rozwoju”. Słabe strony liceów pedagogicznych — to przede wszystkim fakt, że nie były one pełnowartościową szkołą średnią, gdyż realizowały w ciągu czterech lat program ogólnokształcący i pedagogiczny. Te i inne przyczyny zadecydowały, że był liceów nie mógł być zbyt długi. Zaczęły je zastępować studia nauczycielskie. Jakkolwiek ich powstanie — zauważa Autor — było powitane na ogół z nadzieją, iż „otworzą szersze możliwości, a może i nową, krótszą drogę do zdobywania przez nauczycieli wykształcenia wyższego”, to jednak nadzieje te były krótkotrwałe. Następują przekształcenia, związane z potrzebami reformowanej szkoły, coraz też silniej zaczęto domagać się kształcenia wyższego. I tu warto odnotować charakterystyczne stwierdzenia Autora, jakże słuszne w perspektywie już historycznej: „Reforma szkoły podstawowej i średniej lat sześćdziesiątych wyprzedziła reformę systemu kształcenia nauczycieli. Gdyby miało być odwrotnie, musielibyśmy nie mieć za sobą wojny i tych spustoszeń ludzkich, jakie ona przyniosła, i musielibyśmy czekać z reformą jeszcze długie lata. Wybrano drogę słuszną, choć na pierwszy rzut oka może niezbyt logiczną. Postawiono na takiego nauczyciela, jakim on faktycznie był, ale liczono równocześnie na jego zapał kształceniowy i najlepszą wolę. Nie pomyślono się. W okresie rosnącej nieustannie liczby dzieci w szkołach nie mogliśmy pozwolić sobie na wydłużenie okresu studiów w SN-ach, choć znakomicie wiedzieliśmy, iż jest on stanowczo za krótki. Przeprowadzone dotąd rekonstrukcje planów i programów SN-ów nie przyniosły rezultatów zadowalających właśnie ze względu na krótki czas nauki”.

Jesteśmy obecnie świadkami sytuacji, że licea pedagogiczne przestają istnieć, powstają wyższe szkoły nauczycielskie, a jednocześnie pracuje w dalszym ciągu pewna liczba studiów nauczycielskich. Nowe nadzieje, nowe perspektywy. „Tak się rysuje —

snuje refleksje Autor — stosunkowo niedaleka przyszłość. Zanim przyjmie ona kształty realne, trzeba będzie немало wykonać prac, pokonać wiele przewidywanych i nieprzewidywanych trudności. Jest to jednak droga słuszna, prowadząca do realizacji historycznego postulatu jednolitego, wyższego wykształcenia wszystkich nauczycieli”.

Ekonomiści, filozofowie i pedagodowie

Systemy kształcenia nauczycieli są bez reszty związane z doskonaleniem treści tego kształcenia. Współczesność stwarza pod tym względem wielkie trudności. Jeśli nauka i technika, rozwijające się z niebywałą wprost siłą, mają wejść w rzeczywiste życie człowieka — jak to postuluje prof. B. Suchodolski w artykule „Ekonomia i filozofia podstawą wychowania w PRL” (*Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3, 1969), to nie mogą być jedynie orężem wąskiego grona specjalistów. Odnosi się to szczególnie do nauczyciela, który odczuwa w swej pracy ciągle niedosyt środków technicznych wspomagających jego pracę, jak również najnowszych osiągnięć nauki.

W artykule swym prof. Suchodolski uzasadnia potrzebę przerzucania pomostu między naukami ekonomicznymi i filozoficznymi a pedagogicznymi. Autor przeciwstawia się przekonaniom, że nauki te są dla praktyki codziennej szkoły mało przydatne i mało potrzebne. A przecież planiści i ekonomiści ukazują realne perspektywy rozwoju naszego społeczeństwa, filozofowie wyjaśniają, na czym polega problematyka osobowości w socjalistycznym świecie. Nasylenie pracy wychowawczej tym wszystkim, co wskazuje ekonomia i co ukazują filozofowie, byłoby rzeczywistym i autentycznym powiązaniem z tym wszystkim, „co stanowi serce naszej epoki”.

Problematyka ta wiąże się już bezpośrednio z problemem źródeł celów wychowania. Autor jest przekonany, że z wielkich celów formułowanych zarówno przez ekonomistów, jak przez filozofów, właśnie szkoła powinna czerpać swą treść, że one powinny być „transmitowane na powszednie dni pracy szkolnej”. Dotyka tu prof. Suchodolski ważnych, a ciągle trudnych do praktycznego rozwiązania spraw nauczania i wychowania: „Ten rozdział pracy szkolnej na nauczanie i wychowanie bywa niekiedy wykorzystany w sposób więcej niż niebezpieczny. Sądzi się mianowicie, iż w zakresie nauczania powinny obowiązywać dyrektywy techniczno-dydaktyczne itd., a troska o nowego człowieka powinna być przesunięta na tzw. wychowawczą działalność szkoły. Wbrew temu trzeba stwierdzić, że cała działalność szkoły powinna być terenem transmisji tych celów, o których mówiłem na początku. Oznacza to konieczność integracji działalności szkoły we wszystkich dziedzinach, w jakich jest ona prowadzona, a więc integracji wychowania umysłowego i moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego”.

Prawda ta jest uznawana bez większych oporów przez rzesze nauczycielskie, a problem trudny do rozwiązania zaczyna się w chwili, gdy stawiamy pytanie: jak? Jak, w jaki sposób słuszne postulaty zrealizować? I w tej niejednokrotnie bezradności poszukiwania skierowują się na środki, które prof. Suchodolski nazywa „dyrektywami techniczno-dydaktycznymi”. Słuszne twierdzenia i postulaty — można powiedzieć sentencjonalnie — mają nielätwą drogę do praktycznej realizacji. Teoretycy rzadko kiedy dają praktykom skuteczną pomoc w zakresie owego „jak?” Niezależnie jednak od tego w pełni słuszne jest też twierdzenie, którym prof. Suchodolski kończy swą wypowiedź: „Wbrew przekonaniu pewnej części pedagogów, iż rozważania ekonomistów i filozofów są może ciekawe, ale nie są bezpośrednio ważne dla naszej praktyki, myślę, że są one szczególnie ważne właśnie dlatego, że z ich pomocą potrafimy lepiej rozumieć i organizować to, co jest podstawą zaangażowania”.

Kwadratura koła? Nie, tylko potrzeba wszechstronnego doskonalenia i pogłębiania, by zdobyć umiejętność wdrażania osiągnięć nauki i techniki do pracy codziennej.

Technika na usługach szkoły

Taki tytuł dał swym rozważaniom doc. dr Jacek Orzechowski w artykule zamieszczonym w numerze 2 *Ruchu Nauczycielskiego*, pisma wydawanego przez Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Lublinie. Podtytuł informuje, że są to materiały naukowo-dydaktyczne Klubu Nauczycieli-Nowatorów. Z tym większym zainteresowaniem przeglądamy pismo i zagłębiając się w jego treść. Zaskakuje motto: „Mniemamy, że cywilizacja nasza jest już blisko południa, gdy tymczasem jesteśmy o pianiu kogutów i wschodzie gwiazdy porannej” (Emerson). A potem w tym samym duchu zaczynają się rozważania o technice na usługach szkoły: „W tych szczególnych warunkach naszych czasów przeciwdziałanie ujemnemu wpływowi cywilizacji technicznej na cechy osobowości staje się pierwszym zadaniem wychowania nowego człowieka. Zadanie to w pierwszym rzędzie przypaść musi szkole. Ale z tą chwilą, gdy weszliśmy na teren szkoły, spotykamy się tutaj z nowym typem konfliktów. Szkoła, która wychowywać ma młodzież w kulturze technicznej, sama (jako instytucja) pozostaje poza zasięgiem tej techniki. Jest to paradoks bez precedensu, bo oto w dobie elektroniki, telewizji, cybernetyki itd. szkoła znajduje się w takiej sytuacji (w systemie stosowanych środków i metod), jak pięćdziesiąt lat temu”.

Stwierdzenie jest zapewne słuszne, jeśli idzie o „wielką” technikę, „małą” bowiem przedostaje się do sal szkolnych i różnego rodzaju aparatura jest już pomocna w doskonaleniu procesu nauczania.

Wychodząc z tak pesymistycznego założenia, Autor pisze bardzo fachowo i dokładnie o stosowaniu środków i metod nauczania, wypróbowanych wszechstronnie w Instytucji Techniki Rolniczej w Lublinie. Omawia kolejno film dydaktyczny, nauczanie programowane i maszyny dydaktyczne oraz krótko inne środki i urządzenia, jak tablice graficzne, nowoczesne tablice poglądowe, tablice podświetlone, stoły podświetlone, stoły modelowe, tablice magnetyczne, rysunki na taśmach celitowych, rzutnik, pisma i wiele innych. W osobnym rozdziale natomiast omawia sprawę modernizacji sal szkolnych. „Nasze sale lekcyjne — kończy ten rozdział — przystosowane są do tradycyjnego i werbalnego prowadzenia przekazu wiedzy młodzieży i dlatego ich unowocześnienie staje się palącym problemem współczesnej szkoły”.

Posłuchajmy, jak ma w takiej sali wyglądać choćby np. taki szczegół: „Stół wykładowcy jest centralnym punktem stopniowego wygaszania światła, sterowania ruchem zasłon, instalacji informującej o zajęciach w sali, zdalnego uruchamiania projektorów filmowych na film kasetowy czy też rzutników przezroczy. W niektórych krajach budowane są specjalne »centra sal« wykładowych, które mają kształt wielokąta. Wszystkie te sale łączą się ze środkowym pomieszczeniem przeznaczonym na studio filmowo-telewizyjne. Z pomieszczenia tego mogą być rzutowane obrazy na ekrany wszystkich sal”.

W sytuacji, gdy szkoły nasze nie zawsze mają rzutnik, nie zawsze dobrą tablicę, nie mówiąc już o projektorze, telewizorze, postulaty zawarte w artykule mogą się wydawać utopią. Niewątpliwie, dobrze jest jednak widzieć już dzisiaj, co być powinno w przyszłości, ażeby nie popełniać ciągle tych samych błędów i organizować zawsze na jednym poziomie.

Zastanawiający jest postulat, którym autor kończy swój artykuł: „Należy uznać za nieodzowną konieczność wydzielenia określonej ilości godzin z elementów pedagogiki na zajęcia związane z całokształtem neodydaktyki jako oddzielnego przedmiotu nauczania w ZKN i na wydziałach pedagogicznych o kierunkach nauczycielskich”. Może to i słuszne? Przyspieszyłyby wówczas modernizację nauczania i wychowania.

Zakończenie

Na zakończenie kilka zdań z artykułu prof. Jana Kaczmarka: „Społeczne problemy postępu technicznego” (*Miesięcznik Literacki* nr 9, 1969). Autor stwierdza m. in.: „Niewystarczające rozmiary, poziom i tempo postępu technicznego są przyczyną niedostatecznego przyrostu dochodu narodowego, nie pozwalają na możliwy do osiągnięcia szybki przyrost dobrobytu narodu”. Refleksja: mówimy dużo o potrzebie osiągania lepszych wyników w szkole. Bez techniki? Inne zdanie z tego artykułu: „Kiedy się mówi o oddziaływaniu postępu technicznego, koniecznie trzeba również zwrócić uwagę na szczególne zapotrzebowanie, jaką wywołuje on w zakresie i trybie nauczania. Przy niezmiernie szybkim powiększaniu liczby odkryć i nowych wiadomości coraz mniejsze jest prawdopodobieństwo pochłaniania całego ogromu tej wiedzy. Konieczne więc stają się odpowiednie systemy przekazywania i kształcenia zdolności do syntetycznego jej przyswajania”. Nic tu dodać już nie trzeba, chyba tylko zachęcić do przeczytania tego artykułu w całości. Warto!

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z uwagi na podobne zjawiska występujące w zawodzie nauczycielskim, a także na zbieżne trudności związane z wyborem tego zawodu przez młodzież zarówno naszego kraju, jak i Związku Radzieckiego pragniemy zasygnalizować czytelnikowi polskiemu artykuł N. A. Bielajewej¹ poświęcony właśnie tej problematyce, który ukazał się na łamach *Sowietskoj Piedadogiki*.

N. A. Bielajewa ogranicza się w swym artykule do zbadania jedynie roli czynnika subiektywnego w kształtowaniu się zainteresowań w związku z wyborem zawodu nauczycielskiego. Nie oznacza to jednak — zdaniem autorki — ignorowania roli warunków obiektywnych, a w szczególności społeczno-ekonomicznych, lecz świadczy jedynie o zawężonych ramach badań.

Celem badań — według Bielajewej — było ustalenie stosunku uczniów do zawodu nauczycielskiego w zależności od płci, wieku, klasy, wyboru drogi życiowej, zawodu, realizacji obranej drogi itp. Wnioski swoje autorką oparła na podstawie materiałów zebranych przez katedrę pedagogiki i psychologii Nowosyberyjskiego Instytutu Pedagogicznego. Ogółem zebrano 5000 ankiet, opracowań, wywiadów i szeregu innych materiałów charakteryzujących stosunek uczniów do zawodu nauczycielskiego. Badaniami została objęta młodzież klas starszych szkół średnich zarówno z miasta, jak i ze wsi.

Badania wykazały przede wszystkim, że między dziewczętami a chłopcami istnieją różnice w zapatrywaniach i wyborze zawodu nauczycielskiego. Należało wobec tego — zdaniem Bielajewej — ustalić, jak dalece różnice te są istotne, jakie są dopuszczalne granice tych różnic i jakie istnieją tendencje do ich zmiany.

Według danych z 1967 roku w obwodzie Nowosybirsk kobieta zatrudniona w oświacie stanowiła 89% ogółu zatrudnionych (w mieście procent był jeszcze wyższy i wynosił 91,7). Jak z tego wynika, udział mężczyzn w szkolnictwie jest bardzo znikomy i wynosi 11%. Jeżeli uwzględnimy jeszcze — pisze dalej Bielajewa —

¹ Por. N. A. Bielajewa: „Intieries k professji ucziela”, *Sowietskaja Piedadogika* nr 7, 1969 r., str. 96—104.

ten fakt, że mężczyźni zajmują w szkołach w większości stanowiska administracyjne — to z bardzo rzadkimi wyjątkami (zazwyczaj nauczycieli robót ręcznych i wychowania fizycznego) prawie wszyscy nauczyciele są kobietami. Stąd wniosek, że dzieci wychowują się prawie bez wyjątku pod wpływem kobiet.

W dalszej części swych relacji z badań autorka dochodzi do stwierdzenia, że zainteresowanie zawodem nauczycielskim wśród chłopców jest znikome. Najlepiej ilustruje ten fakt niżej podana tabela:

Badani	Wieś			Miasto		
	Ogółem badanych	Pragną wybrać zawód nauczyciela		Ogółem badanych	Pragną wybrać zawód nauczyciela	
		L	%		L	%
Chłopcy	696	17	2,44	547	8	1,46
Dziewczęta	1123	134	11,90	990	79	8,00

Autorka zastanawia się nad przyczynami tak znacznych różnic w wyborze zawodu nauczycielskiego przez dziewczęta i chłopców. Pewien wpływ — jej zdaniem — na taki stan rzeczy posiada tradycja. Był okres w historii, kiedy w rodzinie i społeczeństwie istniał podział pracy, w wyniku którego mężczyźni wyznaczona została rola głowy rodziny, zdobywcy i wytwórcy dóbr materialnych, a kobietę — rola wychowywania dzieci. Wobec tego mężczyzna jako odpowiedzialny za materialne utrzymanie rodziny dążył do wyboru zawodu bardziej odpowiedniego z punktu widzenia ekonomicznego, często niezależnego od jego zainteresowań. Kobietom i dziewczętom, zgodnie z wyznaczoną im rolą, przychodziło często praktycznie sprawdzać swoje umiejętności pedagogiczne w procesie doglądania dzieci, ich wychowywania, a nawet leczenia.

W okresie budownictwa socjalistycznego — kontynuuje autorka — diametralnie zmieniło się położenie mężczyzny i kobiety w rodzinie i społeczeństwie, lecz nie można było zmienić w tak krótkim czasie ukształtowanej tradycji. Wraz z rozszerzeniem emancypacji kobieta coraz bardziej wciągana była do różnych sfer działalności, do życia społecznego. Stopniowo wzrastający w związku z tym przyrwył kobiet do szkolnictwa i w ogóle do sfery oświaty ludowej spowodował, że udział ich w tej dziedzinie stał się przeważający, a mężczyźni stanowili warstwę znikomą.

Zdaniem Bielajewej, niemają rolę w zapatrywaniach na zawód nauczycielski odegrało różne wychowanie dziewcząt i chłopców. W wielu rodzinach, na wzór i podobieństwo swych ojców, zaprawiano chłopców do techniki, do takich zabaw i zajęć, które kształtowały u nich zainteresowanie techniczne. Dziewczęta natomiast, przejmując sztafetę od kobiet, wychowywane były przede wszystkim w zabawach, które kształtowały u nich nawyki opiekowania się dziećmi, prowadzenia gospodarstwa domowego itp.

Stąd powstała nieoficjalna opinia społeczna, która utrwaliła pogląd na zawód nauczycielski jako zawód niemeński. W rezultacie tego liczba nauczycieli mężczyzn w szkołach z roku na rok zmniejsza się. Motywując swoją odmowę pracy w szkole — pisze Bielajewa — młodzież płci męskiej często podkreśla niemeński charakter zawodu nauczycielskiego: „Podoba mnie się praca nauczyciela, lecz nie wstąpię do zakładu kształcenia nauczycieli dlatego, że chłopcy śmieją się. Powiadają: — »Masz ochotę cackać się z dziećmiakami, nasze zadanie — technika«” lub „Marzyłem, żeby pracować w zawodzie nauczycielskim, a obecnie rozmyśliłem się; powiadają — niemeńska to praca”.

W dalszym ciągu swego artykułu Bielajewa pisze: „Uważając za rzecz naturalną pewną przewagę pracy kobiet w szkolnictwie, nie można pogodzić się z gwałtownym

spadkiem zainteresowania się tym zawodem ze strony mężczyzn. Bez zwiększenia wpływu mężczyzn na uczniów, zadanie wszechstronnego rozwoju osobowości nie może być rozwiązane z pełnym powodzeniem... Młodzieńcom, którzy wybrali zawód nauczyciela, należy okazywać szczególną uwagę. Niezbędna jest tu systematyczna i specjalna praca z rodzicami uczniów. System pracy wychowawczej szkoły i wszelkiego rodzaju propaganda pedagogiczna winna być skierowana na przewyżczenie niesłusznej opinii o zawodzie nauczycielskim, jako niemęskim" (str. 98).

Kontynuując swoje rozważania autorka stwierdza, że byłoby błędem rozpowszechnianie wniosku o charakterze zainteresowań i stosunku do zawodu nauczycielskiego na wszystkich uczniów bez względu na ich wiek i klasę.

Badania przeprowadzone przez Bielajewą wykazały, że uczniowie klas młodszych cenią zawód nauczycielski o wiele wyżej niż uczniowie klas starszych. Przyczyny tego zjawiska tkwią — jej zdaniem — w motywach stosunku do zawodu nauczycielskiego.

Uczniom klas początkowych, nawet tym, którzy nie chcą zostać nauczycielami, w tym zawodzie zazwyczaj wszystko się podoba. Uczniowie klas IV—V podają już nieco więcej ocen ujemnych tego zawodu, a wśród nich następujące: „Nie podoba się, kiedy stawiają dwójki”. „Nie podoba się, że każą uczyć się lekcji, często ganiają” itp.

W klasie VIII pojawia się już sporo ocen, które charakteryzują stosunek uczniów do treści zawodu nauczycielskiego: „...podoba się, że przekazują wiedzę”, „...rozwijają”, „...wychowuje człowieka”. Jednocześnie uczniowie coraz więcej dowiadują się o zawodzie nauczyciela. Widząc, z jakim trudem nauczyciel egzekwuje wiedzę uczniów, dyscyplinę, uświadamiają sobie, że praca ta może być źródłem niemałych nieprzyjemności, że nauczyciel nie jest w takim stopniu wszechmogący i wszechwładny, jak to się im wydawało dawniej. Jednym słowem — pisze Bielajewa — uczniowie zaczynają rozumieć, że zostać nauczycielem nie jest tak łatwo. Wszystko to wraz z rozszerzającą się wiedzą o innych zawodach doprowadza do pewnego obniżenia zainteresowania się zawodem nauczycielskim.

Inaczej sprawa przedstawia się u absolwentów szkół średnich. Stawąwszy wobec konieczności realnego wyboru zawodu, podchodzą do niego bardziej poważnie, przeciwstawiają swoje zamiary z możliwościami ich urzeczywistnienia, porównują zawód nauczyciela z innymi zawodami, tj. ocena ich jest bardziej realna i dokładna.

Autorka dochodzi następnie do wniosku, że spadek zainteresowania się zawodem nauczyciela w miarę przejścia uczniów do klas starszych nie oznacza spadku jego autorytetu w ich ocenie, lecz jest następstwem bardziej realistycznego podejścia do wyboru drogi życiowej, opartej na uwzględnianiu zalet poznawczych i niedociągnięć danego zawodu.

Takie z kolei podejście do wyboru zawodu zobowiązuje nauczycieli do kształtowania u uczniów umiejętności odróżniania treści zawodu od jego strony zewnętrznej i osobistych cech nauczyciela. Należy także nauczyć uczniów podchodzenia do wyboru zawodu ukazując jednocześnie nie tylko jego strony pociągające, lecz i trudności, aby wykluczyć względnie zmniejszyć ilość konfliktów życiowych wywołanych rozczarowaniem danego zawodu i potrzebą jego zmiany.

Uczniowi — pisze Bielajewa — trudno samemu bez pomocy nauczyciela zorientować się we wszystkich zagadnieniach związanych z wyborem drogi życiowej. Stąd też nierzadka przypadkowość wyboru zawodu nauczycielskiego ze wszystkimi wpływającymi z tego następstwami.

Z dalszych relacji badań Bielajewej wynika, że uczniowie, którzy nie chcą zostać nauczycielami, oceniają zawód nauczycielski dwu-, a nawet i pięciokrotnie niżej niż uczniowie, którzy ten zawód wybrali.

Analizując rolę subiektywnych czynników wpływających na wybór zawodu nauczycielskiego nie można było — zdaniem autorki — nie uwzględnić wpływu powo-

dzenia uczniów w trakcie nauki w szkole. Kto przejawia większe zainteresowanie zawodem nauczycielskim, czy ci, którzy odnoszą sukcesy z przedmiotów cyklu humanistycznego, czy też ci, którzy są bardziej skłonni do nauk matematyczno-fizycznych? Czym można objaśnić fakt, że uczniowie osiągający lepsze oceny z przedmiotów humanistycznych wyżej cenią zawód nauczycielski aniżeli uczniowie, którzy osiągają takie oceny z przedmiotów matematyczno-fizycznych? N. A. Bielajewa objaśnia to zjawisko w następujący sposób. Wyższa ocena zawodu nauczycielskiego dana przez przedstawicieli cyklu humanistycznego może być uwarunkowana zbliżoną budową tych przedmiotów do tego zawodu (cechą wspólną dla nich jest ich ukierunkowanie humanistyczne). Ujemne oceny tego zawodu przez przedstawicieli cyklu przedmiotów matematyczno-fizycznych są rezultatem diametralnie przeciwstawnej konstrukcji psychologicznej tych przedmiotów w stosunku do zawodu nauczycielskiego.

Najniższą ocenę zawodu nauczycielskiego — zdaniem autorki — spotykamy wśród uczniów, którzy nie osiągają sukcesów ze wszystkich przedmiotów. Jest to w pełni zrozumiałe — pisze Bielajewa — ponieważ w ich pojęciu szkoła i nauczyciel — to źródła stałych nieprzyjemności.

W zakończeniu swego artykułu N. A. Bielajewa dochodzi do stwierdzenia, że negatywny stosunek do zawodu nauczycielskiego ze strony młodzieży męskiej w warunkach poważnego zapotrzebowania w szkolnictwie na nauczycieli mężczyzn wymaga zwiększonego wysiłku ze strony kadry pedagogicznej w celu przyciągnięcia do tego zawodu mężczyzn drogą kształtowania u nich odpowiednich zainteresowań w tym zawodzie.

Szczególnie negatywny stosunek do zawodu nauczycielskiego uczniów o kierunku matematyczno-fizycznym w warunkach zwiększonego zapotrzebowania szkół na nauczycieli tego profilu wskazuje na pierwszoplanową ważność kształtowania zainteresowań zawodem nauczycielskim wśród tej kategorii uczniów.

W ogóle problem kształtowania zainteresowań zawodowych uczniów — stwierdza autorka — jest jednym z ważniejszych zadań dnia dzisiejszego. Na tym problemie winna być skupiona uwaga uczonych — pedagogów, psychologów, socjologów, ekonomistów, a w pierwszym rzędzie bezpośrednich pracowników szkolnictwa.

Józef Zalewski

KONGRES MIĘDZYNARODOWEGO STOWARZYSZENIA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

1. W ciągu ostatnich miesięcy miałam okazję uczestniczyć w dwóch Kongresach. W dniach od 16 do 21 czerwca br. — w obradach IV Kongresu Międzynarodowej Federacji Automatyki i Kontroli (IFAC) i w dniach od 4 do 10 września br. — w obradach Kongresu Międzynarodowego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych (AJSE). Na pierwszym z nich naukowcy i inżynierowie zajmujący się dziedziną automatyki i cybernetyki przemysłowej koncentrowali swoją uwagę na trzech problemach: badaniach automatycznej techniki przestrzeni, badaniach automatycznej techniki procesów życiowych i bioniki oraz badaniach nad automatyzacją procesów produkcyjnych. W wynikach przeprowadzonych rozmów, teoretycznej refleksji i naukowych prognoz realnym i niezbyt dalekim wydawał się świat poznanego kosmosu, zagospodarowanych oceanów, automatycznie zarządzanych i kontrolowanych fabryk, matematycznych modeli metod procesów życiowych: fizjologicznych, psychicznych itp.

Uwaga, naukowa analiza i twórcza refleksja uczonych i nauczycieli na drugim z omawianych Kongresów koncentrowała się wokół sześciu obszernych grup problemowych. Oto one: a) społeczno-kulturalne uwarunkowania rozwoju i kształcenia dzieci i młodzieży, b) treść współczesnego wykształcenia ogólnego (struktura wiedzy a programy szkolne, integracja wiedzy w procesie nauczania, specjalizacja a wykształcenie ogólne itp.), c) treść współczesnego wykształcenia technicznego (związek między techniką, nauką i sztuką, twórczy charakter techniki itp.), d) treść współczesnego wykształcenia przez sztukę (nowa koncepcja integralnego wychowania przez sztukę, funkcja wychowawcza różnych dziedzin sztuki, sztuka i praca) e) zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa (czynniki obiektywne powszechności nauczania, zwłaszcza na szczeblu średnim, problem jednolitości i różnorodności wykształcenia, selekcji wczesnej i późnej, kształcenia zawodowego i ogólnego, kształcenia „zdolnych” oraz subiektywne motywy kształcenia), f) metodologia badań pedagogicznych (przede wszystkim problem czynników warunkujących wychowanie i problem mierzenia rezultatów wychowania).

Pozornie wydawałoby się, iż problematyka obu Kongresów nie ma ze sobą wiele wspólnego. Faktycznie łączy je wiele wspólnych elementów. Po pierwsze, że mamy do czynienia z kongresami o charakterze międzynarodowym, po drugie, w obu przypadkach Kongresy odbyły się w Warszawie pod auspicjami Polskiej Akademii Nauk i innych polskich instytucji naukowych, po trzecie, że oba Kongresy stały się piaszczystą spotkań najwybitniejszych specjalistów różnych długości i szerokości geograficznych oraz różnych układów politycznych, po czwarte, w jednym wypadku i w drugim Kongresy te dały okazję do bardzo ważnej i płodnej konfrontacji stanu i tendencji nauki polskiej w konkretnej dziedzinie ze stanem i tendencjami rozwojowymi odpowiednich dziedzin w skali światowej. Piąty element, który łączy oba Kongresy, dotyczy już kwestii szczegółowych.

Wdrożenia automatyki i cybernetyki, w zasadniczy sposób zmieniając przyrodę i gospodarke, zmieniają rolę i funkcję człowieka, przede wszystkim zaś w podstawowej jego działalności — pracy zawodowej. Stwarzają realne możliwości i przesłanki ukształtowania człowieka nowego typu. Przemiany w strukturze pracy, strukturze zawodów i strukturze kształcenia, jakie dyktują, determinują, z jednej strony,

proces kształcenia i pracy produkcyjnej człowieka, z drugiej zaś, jego wypoczynek, rekreację fizyczną, kontakt ze sztuką. Wdrożenia automatyki i cybernetyki rodzą konieczność wychowania twórczego człowieka przyszłości. Nieporozumieniem byłoby przekonanie, iż wyższy stopień świadomości twórczości człowieka dokona się samo przez się, jako nieunikniona konsekwencja wdrożeń automatyki i cybernetyki. Wprost przeciwnie, jest to proces długotrwały, skomplikowany, wymagający wielu zintegrowanych badań pedagogów, psychologów, socjologów, fizjologów. Problem integracji badań w ramach pedagogiki, a także badań pedagogicznych z problematyką pokrewnych pedagogice nauk humanistycznych, wystąpił w kongresowych obradach bardzo wyraźnie. Na obu Kongresach reprezentanci dwóch odrębnych dziedzin nauki: reprezentanci nauk technicznych i reprezentanci nauk humanistycznych dyskutowali nad najważniejszym elementem przewrotu naukowo-technicznego, nad podmiotem tego przewrotu — nad człowiekiem. Uczestnicy Kongresu IFAC¹ sygnalizowali niektóre dydaktyczne, psychologiczne, fizjologiczne aspekty tego przewrotu, uczestnicy Kongresu AISE w szczególności, konkretny sposób zajęli się pedagogicznym, w szczególności zaś dydaktycznym aspektem tego przewrotu.

Przezwrot naukowo-techniczny nie jest zjawiskiem wyizolowanym, oderwanym od warunków społecznych, ekonomicznych, kulturowych. Powoduje on zasadnicze zmiany w układzie sił ekonomicznych, w polityce gospodarczej, powoduje istotne zmiany w stosunkach społecznych, zmienia strukturę i funkcję sztuki. W ten sposób zainteresowania pedagogów konstruujących model współczesnego człowieka skoncentrowały się na wielu problemach, które prezentują tym wszystkim, którzy nie mogli się z nimi zapoznać bezpośrednio na kongresowych obradach.

2. Protektorat nad Kongresem AISE objął Przewodniczący Rady Państwa Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej Marszałek Polski Marian Spychalski.

Opiekę nad Kongresem sprawowali: Polska Akademia Nauk oraz Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Organizatorami Kongresu był Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN oraz Uniwersytet Warszawski.

Na uroczystym otwarciu Kongresu, w sali Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego, po przeczytaniu listu od Przewodniczącego Rady Państwa Mariana Spychalskiego głos m. in. zabrali: Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego Prof. dr H. Jabłoński oraz Prezes Polskiej Akademii Nauk Prof. dr. J. Groszkowski.

Poza zawodowymi pedagogami z kilkunastu krajów kongresowe obrady zaszczylicili swoją obecnością i wystąpieniami nestorzy polskiej myśli humanistycznej Profesor dr Tadeusz Kotarbiński i Profesor dr Władysław Tatarkiewicz.

Kongresowych gości na uroczystych cocktailach podejmowali m. in. Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, Przewodniczący Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Warszawie, Prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Goście mieli okazję zwiedzić pónocne i południowe obszary Polski, cenne zabytki Warszawy, szereg szkół i placówek wychowawczych i oświatowych. Relacje z pobytu w naszym kraju pełne były zachwytu nad wspaniałą Operą Warszawską, zagubionym w żelazowskim parku dworkiem Chopina, ale przede wszystkim pełne były podziwu dla nas, Polaków, którzy nie tylko to zbudowali, ale którzy to kochają.

Kongresowe obrady toczyły się w szczęściu sesjach plenarnych i odpowiadających im tematycznie szczęściu sesjach sekcyjnych. Wygłoszono na nich ponad 100 referatów. Obrady toczyły się w 3 grupach językowych: francuskiej, angielskiej i rosyjskiej. Teksty referatów plenarnych i sekcyjnych, za-

¹ Bliższe szczegóły dotyczące Kongresu IFAC znajdzie czytelnik w numerze 1 *Studiów Filozoficznych* z 1970 r. w artykule Joanny Kowalczyk pt. „Przedstawiciele nauk humanistycznych wobec IV Kongresu IFAC”.

równy tych wygłoszonych, jak również zgłoszonych, lecz nie wygłoszonych z powodu nieprzybycia pedagogów, organizatorzy Kongresu wydali w 4 tomach w j. rosyjskim, angielskim i francuskim. Otrzymali je uczestnicy Kongresu, będzie można zapoznać się z nimi w pedagogicznych czytelniach, niektóre z referatów, zwłaszcza polskich autorów, ukażą się w różnych periodykach, zaś całość kongresowych materiałów ukaże się w j. polskim w specjalnym wydaniu Polskiej Akademii Nauk.

3. Zanim rozpocznę analizę problematyki sześciu podstawowych sesji plenarnych, wyznaczających główny nurt kongresowych obrad, słów kilka o referacie organizatora i gospodarza Kongresu, nowo wybranego Prezydenta Międzynarodowego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych, Profesora dra Bogdana Suchodolskiego, wygłoszonym na uroczystym otwarciu Kongresu. W referacie „Proces kształtowania się ludzi w Polsce i jego znaczenie dla dalszego rozwoju pedagogiki” autor stara się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób proces kształtowania się ludzi w krajach socjalistycznych, przede wszystkim zaś w Polsce, wpływa na rozwój pedagogiki jako nauki o konkretnej rzeczywistości wychowawczej. Konkretną rzeczywistość wychowawczą rozumie autor dwojako. Onacza on zarówno tę rzeczywistość, która jest wynikiem świadomych i celowych czynności wychowujących rodziny, szkoły, placówek wychowawczych pozaszkolnych, jak również tę rzeczywistość, w której ludzie żyją, pracują i pod wpływem której kształtują się w odpowiedni sposób. Jest to rzeczywistość wychowawcza zmienna. Zmienia swoje oblicze pod wpływem przeobrażeń gospodarczych, społecznych, politycznych, kulturalnych, pod wpływem rozwoju nauki i techniki.

Zdaniem autora, ta rzeczywistość wychowawcza winna stać się przedmiotem pedagogicznych badań, refleksji i dyskusji. Spośród czynników charakteryzujących polską rzeczywistość wychowawczą wymienia autor dwa:

Pierwszy to kulturalne uczestnictwo ludzi. Obserwujemy systematyczny wzrost zainteresowań kulturalnych, powszechność i intensyfikację różnego rodzaju działalności w tej dziedzinie. Wśród przyczyn tego „kulturalnego przebudzenia” wymienia autor m. in. społeczne przemiany, stworzenie obiektywnych organizacyjno-instytucjonalnych sytuacji ułatwiających kontakt ze sztuką, ale przede wszystkim najbardziej istotną przyczynę, ujawnienie, której w zasadniczy sposób zmienia dotychczasową pedagogiczną koncepcję kultury upatruje autor w naturalnych, manifestujących się spontanicznie potrzebach kulturalnych człowieka...: „są one naturalnym wyrazem życia człowieka zawsze wówczas, gdy staje się ono naprawdę ludzkie”.

Formułując tę hipotezę kwestionuje autor jedno z podstawowych założeń pedagogiki, a mianowicie, iż między człowiekiem i kulturą zachodzi pewne przeciwieństwo, że człowieka trzeba dla kultury wychować.

Równocześnie zaś ta hipoteza otwiera przed pedagogami nową problematykę badawczą uwzględniającą w procesie „wprowadzania w kulturę” potrzeby i motywy działalności kulturalnej przez człowieka ujawnione.

Drugim czynnikiem jest nowy element postawy wobec życia pojawiający się u współczesnego człowieka. Tym nowym elementem jest poczucie współzależności i wspólnoty losów indywidualnych, ogólnospołecznych i narodowych nie w imię planów indywidualnego powodzenia życiowego, lecz perspektywy rozwojowej społeczeństwa. W dotychczasowych koncepcjach przygotowania do życia dominowała koncepcja przystosowania. Koncepcję tę w nowych warunkach społecznych poddaje autor rewizji. Nie przystosowanie do życia, lecz jego przekształcenie wg wspólnych planów stanowi o jego sensie.

Jeśli pedagogika ma zachować związek z rzeczywistością wychowawczą naszej cywilizacji, muszą ulec rewizji niektóre jej założenia i twierdzenia. Najważniejszym

zadaniem w tej dziedzinie jest stworzenie pedagogiki zintegrowanej, która wiązała-by kształcenie osobowości i przygotowanie do życia. Jest to pedagogika służąca doskonaleniu „królestwa ludzi”, a zarazem wierna potrzebom rozwoju ludzkiej osobowości — pięknie kończy referat Profesor Suchodolski.

Konieczność porzucenia pewnych założeń tradycyjnej pedagogiki oraz idee i koncepcje współczesnej teorii wychowania, które w ogólnej postaci wystąpiły w inauguracyjnym referacie Profesora Suchodolskiego, odnajdziemy w wystąpieniach licznych pedagogów. Łączy te wystąpienia wspólny mianownik, który w bardzo uproszczonej wersji brzmi: jak w epoce przewrotu naukowo-techniczno-społecznego wykształcić współczesnego człowieka, aby twórczo pracował, aktywnie żył, był zdrowy i szczęśliwy.

4. Na pierwszej sesji plenarnej poświęconej problemowi społeczno-kulturalnych uwarunkowań rozwoju i kształcenia dzieci i młodzieży głos zabrali: przedstawiciel Paryskiej Sorbony Prof. dr M. Debesse w referacie „Uwarunkowanie i świadomość w wychowaniu moralnym”, Prof. dr G. D. Piryov z Katedry Psychologii Uniwersytetu Sofijskiego w referacie „Zależności między wychowaniem a rozwojem” oraz Prof. dr A. Kamiński z Łódzkiego Uniwersytetu w referacie „Społeczno-kulturalne uwarunkowania kształcenia dzieci”.

Uwzględniając fakt, że czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* z niektórymi kongresowymi referatami będą mogli zapoznać się w całości w najbliższych numerach czasopisma, a poza tym, ograniczona miejscem przewidzianym na kongresowe sprawozdanie, dokonywać będą selekcji prezentowanych problemów, zachęcając równocześnie do zapoznania się z poszczególnymi kongresowymi referatami.

Prof. A. Kamiński zapoznał kongresowych słuchaczy z koncepcją i wynikami badań przeprowadzonych nad wpływem niepomyślnych sytuacji społeczno-kulturalnych na proces kształcenia dzieci w pierwszych 5 latach nauczania w szkole podstawowej. Najwyraźniejszy związek między niepomyślnym procesem kształcenia dziecka a jego środowiskiem obserwuje się w zakresie: wykształcenia rodziców, spójności rodziny, objawów patologii społecznej w rodzinie (alkoholizm, przestępczość itp.), charakteru grup rówieśniczych, do których odnosi się dziecko, ekologii środowiska sąsiedzkiego oraz zaniedbań w funkcji wychowawczej i opiekuńczej szkoły. Analizą objęto wpływ na uczniowskie losy, trzech pierwszych trudności w rodzinie. Autor zwraca uwagę na dwie próby podejmowane w polskim szkolnictwie, jako środki zaradcze.

Pierwsza próba polega na ujawnieniu braków dziecka (zdrowotnych, intelektualnych itp.), a następnie wyrównaniu tych braków w toku nauczania. Druga próba polega na stosowaniu w klasie szkolnej i zajęciach pozalekcyjnych socjotechniki harcerskiej.

W wyniku przeprowadzonych badań empirycznych okazało się, że pomyślnie wyniki dają jedynie połączenie działalności kompensacyjnej i aktywizującej z odpowiednią reorganizacją programową.

Być może zdziwi czytelnika ten przeskok od imponującej wizji pedagogiki „królestwa ludzi” do konkretnych, empirycznych badań nad losami dzieci z niepomyślnych środowisk społeczno-kulturalnych. Jest to istotnie problem dyskusyjny i sprawa, nad którą zastanawiano się w trakcie Kongresu.

Problematyka kongresowych obrad była bardzo bogata, różnorodna. To zróżnicowanie pokazały przede wszystkim obrady sekcyjne i w związku z tym zrodziło się pytanie, czy nie należałoby jeszcze bardziej ujednoczyć i zharmonizować rodzajów referatów prezentowanych na sesjach plenarnych. Referaty te zostały pomyslane jako ramowa, programowa niejako, prezentacja podstawowych problemów pedagogicznych, prezentacja dorobku polskiej i światowej pedagogiki w dziedzinie

tych problemów. Szczegółową ich analizę, empiryczne badania, konkretne rozwiązania praktyczne miały pokazać obrady sekcyjne.

Oczywiście poza zwiększeniem ładu i porządku w kongresowych obradach taka czasowa lokalizacja referatów nie ma większego znaczenia.

5. Na drugiej sesji plenarnej poświęconej zagadnieniom: struktura wiedzy a programy szkolne, integracja wiedzy w procesie nauczania, specjalizacja a wykształcenie ogólne itp. głos zabrali: Prof. T. Husen z Uniwersytetu w Sztokholmie, na temat „Badania pedagogiczne a polityka oświatowa”, Prof. dr W. Okoń z Uniwersytetu Warszawskiego na temat „Nauka a treść wykształcenia ogólnego”, Prof. dr K. Lech z Instytutu Pedagogiki na temat „Badania nad upowszechnieniem systemu łączenia teorii z praktyką w postaci nauczania programowanego” oraz Prof. dr W. M. Chwostow, Prezes Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR na temat „Roli nauk społecznych w wykształceniu”. Jednym z podstawowych problemów poruszanych przez pedagogów na tej sesji był problem doboru treści i struktury wiedzy uczniowskiej w procesie wykształcenia ogólnego. Bardzo wnikliwą analizę tego problemu dał Prof. dr W. Okoń.

Pokazał on dominującą ostatnio tendencję maksymalnego zbliżenia przedmiotów nauczania do odpowiadających im dyscyplin naukowych, uwidaczniającą się chyba najwyraźniej w zbliżeniu struktury i treści poszczególnych przedmiotów nauczania do struktury i treści odpowiadających im dyscyplin naukowych. Jest to tendencja umożliwiająca wprawdzie ciągłą aktualizację uczniowskiej wiedzy o nowe zdobycze nauki i techniki, i to jest bardzo ważny, generalny aspekt tej sprawy, jest to jednak również tendencja, której realizacja nie jest zawsze zgodna z podstawowymi zasadami nauczania, w których uprzedmiotowione są psychofizjologiczne i organizacyjne podstawy procesu nauczania i uczenia się. I ten drugi aspekt realizacji tej tendencji w szkole narzuca ostrożność i wnikliwą analizę każdego podjętego działania w realizacji tej tendencji.

Właściwy dobór treści i struktura wiedzy uczniowskiej stają się również jednym z warunków optymalizacji (a więc akceleracji i intensyfikacji) procesu nauczania, którego nie można w nieskończoność przedłużać. Akceleracja i intensyfikacja wiedzy uczniowskiej możliwa jest również m. in. dzięki zastosowaniu nowoczesnych środków nauczania, nowoczesnych metod nauczania oraz integracji wiedzy w procesie nauczania. Zastanawiano się również, na marginesie rozważań nad strukturą treści nauczania, nad upodobnieniem procesu nauczania do procesu badania. To upodobnienie jest w znacznym stopniu uzależnione od tego, czy wiedza uczniowska jest sumą zdobytych z różnych przedmiotów wiadomości, czy też jest nową integralną dynamiczną strukturą w samodzielnym sposób wykorzystywaną przez ucznia.

6. Zachęcam jednak szczególnie do sięgnięcia po referat Prof. dra Ignacego Szaniawskiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Prof. Ignacy Szaniawski swój referat pt. „Intelektualizacja pracy produkcyjnej — jako centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego” wygłosił na trzeciej sesji plenarnej poświęconej współczesnemu wykształceniu technicznemu. Referat Ignacego Szaniawskiego jest szczególnie. Wzbudził żywe zainteresowanie wśród pedagogów z wielu krajów podczas dyskusji i w późniejszych kongresowych rozmowach.

Prezes Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR Prof. dr W. M. Chwostow zagajenie do dyskusji nad tą sesją poświęcił w całości wystąpieniu Ignacego Szaniawskiego. Zdaniem Chwostowa referat poruszył najistotniejszy problem współczesnego kształcenia zawodowego, przygotowanie pracownika produkcyjnego jutra, takiego

kształcenia, aby w momencie uzyskania przez ucznia absolutorium zdobyta wiedza i umiejętności nie były już nieaktualne, przestarzałe, w c z o r a j s z e. Nie jest to zadanie łatwe. Referat autora nie jest jednak tylko zasygnalizowaniem problemu, jest on złożony z szeregu konkretnych propozycji dydaktycznych, psychologicznych, socjologicznych. Na koncepcje Ignacego Szaniawskiego powoływali się w swoich wystąpieniach Prof. Prof. inż. F. F. Korolew i J. Tymowski w swoich kongresowych wystąpieniach. A oto podstawowe idee referatu.

Przezwrot naukowo-techniczny, w zasadniczy sposób zmieniając strukturę pracy i strukturę zawodów, siłą logicznej, technicznej, ekonomicznej i politycznej konieczności zmienić musi strukturę kształcenia przyszłych pracowników rolnictwa, przemysłu, transportu. Uczniowie i absolwenci dzisiejszych szkół zawodowych tworzący szeregi jutrzejszej młodzieży robotniczej muszą opanować wiedzę, technologię i sprawności manualno-motoryczne, które stanowią istotę przyszłych zawodów. Wynika stąd postulat intelektualnej wszechstronności i ogólnotechnicznej sprawności. Postulat zdecydowanie przeciwstawiający się wąskiej profesjonalizacji, postulat wysunięty w imię i rozstrzygający o intelektualizacji pracy z a w o d o w e j. Wśród konkretnych propozycji autora dotyczących ogólnotechnicznych podstaw kształcenia zawodowego znajdziemy propozycję nowych przedmiotów nauczania. Oto one: 1) automatowe przetwarzanie danych, 2) przemysłowa technika pomiarowa, 3) technika sterowania, 4) technika regulowania, 5) ogólne podstawy elektroniki.

Przedmioty te, wspólnie z istniejącymi już przedmiotami takimi, jak ekonomika i technologia, tworzą wspólną grupę ogólnotechnicznych, podstawowych przedmiotów kształcenia zawodowego. Nowy typ pracownika, którego współczesna szkoła zawodowa wyposaża w wiedzę ogólną (humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą), ogólnotechniczną, specjalistyczną oraz sprawność manualno-motoryczną, coraz więcej czasu w swojej pracy zawodowej zużywa na ustawianie, regulowanie, kontrolowanie, diagnostykę. Są to czynności dotychczas nazywane pracą intelektualną (umysłową). W pracy zawodowej takiego pracownika zacierą się różnica między pracą fizyczną i umysłową. Profesor Ignacy Szaniawski wnosi do teorii kształcenia zawodowego, nomenklatury zawodów i języka codziennego propozycję nazwy dla tego typu pracownika. Propozycja ta brzmi: intelpraks. Jest to nie tylko propozycja nazwy. Autor konkretnie precyzuje wymagania dotyczące wykształcenia intelpraksa i jego czynności zawodowe, konkretyzując w ten sposób i rozszerzając znaną teorię czynności polskiego psychologa Tadeusza Tomaszewskiego. Przykładami intelpraksów będą: dyspozytorzy, montażyści, operatorzy, konserwatorzy.

Abym jeszcze chwilę wśród problematyki referatu pozostać, kolejna propozycja autora: Dla całej grupy podstawowych przedmiotów nauczania, które zawierają wiedzę o gromadzeniu, przetwarzaniu i przekazywaniu informacji naukowo-technicznych i organizacyjno-produkcyjnych, proponuje autor wspólną nazwę: i n f o r m a t y k a. Jest to termin znany cybernetykom i innym specjalnościom technicznym. Wprowadzenie jednak tego terminu do dydaktyki, dla oznaczenia grupy ogólnotechnicznych przedmiotów podstawowych w szkole zawodowej jest inicjatywą i zasługą autora. Współczesna teoria kształcenia zawodowego staje więc wobec konieczności zajęcia się teorią i praktyką nauczania informatyki.

7. Nowa koncepcja integralnego wychowania przez sztukę, funkcja wychowawcza różnych dziedzin sztuki, sztuka i praca oto krąg problemów czwartej sesji plenarnej.

Jak sygnalizowała już prasa pedagogiczna, szczególnie interesująco wypadł referat polskiej reprezentantki tej problematyki, sekretarza naukowego i oddanego współ-

organizatora Kongresu doc. dr Ireny Wojnar z Uniwersytetu Warszawskiego. W referacie „Sztuka i wychowanie” skoncentrowała się autorka na trzech zagadnieniach: 1) wychowanie kultury estetycznej człowieka, 2) wychowanie człowieka przez sztukę, 3) perspektywa dla homo aestheticus. Problem wychowania kultury estetycznej człowieka jest funkcją szerszego problemu sztuki i piękna w życiu człowieka. Program tego wychowania ma estetyczne i społeczne uwarunkowanie. Ma również swoją historię. Jak ten program jednak dostrzegamy dziś, w cywilizacji, w której w skali masowej istnieje możliwość obcowania z wieloma różnymi, często kontrowersyjnymi kategoriami sztuki i dzieł.

Sztuka, przez tak długie lata uważana za luksus bądź traktowana w zupełnie uroczystych kryteriach piękna, przenika do naszego codziennego, realnego życia, zaś kultura estetyczna staje się codzienną potrzebą współczesnego człowieka. Realizacja wychowania estetycznego, zwłaszcza zaś w szkole, wydaje się bardzo trudna. Nasuwają się problemy, jak stopniować trudności tego rodzaju materiału, w jakim stopniu aktywność artystyczna dzieci i młodzieży ułatwia bądź modyfikuje rozumienie sztuki. Inicjatyw w kierunku realizacji wychowania estetycznego jest jednak wiele. Do nich należą: współpraca szkół z różnymi placówkami artystycznymi, wprowadzenie do szkół sztuki filmowej, korzystanie z nowoczesnych środków nauczania związanych z twórczością artystyczną (film, nagrania płytowe, radio, telewizja). Wychowanie kultury estetycznej człowieka to jednak nie tylko sprawa szkoły, to „kształcenie się przez całe życie”, to podziw dla twórczości i radość z tworzenia. W ten sposób z postulatów i tradycji wychowania estetycznego wyrasta koncepcja integralnego wychowania przez sztukę. Koncepcja wzbogacenia wychowania moralnego, społecznego i umysłowego, kształtowania postawy twórczej wobec świata. Obie koncepcje: kształcenia kultury estetycznej człowieka oraz koncepcja wychowania przez sztukę, są ważne dla ogólnej koncepcji wychowania człowieka, dla homo aestheticus — bogatego wewnętrznie, świadomie i krytycznie myślącego, dla którego, jak to pisał Marks, „jego własne urzeczywistnienie istnieje jako wewnętrzna konieczność, jako potrzeba”. Kończę słowami autorki: „Coraz więcej zresztą pedagogów zdaje się podzielać to przekonanie

Wizja i perspektywa

Dla wielu tylko utopia

Ale wielki otwarty świat wciąż prowokuje wyobraźnię”.

8. Problematyka piątej sesji plenarnej w szczególny sposób zainteresuje z pewnością organizatorów szkolnictwa i administrację szkolną. Sesja ta poświęcona została zagadnieniom ustroju i organizacji szkolnictwa, a zwłaszcza problemom: powszechności nauczania na szczeblu średnim, jednolitości i różnorodności wykształcenia, selekcji wczesnej i późnej, kształcenia zawodowego i ogólnego, kształcenia „zdolnych”, subiektywnym motywom kształcenia itp. Problematyką tą interesowali się m. in. Prof. Edmund King z Londynu w referacie „Zmiany w strukturze europejskich systemów szkół średnich”, Profesor Mario Manacorda z Uniwersytetu w Rzymie w referacie „Treść, metody i technika wychowania”, Profesor dr Marian Falski i Jadwiga Woźnicka w referacie „Aktualne zgadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa” oraz Profesor dr Stanisław Kowalski z Uniwersytetu Poznańskiego w referacie „Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji”.

Z obszernym, nie mieszczącym się w ramach problematyki tej sesji referatem wystąpił członek Komunistycznej Partii Włoch Prof. M. Manacorda. Jak sam autor zauważa na wstępie, referat obejmuje całą problematykę pedagogiczną począwszy od doboru treści nauczania (podkreślając w procesie doboru znaczenie nauk matematyczno-przyrodniczych), poprzez strukturę treści nauczania (podkreślając jednolitość i całościowość tej struktury), poprzez takie ogólniejszej natury problemy peda-

giczne, jak znaczenie filozofii w wychowaniu, znaczenie wychowania estetycznego, działalności twórczej typu artystycznego i humanizmu literackiego w wychowaniu człowieka aż po problem konieczności ujednolicenia treści kształcenia w różnych krajach.

Referat Manacordy nasycony jest wielką troską komunisty i uczonego, z jednej strony, o rozwiązanie podstawowych problemów szkolnictwa włoskiego, z drugiej zaś o przezwyciężenie postaw nacjonalistycznych i rasistowskich przybierających współcześnie na sile w określonych społeczeństwach a utrudniających ich równorzędność i współpracę.

Jedną z dróg wiodących do przezwyciężenia tych postaw są procesy kształcenia i wychowania.

Zmiany w strukturze europejskich systemów szkół średnich, twierdzi autor innego referatu Prof. Edmund King z Londynu, podyktowane są co najmniej trzema grupami czynników. Po pierwsze, przeobrażeniami społeczno-politycznymi zachodzącymi w europejskich społeczeństwach, po drugie, przemianami w nauce i technice, których konsekwencjami są przemiany w strukturze pracy i zawodów, a więc zanik jednych i powstawanie innych zawodów, zanik wąskich specjalności zawodowych, a pojawienie się zawodów o tzw. szerokim profilu i wreszcie, po trzecie, znaczną intensyfikacją badań pedagogicznych w ścisłym związku z badaniami psychologicznymi, socjologicznymi, które odsłaniają w wielu wypadkach tradycjonalizm i przestarzałość ustawodawstwa szkolnego, niedostateczne przygotowanie zawodowe nauczycieli, niedostateczne wyposażenie szkół w nowoczesne środki nauczania itp.

Sygnalizuje on jako nowość w strukturze i metodologii badań nad szkolnictwem europejskim pojawienie się (w różnych krajach o różnej nazwie i specyficznej wewnętrznej strukturze) szkół średnich wyższego stopnia, zwanych szkołami średnimi trzeciego stopnia (tertiar education).

W polskim systemie szkolnictwa odmianą tych szkół będą różnego typu szkoły pomaturalne, zwane ostatnio pomaturalnymi studiami zawodowymi.

9. Na szóstej i ostatniej sesji plenarnej poświęconej metodologii badań pedagogicznych głos zabrali: Johs. Sandven z Instytutu Badań Pedagogicznych Uniwersytetu w Oslo w referacie „Psychometria jako metoda badawcza w wychowaniu”, Profesor dr Ryszard Wroczyński z Uniwersytetu Warszawskiego w referacie „O niektórych właściwościach badań pedagogicznych”, Józef Szarka z Budapesztu w referacie „Możliwości oceny wyników w dziedzinie wychowania”, Profesor dr Stefan Wołoszyn i Docent dr Maciej Demel we wspólnym referacie „Mechanizmy dezintegracji i reintegracji w pedagogice na przykładzie wychowania fizycznego” oraz Profesor dr Jan Konopnicki z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie w referacie „Obiektywizacja oceny zachowania się dzieci w szkole”.

Profesor Ryszard Wroczyński skoncentrował się na analizie zagadnienia specyficznych cech badań procesów wychowawczych zaznaczając, że inne dziedziny badań pedagogicznych mają swoją oddzielną, specyficzną metodologię. Podkreślił przede wszystkim związek pedagogiki z filozofią i teorią rozwoju społecznego. Ten związek mający swoją długą historię będzie się pogłębiał. Rzutuje on w znacznym stopniu na rozwój metod badawczych procesów wychowania z jednej strony dlatego, iż u podstaw tych badań leży określona koncepcja człowieka i stosunków społecznych, z drugiej zaś ze względu na cel tego typu badań pedagogicznych, które oprócz analizy rzeczywistości wychowawczej tę rzeczywistość kształtują.

Podstawowym jednak czynnikiem postępu badań pedagogicznych jest metodologiczny związek pedagogiki z innymi naukami (psychologią, fizjologią, ekonomią polityczną, biologią itp.) oraz doskonalenie zaczerpniętych z nauk przyrodniczych metod empirycznych. Trudności i specyficzne cechy empirycznych badań pedagogicznych prezentuje autor na przykładzie funkcjonowania dwóch czynników:

- a) Rzeczywistość wychowawcza ulega ciągłym zmianom, zmienność ta zależy z jednej strony od psychofizycznego rozwoju dzieci i młodzieży, z drugiej zaś od stosunków społecznych, w jakich żyją.
- b) badania pedagogiczne są równocześnie pewną formą działalności wychowawczej, postawieniem osoby badanej w nowej sytuacji, wobec nowych problemów. Ten wychowawczy charakter badań ogranicza ich treść oraz ogranicza wnioski z badań.

Korzystając z dorobku metodologicznego innych nauk społecznych, przyrodniczych, wypracowuje pedagogika swoje własne metody uwzględniające specyfikę obiektu badań i sytuacji badawczych.

10. Na sześciu sesjach sekcyjnych odpowiadających tematycznie sześciu sesjom plenarnym głos zabralo kilkudziesięciu pedagogów z kilkunastu krajów.

Wymienię chociażby takie nazwiska, jak: F. F. Korolew ze Związku Radzieckiego, B. Nawroczyński, W. Szewczuk, Cz. Kupisiewicz, J. Pieter, T. Nowacki i J. Tymowski z Polski, K. Abraham z NRF, M. Corcoran i V. Bhushan ze Stanów Zjednoczonych, G. Mialaret z Francji, G. Limiti z Włoch itd.

F. F. Korolew ze Związku Radzieckiego mówił na temat „Problemu wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości”, Cz. Kupisiewicz „W poszukiwaniu nowych koncepcji nauczania programowanego”, J. Pieter „Sensu wychowania technicznego”, T. Nowacki „O kulturze technicznej”, J. Tymowski „Nauczania techniki w szkołach ogólnokształcących” itd.

Szczególnie bogatą i różnorodną problematykę zaprezentowali twórcy referatów dwóch sesji sekcyjnych: a) poświęconej współczesnemu wykształceniu technicznemu oraz b) współczesnemu wykształceniu estetycznemu. Na pierwszej z nich na podkreślenie zasługuje referat Prof. dra inż. Janusza Tymowskiego z Politechniki Warszawskiej. Zainteresowania Profesora Tymowskiego teorią kształcenia politechnicznego i zawodowego są wynikiem wzajemnego przenikania i dążenia do integracji nauk technicznych z naukami humanistycznymi (psychologią, zwłaszcza zaś psychologią pracy, teorią kształcenia zawodowego, socjologią, prakseologią), w generalniejszym zaś aspekcie wzajemnego przenikania i swoistej integracji świata humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i technicznego.

Współczesna szkoła ogólnokształcąca oprócz wiedzy humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej stoi przed koniecznością wyposażenia uczniów w wiedzę techniczną oraz wykształcenia odpowiednich sprawności manualno-motorycznych.

Cele te realizuje szkoła ogólnokształcąca na tzw. zajęciach technicznych.

Najskuteczniejszą i najwłaściwszą z punktu widzenia logiki wewnętrznej procesu wytwarzania formą kształcenia politechnicznego jest praca produkcyjna, metodami zaś: instruktaż, szkolenie, posługiwanie się narzędziami, obsługa maszyn i urządzeń. Najwłaściwszym miejscem kształcenia politechnicznego są warsztaty szkolne, międzyszkolne, warsztaty szkół zawodowych. Z innych form kształcenia politechnicznego podkreśla autor rolę wycieczek do zakładów pracy.

Kształcenie politechniczne we współczesnej szkole ogólnokształcącej to nie tylko dostarczanie nowych wiadomości i nie tylko wykształcenie sprawności manualno-motorycznych, to również czynnik integrujący treści współczesnego wykształcenia ogólnego dzięki odczytywaniu przez uczniów praw i reguł fizyki, matematyki, biologii, chemii, uprzedmiotowionych w narzędziach i obsługiwanych w warsztacie szkolnym maszynach. Prof. dr Karl Abraham z Uniwersytetu we Frankfurcie poruszył bardzo istotny problem zależności między działalnością oświatową a polityką ekonomiczną kraju. Poziom wykształcenia, a więc wiedza, umiejętność i kultura pracy ludzi zatrudnionych w różnych gałęziach gospodarki narodowej są istotnymi czynnikami rozwoju gospodarczego kraju.

Stąd też planowanie w gospodarce narodowej i planowanie w polityce oświatowej winny być procesami równoległymi i wzajemnie weryfikującymi swoje założenia i postulaty. Ścisła zależność, jaka istnieje między gospodarką narodową a polityką oświatową w zakresie wykształcenia współczesnego pracownika, stawia przed teoretykami kształcenia zawodowego, organizatorami szkolnictwa i nauczycielami — nowe zadania. Sprawy nie rozwiążą półośrodki. Coraz bardziej rozszerzający się system szkolenia, przeszkalania, egzaminów kwalifikacyjnych wewnątrzzakładowych, jeżeli nie będzie opierał się na nowoczesnej (uwzględniającej rozwój nauki i techniki oraz podstawowe prawa i zasady psychologii, zwłaszcza zaś psychologii uczenia i nauczania) teorii kształcenia zawodowego, będzie tylko uciszeniem służbowego sumienia organizatorów szkolenia wewnątrzzakładowego.

11. Nie sposób zaprezentować chociażby w największym skrócie innych jeszcze, również ciekawych koncepcji bądź propozycji, które usłyszeć można było na Kongresie. Nie chciałabym również oceniać kongresowych referatów i dyskusji. Ocena kongresowych obrad pozostawiam doświadczonym pedagogom: teoretykom, nauczycielom, organizatorom szkolnictwa.

Zadaniem moim było rzetelne sprawozdanie z podstawowych problemów, nowych interpretacji, dominujących tendencji w polskiej i światowej pedagogice, zaprezentowanych na kongresowych obradach.

Ale nie tylko. Przy całej ostrożności i powściągliwości muszę z satysfakcją podkreślić, że Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny w Warszawie był mobilizacją sił w naszym środowisku pedagogicznym, przyczynił się do ożywienia wysiłków w ruchu pedagogicznym, przede wszystkim zaś doprowadził do konfrontacji polskiej pedagogiki z pedagogiką państw obozu socjalistycznego oraz pedagogiką państw kapitalistycznych. Jeśli nawet konfrontacja ta ujawniła luki i braki w życiu organizacyjnym naszej pedagogiki, to nie ulega wątpliwości — ujawniła równocześnie poprzez poziom niektórych referatów rangę, stopień nowoczesności i szanse poszczególnych osobowości twórczych i poszczególnych środowisk w Polsce.

Jak już zaznaczyłam, niektóre z polskich wystąpień spotykały się z uznaniem. Dowodem zaś uznania dla całości pracy polskich pedagogów oraz organizatorów Kongresu jest wybór Prof. dra B. Suchodolskiego na Prezydenta AISE na najbliższe 4 lata.

Poza tym prowokuje mnie jeszcze jedna myśl: Czy po bogatym, płodnym Kongresie do długiej listy przymiotników określających „homo”, a więc sapiens, ludens, faber, aestheticus, aeconomicus, nie przybędzie nowy... paedagogicus.

Joanna Kowalczyk

KONFERENCJA MINISTRÓW SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH W WARSZAWIE

W dniach od 8 do 10 września 1969 r. obradowała w Warszawie IV Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego krajów socjalistycznych. W obradach wzięły udział delegacje: Bułgarii, Czechosłowacji, Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej, Mongolii, NRD, Rumunii, Węgier, Związku Radzieckiego i Polski. Obradom przewodniczył Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego PRL — prof. H. Jabłoński. Delegacja radziecka przedstawiła referat na temat komunistycznego wychowania młodzieży, a delegacja NRD przygotowała materiał do dyskusji nad

nomenklaturą specjalności w szkolnictwie wyższym. Zespół polski omówił sprawę wprowadzenia w krajach socjalistycznych porównywalności, równoważności i wzajemnego uznawania świadectw szkolnych, dyplomów, stopni i tytułów naukowych, miałyby to bowiem dla tych krajów duże praktyczne znaczenie. Drugie wystąpienie polskie było poświęcone studiom podyplomowym w systemie szkolnictwa wyższego. Została przyjęta propozycja powoływania problemowych studiów podyplomowych wspólnych dla wszystkich krajów socjalistycznych.

Delegacja rumuńska przedstawiła informację na temat ekonomiki i zagadnienia rentowności szkoły wyższej. Węgry poinformowali o podstawowych zasadach zmian strukturalnych w wyższych uczelniach w warunkach rewolucji naukowo-technicznej. Czesi poświęcili swe wystąpienie udziałowi studentów w zarządzaniu szkołą wyższą, a Bułgarzy współpracy państw socjalistycznych w zakresie wytwarzania, wymiany oraz wykorzystywania dydaktycznych środków technicznych.

Delegacja polska wystąpiła z inicjatywą utworzenia międzynarodowego centrum informacji o szkolnictwie wyższym krajów socjalistycznych. Następna konferencja tego rodzaju odbędzie się w roku przyszłym w NRD.

WYSTAWA 25-LECIA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO PRL

12 września 1969 roku została otwarta w Pałacu Nauki i Kultury w Warszawie wystawa prezentująca rozwój i dorobek szkolnictwa zawodowego w okresie 25 lat działalności tego szkolnictwa. Trwała ona do 3. X. 1969 r. Otwarcia uroczystego wystawy dokonał minister oświaty i szkolnictwa wyższego — prof. dr H. Jabłoński.

W ciągu 25 lat szkolnictwo zawodowe dało gospodarce narodowej blisko 4,5 mln kwalifikowanych pracowników. „Wysokiej klasy fachowiec, świadomy, o wielkim poczuciu odpowiedzialności obywatel — powiedział minister Jabłoński — to nierozzerwalne cechy człowieka, jakiego chcielibyśmy widzieć w każdym absolwencie naszej szkoły zawodowej”.

Na wystawie zgromadzono i zaprezentowano plansze i mapy ilustrujące rozwój szkolnictwa zawodowego. Pokazano tablice sieci szkół zawodowych informujące o kierunkach nauczania, wykładanych przedmiotach i możliwościach dalszej nauki. Ukazano bogaty dorobek dydaktyczny poszczególnych działów szkolnictwa ze szczególnym uwzględnieniem szkół reprezentujących najbardziej nowoczesne kierunki szkolenia. W uroczystym otwarciu wystawy wzięli udział wiceministrowie zainteresowanych resortów i kuratorzy wszystkich okręgów szkolnych.

OSTATNIA „TYSIĄCLATKA”

W Rabce odbyła się 5 września 1969 roku uroczystość przekazania do użytku ostatniej szkoły — pomnika dla uczczenia 1000-lecia państwa polskiego. W uroczystości wzięli udział Marszałek Sejmu PRL — Czesław Wycech. Dzięki ofiarności społeczeństwa wysoko przekroczono pierwotne zamierzenia, oddając w całym kraju 1417 nowych obiektów szkolnych. Baza dydaktyczna zwiększyła się o 13 tys. nowych izb lekcyjnych. Łącznie na Fundusz Budowy Szkół Pomników społeczeństwo ofiarowało ok. 8,6 mld zł.

KRONIKA ZAGRANICZNA

ROK 1970 MIĘDZYNARODOWYM ROKIEM OŚWIATY

17 grudnia 1968 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ proklamowało rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty. Dlaczego podjęto taką uchwałę? Właśnie dobiegła końca pierwsza Dekada Rozwoju i znaleźliśmy się na początku drugiej. Wybór roku 1970 na Międzynarodowy Rok Oświaty pozwoli na jeszcze wyraźniejsze uwypuklenie problematyki oświaty i szkolnictwa oraz na podkreślenie ich znaczenia dla dalszego rozwoju współczesnych społeczeństw. Dotyczy to szczególnie wielu krajów Ameryki Łacińskiej, Afryki i Azji. Mimo postępu, jaki dokonał się w ostatnim zwłaszcza dziesięcioleciu w zakresie oświaty w świecie, mówi się o kryzysie oświatowym zarówno w krajach rozwijających się, jak i w krajach uprzemysłowionych. Jedną z przyczyn tego kryzysu jest nie mająca precedensu eksplozja demograficzna, za którą nie postępuje z dostateczną szybkością rozwój oświaty. Młodzież poniżej 24 lat stanowi prawie 54% ludności świata, a w Afryce, Azji i Ameryce Łacińskiej sięga nawet 60%.

O ile procent analfabetów na świecie spadł mniej więcej o 11%, to jednak w cyfrach bezwzględnych notuje się wzrost ich liczby rocznie o 40 do 50 milionów. Jak podaje „Chronique de l'UNESCO” z kwietnia 1968 r., jedną z przyczyn podjęcia z nową siłą haseł oświatowych są dane opublikowane przez UNESCO w roku 1957 w studium pt. „Analfabetyzm na świecie w połowie XX wieku”. Była to najobszerniejsza synteza, jakiej dokonano kiedykolwiek na temat sytuacji oświaty na świecie. Na podstawie danych z 198 krajów i terytoriów ustalono, że ponad 44% ludności świata poniżej 15 roku życia stanowią analfabeci. Około 250 milionów dzieci na świecie nie uczęszcza do szkoły.

W roku 1970 planuje się zorganizowanie szeregu konferencji regionalnych i międzynarodowych, a wśród nich światową konferencję do spraw szkolnictwa rolniczego, która odbędzie się staraniem FAO, międzynarodową konferencję oświatową, wreszcie także generalną konferencję UNESCO, która zbierze się na swej szesnastej sesji pod koniec tego roku.

(ww)

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ: Наука и содержание общего образования	1
ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Интеллектуализация производственного труда — центральной проблемой современного профессионального образования	17
МАЦЕЙ ДЕМЕЛЬ, СТЕФАН ВОЛОШИН: Механизмы дезинтеграции и ре- интеграции в педагогике на примере физического воспитания	40
ИРЕНА ВОЙНАР: Искусство и воспитание	46
ЛЬЮИС КРОС: Общественные факторы и школьная наука	66

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВЕСЛАВ ДУБЕЛЯК: Информация об изменениях во французском школь- ном деле	83
--	----

ДИСКУССИ И ПОЛЕМИКИ

ЯН В. САРНА: О классификации наук	94
---	----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ТАДЕУШ МАЖЕЦ: Бюджет времени учеников старших классов основной школы	100
---	-----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Эдмунд Темпала — Интеграция основной воспи- тательной среды а результаты педагогического труда школы	113
СТЕФАН А. РАДОМСКИ: Тадеуш Голашевски — Человек в размере куль- туры. Исследования над определением типа и уровня культуры	115
ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Станислав Михальски — Сельскохозяйственная школа и среда	119

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	123
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	126

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ИОАННА КОВАЛЬЧИК: Конгресс Международной Ассоциации Педагоги- ческих Исследований в Варшаве	130
В. В.: Конференция Министров высшего образования социалистических стран в Варшаве	139
В. В.: Выставка посвященная 25-летию профессионального образования ПНР	140
В. В.: Последняя „Тысячалетка”	140

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В.: 1970 год — Международный годом просвещения	141
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

WINCENTY OKOŃ: Science versus the contents of general education . . .	1
IGNACY SZANIAWSKI: Intellectualisation of productive work as the central problem of contemporary professional education	17
MACIEJ DEMEL, STEFAN WOŁOSZYN: Mechanism of disintegration and reintegration in pedagogics on example of physical education	40
IRENA WOJNAR: Art and education	46
LOUIS CROS: Social factors and school teaching	66

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

WIESŁAW DUBIELAK: Information about the reform of French school system	83
--	----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JAN W. SARNA: Division of sciences	94
--	----

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS, AND EXPERIMENTS

TADEUSZ MARZEC: The time budget of pupils of senior classes of primary schools	100
--	-----

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

STANISŁAW NOWACZYK: Edmund Trempała — Integration of basic educational environments and the results of pedagogical work of the school	113
STEFAN A. RADOMSKI: Tadeusz Gołaszewski — The man and the measures of culture	115
WŁADYSŁAW SAWICKI: Stanisław Michalski — Agricultural school and the environment	119

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . .	123
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals	126

HOME CHRONICLE

JOANNA KOWALCZYK: Congress of International Association of Pedagogical Research in Warsaw	130
WW: Conference of Ministers of Higher Education of socialist countries in Warsaw	139
WW: Exhibition of 25 years of professional educational in Polish People's Republic	140
WW: Last school out of 1000 schools	140

FOREIGN CHRONICLE

WW: 1970 — International Year of Education	141
--	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1970 r.

Nakład 4.750 egz. Ark. wyd. 11,4 Ark. druk. 9. Papier druk. sat. kl. V. 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 21. XI. 1969 r. Podpisano do druku i druk ukończono w lutym 1970 r.
Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 2641 — P-12
