

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XII (XLIV) MAJ — CZERWIEC 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

EDMUND STASZYŃSKI: Lenin jako inspirator nowej polityki oświatowej	261
MAKSYMILIAN MACIASZEK: Tendencje rozwojowe liceum ogólnokształcącego	278
ZYGMUNT ZIELIŃSKI: Miejsce szkolnictwa pomaturalnego w systemie kształcenia zawodowego	292
WIKTOR SZCZERBA: Postęp techniczny — kultura masowa — wychowanie	303

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

KAZIMIERZ KIREJCZYK: Pomoc dzieciom posiadającym trudności w nauce w ramach szwedzkiego systemu oświaty	316
---	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

IGNACY SZANIAWSKI: Przedmiot dydaktyki, czyli dydaktyka jako nauka i przedmiot nauczania	333
--	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

FRANCISZEK CZECH: Uczniowskie żarty, psoty i figle	339
ALOJZY MATUSZCZYK: Poradnictwo wychowawcze	344
JÓZEF OLCZAK: Światopogląd i postawy ideowo-polityczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego	350

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

JERZY BOBULA: Tadeusz Nowacki (red.) — Studia nad kształceniem zawodowym	360
KRYSTYNA KWIATKOWSKA: W. A. Żamin — Ekonomia obrazowania	366
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Éducation Développement et Démocratie	369

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	374
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	377
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Dodatek pedagogiczny „Timesa”	380

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Z seminarium Sekcji Kształcenia Nauczycieli	385
CZESŁAW WÓJCIK: Sesja oświatowa w Lublinie	389

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW.: Bertrand Russel nie żyje	393
-------------------------------	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

EDMUND STASZYŃSKI

LENIN JAKO INSPIRATOR NOWEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ

Polityka oświatowa zawsze odpowiada interesom panującej klasy. Zmiany zachodzące w stosunkach społecznych pociągają za sobą również zmiany w polityce oświatowej. Analizując sytuację oświaty w państwach burżuazyjnych i w carskiej Rosji Lenin wykazał jej zależność od panujących w tych krajach stosunków politycznych i ekonomiczno-społecznych. W społeczeństwie burżuazyjnym — mówił Lenin — panuje przekonanie o apolityczności oświaty. „Określenie »apolityczność« lub »niepolityczność« oświaty — to obłuda burżuazji, to nic innego jak oszukiwanie mas, które w 99 procentach żyją w poniżeniu wskutek panowania kościoła, wskutek istnienia własności prywatnej itp. Panując we wszystkich dotąd jeszcze burżuazyjnych krajach burżuazja w ten właśnie sposób oszukuje masy... We wszystkich państwach burżuazyjnych powiązanie aparatu politycznego z oświatą jest niezwykle silne, chociaż społeczeństwo burżuazyjne nie może tego otwarcie przyznać”¹ Burżuazja, twierdząc, że oświata jest niezależna od polityki „sama na najpocześniejszym miejscu w szkolnictwie stawiała swoją burżuazyjną politykę i starała się sprowadzić szkolnictwo do tego, żeby wytresować dla burżuazji pokornych i obrotnych sługusów, starała się nawet całe szkolnictwo powszechne sprowadzić do tego, żeby wytresować dla burżuazji pokorne i obrotne sługi, wykonaw-

¹ Przemówienie na Ogólnorosyjskiej naradzie Politproswietów. 3. XI. 1920. W. Lenin o oświacie i wychowaniu, Warszawa NK 1962, s. 178.

ców woli i niewolników kapitału, nigdy nie troszcząc się o to, żeby szkołę uczynić narzędziem wychowania osobowości ludzkiej".²

Im bardziej kulturalne było państwo burżuazyjne — stwierdza Lenin — z tym większym wyrafinowaniem kłamało, twierdząc, że szkoła może pozostawać poza polityką i służyć społeczeństwu jako całości. W rzeczywistości szkoła była całkowicie przekształcona w narzędzie klasowego panowania burżuazji, była na wskroś przesiąknięta kastowym duchem burżuazyjnym, celem jej było dać kapitalistom usługowych fagasów i pojętych robotników.³

Analizując klasowy charakter wychowania i oświaty Lenin zarazem wykazuje jej historyczny charakter, pokazuje zmiany, jakie zachodziły w oświacie w związku ze zmieniającą się sytuacją społeczną. Burżuazja w okresie walki z feudalizmem wysunęła w zakresie szkolnictwa szereg postępowych postulatów, chociaż realizacja tych postulatów nigdy nie została doprowadzona do końca. Tym niemniej szkoła burżuazyjna stanowiła krok naprzód w stosunku do szkoły okresu feudalnego, ponieważ zносиła przywileje stanowe. Istota szkoły klasowej — pisał Lenin — „polega na tym, że wykształcenie jest zorganizowane w jednakowy sposób i jednakowo dostępne dla wszystkich posiadających. Tylko w tym ostatnim słowie tkwi istota szkoły klasowej w odróżnieniu od szkoły stanowej... Szkoła stanowa wymaga od ucznia przynależności do pewnego stanu. Szkoła klasowa nie zna stanów, lecz zna tylko obywateli. Wymaga ona od wszystkich bez wyjątku uczniów tylko jednego: by zapłacili za naukę. Szkoła klasowa wcale nie potrzebuje odmiennych programów dla bogatych i dla biednych, albowiem tych, którzy nie posiadają środków na opłacenie nauki, na pomoce szkolne, na utrzymanie ucznia w ciągu całego okresu nauki — tych szkoła klasowa po prostu nie dopuszcza do nauki na stopniu średnim... Szkoła klasowa nie zamyka się przed nikim, kto ma środki na naukę”.⁴

Umożliwiając pod względem prawnym uczenie się wszystkim dzieciom, faktycznie szkoła burżuazyjna dopuszcza do wyższych szczebli wykształcenia wyłącznie dzieci klas posiadających. Masy pracujące we wszystkich krajach kapitalistycznych pozostają zawsze na niższym poziomie oświecenia.

W carskiej Rosji natomiast, w kraju na wpół feudalnym, nadal obok klasowych pozostawały w mocy stanowe/elementy oświaty.

Szkoła carska jeszcze w wieku XX zachowała charakter stanowy, to znaczy przyjmowano do niej na podstawie pochodzenia społecznego, przynależności do określonego stanu, tak jak to czyniono w okresie średnio-

² Przemówienie na II Ogólnorosyjskim zjeździe nauczycieli-internacjonalistów. 18. I. 1919, tamże, s. 132—133.

³ Przemówienie na I Ogólnorosyjskim zjeździe w sprawie oświaty. 28. VIII. 1918, tamże, s. 130.

⁴ W. Lenin. Perły projektomanii narodnickiej, tamże, s. 39—40.

wieczy w ustroju feudalnym. Istniał więc w Rosji specjalny system szkół dla dzieci pochodzenia szlacheckiego, dla dzieci duchowieństwa, dla dzieci oficerów (instytuty dla szlacheckich panien, korpusy kadetów, akademie teologiczne). Obok tego były szkoły dostępne tylko dla dzieci z rodzin zamożnych — gimnazja filologiczne, realne, szkoły handlowe — państwowe i prywatne, ale i w tych szkołach istniały zarządzenia wewnętrzne zabraniające przyjmowania dzieci z niższych warstw bez względu na ich możliwości finansowe czy też ograniczające przyjmowanie dzieci mniejszości narodowych.

Szkoły dla niższych warstw ludności, bardzo nieliczne w stosunku do liczby mieszkańców, były całkowicie wyizolowane z całego systemu szkolnego, stanowiły wyodrębniony kompleks. W jego skład wchodziły szkoły początkowe jednoklasowe z 3—4-letnim okresem nauczania, szkoły początkowe dwuklasowe z 5-letnim okresem nauczania i wyższe szkoły początkowe z 4-letnim okresem nauczania. Szkoły początkowo podlegały różnym kierownictwom. Były więc szkoły rządowe, podległe ministerstwu oświaty, szkoły cerkiewno-parafialne, podległe kościołowi prawosławnemu, i szkoły należące do ziemstw, tj. społecznych organizacji właścicieli ziemskich. Z tego też względu charakter tych szkół, treści i metody wychowania często były różne. Wszystkie one jednak wyposażały uczniów w nadzwyczaj skromną wiedzę. Po ukończeniu szkoły początkowej 4-letniej można było wstąpić do 3—4-letniej szkoły rzemieślniczej lub do wyższej szkoły początkowej. Na tym w zasadzie edukacja niższych warstw ludności kończyła się. Uzyskanie wykształcenia średniego dla dzieci ludu było niemożliwe. W najlepszym wypadku absolwent szkoły początkowej mógł dostać się do 3-letniego seminarium nauczycielskiego, którego poziom był znacznie niższy od poziomu szkół średnich.

Do szkół średnich wstępowały dzieci po uprzednim przygotowaniu domowym. Wstęp na uniwersytet zapewniał tylko dyplom męskiego gimnazjum filologicznego. Inne szkoły męskie — gimnazja realne, szkoły handlowe i inne — nie uprawniały do studiów uniwersyteckich. Absolwenci tych szkół mogli wstępować do wyższych szkół technicznych i innych szkół specjalnych. Kobiety mogły uzyskać wykształcenie wyższe od średniego tylko na kursach.

Przeszkodą do przejścia ze szkoły niższego typu do wyższego obok zarządzeń administracyjnych były również wysokie opłaty za naukę w szkołach średnich i wyższych oraz specjalne zasady przestrzegane przy opracowywaniu programów. Różnice w programach były tak duże, że nie było żadnej możliwości przejścia ucznia, na przykład, z wyższej szkoły początkowej do którejś ze szkół średnich czy z gimnazjum filologicznego do gimnazjum realnego i odwrotnie. Nauczanie we wszystkich typach szkół, poza wiejskimi szkołami początkowymi, było oddzielne dla chłopców i oddzielne dla dziewcząt. Wykształcenie dziewcząt w gimnazjach stało na znacznie niższym poziomie niż wykształcenie chłopców. O możliwości

kształcenia się w carskim systemie oświaty decydowały więc: pochodzenie społeczne, warunki materialne, płeć. Do tego dochodziła jeszcze polityka rusyfikacyjna, której celem było utrudnienie dostępu do szkół mniejszościom narodowym i wynaradawianie tych mniejszości przez wprowadzanie do wszystkich szkół języka rosyjskiego jako głównego lub nawet jedyne go języka wykładowego — również w szkołach innych narodowości. Całe wychowanie szkolne — we wszystkich typach szkół — przepojone było duchem religijnym i wiernopoddańczym. Na straży wiary i prawowierności stała policja i duchowieństwo, które sprawowało stały nadzór nad uczniami i nauczycielami. Szkoła carska była całkowicie oderwana od życia, nie odpowiadała istotnemu zapotrzebowaniu społecznemu, przeważały w niej treści abstrakcyjne i metody pamięciowe.

Charakteryzując stan oświaty w carskiej Rosji Lenin pisał w 1913 roku: „Tak dzikiego kraju, w którym by masy ludu do tego stopnia ograbiono z nauki, światła i wiedzy — nie ma już ani jednego takiego kraju w Europie z wyjątkiem Rosji. I to zdziczenie mas ludowych, szczególnie chłopów, jest nieprzypadkowe, lecz nieuniknione wobec ucisku obszarników...

Pańszczyźniany ustrój państwowy Rosji skazuje na analfabetyzm cztery piąte młodego pokolenia. Temu ośpieniu narodu przez władzę obszarniczą odpowiadają rozmiary analfabetyzmu w Rosji... umiejący czytać i pisać stanowią w Rosji zaledwie 21% mieszkańców, po wyłączeniu zaś (z liczby ludności) dzieci w wieku przedszkolnym, tj. do lat 9 — zaledwie 27%”.⁵

Lenin nawoływał masy do walki z tym stanem rzeczy. Cele tej walki zostały sformułowane w przyjętym na II Zjeździe SDPRR w 1903 roku programie Partii. Dotyczyły one zapewnienia ludności Rosji nauki w języku ojczystym, organizacji szkół w języku ojczystym przez państwo i samorządy, oddzielenia kościoła od państwa i szkoły od kościoła, wprowadzenia bezpłatnego i obowiązkowego, ogólnego i zawodowego kształcenia wszystkich dzieci do lat 16 bez względu na płeć, wyznanie, rasę czy narodowość, wyposażenia biednych dzieci w żywność, odzież i pomoce naukowe, zakazu pracy dzieci do lat 16 i ograniczenia czasu pracy młodocianych.⁶

Program ten nie mógł być jednak zrealizowany w społeczeństwie burżuazyjnym. Dopiero rewolucja socjalistyczna, jak wykazali Marks i Lenin, stwarza warunki umożliwiające realizację wymienionych wyżej postulatów. Szkoła i wychowanie po przeprowadzeniu rewolucji realizują klasowe zadania proletariatu. Szkoła przekształca się z narzędzia klasowego ucisku w oręż służący proletariatowi w walce o zwycięstwo dyktatury proletariatu, o stworzenie społeczeństwa bezklasowego.

⁵ W. Lenin. W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego, tamże, s. 102.

⁶ Materiały do rewizji programu partyjnego, tamże, s. 125. E. Staszyński. Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim. Warszawa PZWS 1968.

W opracowanym przez Lenina projekcie II programu Partii przyjętego na VIII Zjeździe w 1919 roku, czytamy:

„W dziedzinie oświaty publicznej RKP stawia sobie za zadanie doprowadzić do końca rozpoczęte od Rewolucji Październikowej 1917 roku dzieło przekształcenia szkoły z narzędzia klasowego panowania burżuazji w narzędzie likwidacji tego panowania oraz całkowitego zniesienia podziału społeczeństwa na klasy. Szkoła powinna się stać narzędziem dyktatury proletariatu, tzn. nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz także transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu całkowitego zgnięcia oporu wyzyskiwaczy i wprowadzenia ustroju komunistycznego”.⁷

W pierwszej wersji projektu tego programu Lenin pisał: „W okresie dyktatury proletariatu, tzn. w okresie przygotowywania warunków, które czynią możliwym pełne urzeczywistnienie komunizmu, szkoła powinna być nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu wychowania pokolenia zdolnego do ostatecznego urzeczywistnienia komunizmu”.⁸

Tak więc klasowym zadaniem szkoły powinno było stać się, po pierwsze: wychowanie młodego pokolenia, zdolnego do budowy komunizmu, po drugie, oddziaływanie ideologiczne i wychowawcze na szerokie masy społeczne w celu ukształtowania socjalistycznej świadomości i przygotowania tych mas do świadomej walki o zwycięstwo ustroju socjalistycznego. W myśl programu partii szkoła musiała więc zerwać z dotychczasową izolacją, powinna była wyjść z pracą wychowawczą poza swoje mury, do społeczeństwa, powinna była swoją działalność połączyć z ideologią i zadaniami partii.

„Nie mielibyśmy zaufania do nauczania, wychowania i kształcenia — mówił Lenin — gdyby zapędzono je tylko do szkoły i oderwano od burzliwego życia. Dopóki robotnicy i chłopi pozostają pod uciskiem obszarników i kapitalistów, dopóki szkoły pozostają w rękach obszarników i kapitalistów, dopóty pokolenie młodzieży pozostaje ślepe i ciemne. Nasza szkoła natomiast powinna dawać młodzieży podstawy wiedzy, umiejętność samodzielnego wypracowania poglądów komunistycznych, powinna czynić z młodzieży ludzi wykształconych. Szkoła powinna, w okresie gdy ludzie uczą się w niej, czynić z nich uczestników walki o wyzwolenie od wyzyskiwaczy”.⁹

Oderwanie szkoły od życia i nauki, od praktyki nazywał Lenin jednym z największych nieszczęść, jedną z największych plag, jakie pozostawił po

⁷ Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 142.

⁸ Tamże, s. 140.

⁹ Zadania Związków Młodzieży, tamże, s. 169—170.

sobie ustrój burżuazyjny. W związku z tym Lenin postulował gruntowne zreformowanie i przekształcenie szkoły zarówno pod względem organizacji, jak i treści oraz metod kształcenia i wychowania.

Następnym klasowym zadaniem nowej szkoły socjalistycznej było wg Lenina wprowadzenie pełnej powszechności kształcenia i oświaty. Zadanie to wiąże się z opracowaną przez Lenina koncepcją rewolucji kulturalnej. Główne zadania rewolucji kulturalnej widział Lenin w doprowadzeniu do tego, aby kultura stała się prawdziwie powszechna i ludowa. W tym celu należało zlikwidować istniejące od wieków sztuczne przegrody między kulturą a jej twórcą — narodem, oddać wszystkie bogactwa kultury, wszystkie zdobycze nauki i sztuk do dyspozycji narodu, podnieść poziom intelektualny mas pracujących. Przy tym chodziło Leninowi nie tylko o czysto osobiste wzbogacenie intelektu ludzi, ale przede wszystkim o rozwój i bogactwo duchowego życia narodu. Należało stworzyć warunki dla rozwoju twórczych sił narodu, dla intelektualizacji społeczeństwa, wciągnąć ludzi pracy do bezpośredniej, twórczej działalności tak, aby masy ludowe mogły jak najpomyślniej kierować społeczeństwem i państwem.

Socjalizm miał być budowany przez tych ludzi, którzy byli wychowani w poprzednim społeczeństwie burżuazyjnym. „Dawni utopijni socjaliści wyobrażali sobie, że socjalizm można zbudować tylko z jakiegoś innego materiału ludzkiego, że najpierw wychowają ludzi dobrych, nieskazitelnych, doskonale wyszkolonych i opierając się na nich będą budowali socjalizm. My zawsze śmieliśmy się z tego i mówiliśmy, że jest to dziecinnie zabawna naiwnych panienek od socjalizmu, a nie poważna polityka. Chcemy zbudować socjalizm tymi ludźmi, których wychował kapitalizm, których kapitalizm zepsuł, zdemoralizował, ale za to też zahartował do walki. Mamy proletariuszy tak dalece zahartowanych, że zdolni są ponosić tysiąc razy większe ofiary niż jakakolwiek armia; mamy dziesiątki milionów uciskanych chłopów, ciemnych, rozproszonych, ale zdolnych — jeśli proletariat zastosuje umiejętną taktykę — zjednoczyć się w walce wokół proletariatu. A dalej mamy specjalistów w dziedzinie nauki, techniki, wszyscy na wskroś przesiąknięci światopoglądem burżuazyjnym, mamy specjalistów wojskowych, którzy wychowali się w warunkach burżuazyjnych — i to jeszcze dobrze, jeśli w burżuazyjnych, a nie w obszarniczych, w warunkach bicia i pańszczyzny. Jeśli chodzi o gospodarkę narodową, to wszyscy agronomowie, inżynierowie, nauczyciele — wszyscy oni rekrutowali się z klasy posiadającej; nie spadli z nieba. Ubogi proletariusz od warsztatu i chłop od sochy nie mogli ukończyć uniwersytetu ani za cara Mikołaja, ani za republikańskiego prezydenta Wilsona. Nauka i technika — dla bogatych, dla posiadających kapitalizm udostępnia kulturę tylko mniejszości. My zaś musimy z tego, co dała ta kultura, zbudować socjalizm. Innego materiału nie mamy”¹⁰

¹⁰ W. Lenin, Dzieła, t. 29, s. 52.

W słowach tych Lenin nawiązywał do poglądów Marksa na możliwości wychowania ludzi w społeczeństwie burżuazyjnym.

W „Tezach o Feuerbachu” Marks pisał: „Materialistyczna teoria, że ludzie są wytworami warunków i wychowania, a więc zmienieni ludzie są wytworami innych warunków i zmienionego wychowania, zapomina, że warunki są zmieniane właśnie przez ludzi i że sam wychowawca musi zostać wychowany (...) Zbieżność zmian warunków i działalności ludzkiej może być traktowana i racjonalnie rozumiana jedynie jako rewolucyjna praktyka”.¹¹

W „Ideologii niemieckiej” Marks podkreślał, że zarówno do masowego wytworzenia komunistycznej świadomości, jak i do realizacji sprawy socjalistycznego przeobrażenia społeczeństwa „potrzebne jest masowe przeobrażenie ludzi, które może się dokonać tylko w ruchu praktycznym, w rewolucji; a więc rewolucja potrzebna jest nie tylko dlatego, iż klasy panującej w żaden inny sposób obalić niepodobna, lecz i dlatego, iż klasa obalająca może tylko w rewolucji dojść do tego, aby się pozbyć całego starego paskudztwa i stać się zdolną do zbudowania nowego społeczeństwa”.¹²

Doświadczenia rewolucji 1917 roku potwierdziły słuszność marksowskiej tezy, że jedynie rewolucyjna praktyka stwarza możliwość dla jednoczesnych zmian warunków życia oraz działalności i świadomości mas aktywnie uczestniczących w rewolucji.

Oceniając osiągnięcia Rewolucji Październikowej w tej dziedzinie, Lenin w przemówieniu wygłoszonym w dniu 28 sierpnia 1918 roku na Ogólnorosyjskim zjeździe w sprawie oświaty stwierdził, że w rewolucyjnej walce robotnicy i chłopcy rosyjscy otrzymali swoje ostateczne wykształcenie. Zobaczyli oni, że jedynie nasz ustrój daje im rzeczywiste panowanie, przekonali się, że władza państwowa całkowicie i bez reszty przychodzi z pomocą robotnikom i biedakom na wsi, ażeby mogli ostatecznie zmiażdżyć opór kułaków, obszarników i kapitalistów.

Masy pracujące garną się do wiedzy, gdyż jest ona niezbędna do zwycięstwa. Dziewięć dziesiątych mas pracujących zrozumiało, że wiedza jest narzędziem w ich walce o wyzwolenie, że ich niepowodzenia tłumaczą się brakiem wykształcenia i że teraz od nich samych zależy, by uczynić oświatę naprawdę dostępną dla wszystkich. Rękojmnią powodzenia naszej sprawy jest to, że masy same wzięły się do budowania nowej socjalistycznej Rosji. Uczą się one na swym własnym doświadczeniu, na swoich niepowodzeniach i błędach, widzą, jak dalece niezbędna jest oświata do zwycięskiego zakończenia walki, którą prowadzą”.¹³

¹¹ K. Marks. Tezy o Feuerbachu. W: Marks-Engels o wychowaniu. Wrocław 1965, s. 160.

¹² K. Marks, F. Engels. Dzieła, t. III, s. 78.

¹³ Przemówienie na I Ogólnorosyjskim zjeździe w sprawie oświaty. W: Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 131.

Lenin wskazywał pracownikom oświaty, że podstawowym zadaniem działalności oświatowej, jak też działalności partii komunistycznej jako awangardy w walce, powinna być pomoc w wychowaniu i oświeceniu mas pracujących w celu przezwyciężenia „starych przyzwyczajzeń, starych nawyków, jakie pozostawił nam w spadku dawny ustrój, nawyków i przyzwyczajzeń prywatnych posiadaczy, którymi na wskroś przesiąknięte są szerokie masy”.¹⁴

Pierwszym więc zadaniem oświaty było wg Lenina wychowanie ideowe mas, uświadomienie polityczne. Placówki oświatowe w ścisłej współpracy z wydziałami propagandy instancji partyjnych powinny były kształtować socjalistyczną świadomość mas, zapoznać wszystkich robotników i chłopów z celami socjalizmu, z istotą przeprowadzonych dotychczas rewolucyjnych zmian, z aktualnymi zadaniami rewolucji i kierunkami działania na przyszłość. Wychowanie ideologiczne i kształtowanie socjalistycznej świadomości wymagało podniesienia poziomu wiedzy ludzi pracy, a przede wszystkim zlikwidowania analfabetyzmu. W grudniu 1919 roku Lenin podpisał dekret o likwidacji analfabetyzmu wśród całej ludności kraju w wieku od 8 do 50 lat oraz wystąpił z apelem do wszystkich radzieckich pracowników, by każdy z nich nauczył czytania i pisania przynajmniej kilku niepiśmiennych.

W 1920 roku, po rozgromieniu kontrrewolucji i obcej interwencji Rosja radziecka mogła przystąpić do odbudowy zniszczonej gospodarki, do rozwoju przemysłu i rolnictwa. W tym celu należało przygotować szerokie rzesze fachowców.

Na czoło pracy oświatowej, obok działalności ideowo-wychowawczej, wysuwa Lenin zadania przygotowania zawodowego ludzi pracy do budowy ekonomicznych i technicznych podstaw socjalizmu. Charakter całej naszej oświaty — pisał Lenin — powinien zmienić się w tym sensie, żeby dostosować swoją działalność do wymagań przejścia na tory pokojowego budownictwa, które obejmuje rozległy plan przemysłowego i ekonomicznego przeobrażenia kraju. „W propagandzie, w agitacji, w szkołach, w pracy oświatowej będziemy starali się ujmować zagadnienia w sposób bardziej trzeźwy i rzeczowy, godny ludzi, którzy stworzyli Władzę Radziecką, którzy w ciągu dwóch lat czegoś się nauczyli i idą do wieśniaka z praktycznym, rzeczowym i jasnym planem przebudowy całego przemysłu, wyjaśniając, że teraz przy obecnym stanie oświaty, chłopci i robotnicy zadania tego nie wykonają i nie pozbędą się brudu, nędzy, tyfusu plamistego i chorób. To praktyczne zadanie, wyraźnie związane ze wzrostem kultury i oświaty, powinno stać się punktem węzłowym określającym cały charakter naszej partyjnej propagandy i działalności, naszego nauczania i kształcenia”.¹⁵

¹⁴ Przemówienie na Ogólnorosyjskiej naradzie Politproswietów, tamże, s. 179.

¹⁵ Przemówienie na III Ogólnorosyjskiej naradzie kierowników sekcji oświaty podeszkolnej. 25. II. 1920, tamże, s. 155.

W tezach „O propagandzie produkcyjnej”¹⁶ Lenin wskazywał, że cała prasa powinna zwiększyć dział propagandy produkcyjnej, powinna systematycznie informować o rozwoju gospodarki, przyczyniać się do opracowywania szeroko zakrojonych środków w celu usprawnienia praktycznych osiągnięć propagandy produkcyjnej. Oświata i propaganda winny poświęcać podstawowe miejsce swojej pracy jednolitemu planowi gospodarczemu, frontowi pracy, propagandzie produkcyjnej, nauczaniu robotników i chłopów rządu, kontroli rzeczywistego realizowania ustaw i poczynań radzieckich instytucji i gospodarstw. Oświata winna zadbać o wydawanie podręczników i broszur poświęconych zagadnieniom gospodarki, techniki oraz krzewieniu wiedzy zawodowo-technicznej i politechnicznej.

Oświata, głównie poprzez działalność pozaszkolną, miała zapoznać całe społeczeństwo z planem elektryfikacji kraju, by, po pierwsze, wszyscy zrozumieli jej konieczność, jako podstawy ekonomiczno-technicznej socjalizmu i, po drugie, by świadomie włączyli się do bezpośredniej pracy nad elektryfikacją kraju, zdobywali w tym celu niezbędną wiedzę i umiejętności zarówno na drodze samokształcenia, jak i w innych formach oświaty.

Propaganda produkcyjna oraz oświata miały przyczynić się poprzez lepsze przygotowanie ludzi do rozwoju gospodarczego, a także do wzrostu wydajności pracy. W artykule „Wielka inicjatywa”¹⁷ Lenin podkreśla, że wydajność pracy w ostatecznym rachunku zadecyduje o zwycięstwie nowego ustroju. Stąd w pracy oświatowej i propagandzie produkcyjnej zagadnienia związane z lepszą organizacją pracy, ze wzrostem świadomej dyscypliny robotników i chłopów, z wykorzystaniem zdobyczy techniki, miały stanowić temat zawsze aktualny. Tylko ta oświata — podkreślał niejednokrotnie Lenin — która służy wzrostowi produkcji gospodarczej, zasługuje na nasze uznanie.

Lenin zawsze podkreślał wielkie gospodarcze znaczenie oświaty. Uważał, że dla spraw oświatowych należy poświęcać dużą część budżetu, że nie należy w dziedzinie oświaty oszczędzać. „Robi się u nas jeszcze zbyt mało, niezmiernie mało — pisał w 1923 roku — aby przestawić cały nasz budżet państwowy przede wszystkim na zaspokojenie potrzeb początkowego nauczania ludzi... Trzeba, żebyśmy podczas najbliższej rewizji naszego budżetu kwartalnego przystąpili do dzieła również w praktyce. Rzecz jasna, przede wszystkim powinny być zmniejszone nie wydatki Ludowego Komisariatu Oświaty, lecz wydatki innych resortów, tak aby zwolnione w ten sposób sumy zostały zużytkowane na potrzeby Ludowego Komisariatu Oświaty”¹⁸

W oparciu o wskazówki Lenina szeroko rozwinięto w całym kraju działalność oświatową. Powstały dziesiątki tysięcy punktów walki z analfabe-

¹⁶ W. Lenin. Tezy o propagandzie produkcyjnej, tamże, s. 188—190.

¹⁷ W. Lenin. Wielka inicjatywa. W: Lenin. Marks, Engels, marksizm. Warszawa KłW 1955, s. 470.

¹⁸ W. Lenin. Kartki z dziennika. W: Lenin o młodzieży. Warszawa Iskry 1955, s. 342—343.

tyzmem i kursów początkowego nauczania dorosłych, zorganizowano tysiące kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe. Dla udostępnienia młodzieży robotniczej i chłopskiej wyższych studiów powołano w 1919 roku uniwersytety robotnicze, w których młodzież w skróconym terminie przerabiała program szkoły średniej. Setki tysięcy młodzieży pracującej i ludzi dorosłych rzuciły się do nauki, do zdobywania wiedzy ogólnej i zawodowej.

Świadek tamtych czasów, znakomity pisarz I. Erenburg, tak scharakteryzował w 1924 roku ów pęd ludu pracującego do oświaty:

„Podobnie jak powstańcy biorą gołymi rękoma szczeniaste dojsie do arsenałów, tak też zaraz po zakończeniu wojny Rosja rzuciła się na warownie bibliotek, na podręczniki ekonomii politycznej lub elektrotechniki, na arytmetykę elementarną i dialektykę Hegla, na kursy agronomii i trzeci tom »Kapitału«; przypuściła szturm do tych wszystkich Perekopów, opasanych drutem kolczastym niezrozumiałych terminów, zaminowanych mrokiem siedmiu klas gimnazjalnych oraz trzydziestu wieków kultury.

Niech czarnowidze, tak chętnie zarzucający swemu narodowi, że zwycięskim kampaniom republikańskich generałów rewolucji francuskiej potrafił przeciwstawić zaledwie kilku domorosłych Wandeł, ogarną myślą majestatyczny obraz tego szturm. Czy widok narodu, z pasją sadowiącego się na ławie szkolnej, nie jest tysiackroć wspanialszy od wszystkich Austerlitzów historii? Uczni cudzoziemscy, zdumieni, że w latach odmrożonych rąk i stęchłej koniny ich rosyjscy koledzy po fachu mogą się pochwalić takim dorobkiem, winni pomnożyć to swoje słuszne zdumienie przez liczbę ludności ZSRR, w naszym bowiem mniemaniu nie ma istotnej różnicy pomiędzy członkiem Akademii Pawłowem, wytrwale badającym przyczyny odruchów, a jakimś bynajmniej niepospolitym Iwanowem, który doznał wstrząsu w obliczu prawdziwego cudu tworzenia z tajemniczych znaków realnych nazw.

Możemy z dumą stwierdzić, że to nie okna wystawowe jubilerów wymagały dziesięciokrotnego powiększenia oddziałów milicji, lecz odczyty publiczne, które wygłaszano na przeróżne tematy: o zbiorowym instynkcie mrówek, o zagadnieniu miłości z punktu widzenia marksizmu naukowego, o socjalzdrajcach austriackich czy wreszcie o komunikacji międzyplanetarnej. Wuzy wchłoneły taką ilość młodzieży, że trzeba je było rozładowywać, podobnie jak miasta. Książki w bibliotekach szybko niszczyły się i rozsypywały w szary proch. Brodaci gospodarze wiejscy, nie ufając już ani popom, ani komisarzom, przysiadali fałdów nad zagadnieniami filozoficznymi. Uczyli się sami, uczyli jedni drugich, uczyli swoje dzieci, jak i rodziców, uczyli się aż do zupełnego otepienia, przesadzając w gorliwości i tracąc zdolność pojmowania najprostszych rzeczy. Po zdemaskowaniu burzy, która jak się okazało, nie jest figlem proroka Eliasza, lecz jakiejś tam elektryczności, spodziewali się specjalnego wytłumaczenia przyczyn powstawania deszczu, taka bowiem przyczyna, jak nadmierne skupienie

chmur, wydawała się im zbyt prymitywna... Ilu słuchaczy uniwersytetów robotniczych przypłaciło zdrowiem tę pracę nad siły. Bohaterska to zaiste epopeja (...) owo historyczne obleganie wiedzy kosztem mnóstwa ofiar, czynów bohaterskich i szaleństw”.¹⁹

Upowszechnienie oświaty wiązało się nie tylko i nie głównie z rozwojem różnych form oświaty dorosłych, ale przede wszystkim z wprowadzeniem powszechnej obowiązkowej szkoły dla dzieci i młodzieży. Drugi program partii przewidywał „wprowadzenie bezpłatnego i obowiązkowego ogólnego i politechnicznego (zaznajamiającego w teorii i praktyce ze wszystkimi głównymi gałęziami produkcji) nauczania dla wszystkich dzieci obojga płci do lat 16”.²⁰

W oparciu o wytyczne programu partii władze oświatowe przystąpiły do tworzenia nowego systemu szkolnego, opartego o nowe formy zarządzania oświatą. Powołano Ludowy Komisariat Oświaty oraz Państwową Komisję Oświatową. Zlikwidowano kuratoria, przekazując kierownictwo szkołami radom delegatów pracujących. Opublikowano szereg odezw i dekretów. Do najważniejszych należą: dekret o oddzieleniu cerkwi od państwa i szkoły od cerkwi, dekret o upaństwowieniu wszystkich instytucji oświatowych i wychowawczych, o szkołach koedukacyjnych, o nauczaniu w języku ojczystym w szkołach mniejszości narodowej. Główne zarządzenia i postanowienia władzy radzieckiej znalazły odbicie w zatwierdzonym w październiku 1918 roku „Dekrecie o jednolitej szkole pracy” wraz z „Deklaracją Państwowej Komisji Oświatowej”. Podstawową treścią dekretu było zniesienie starej szkoły dla uprzywilejowanych, upowszechnienie jej i udostępnienie dla wszystkich. Nowa szkoła miała być szkołą jednolitą pod względem struktury organizacyjnej, dostępną dla wszystkich, koedukacyjną i świecką. Jednolita szkoła pracy miała się składać z dwóch stopni, 5-letniego dla dzieci od 8—13 lat i 4-letniego dla młodzieży od 13—17 lat. Dekret wprowadzając jednolitą szkołę pracy znosił wszystkie dotychczasowe, jak widzieliśmy wyżej, bardzo różnorodne typy szkół. Obok jednolitego systemu szkolnego zorganizowano po raz pierwszy system wychowania przedszkolnego.

Nakreślając nowe zasady polityki oświatowej szczególną uwagę zwrócił Lenin na treści, metody i zasady wychowania w nowej szkole. Nowa szkoła powinna wszechstronnie przygotować ludzi zdolnych do budowy ustroju komunistycznego.

¹⁹ I. Erenburg. *Rwacz*. Warszawa Czytelnik 1967, s. 256—258.

²⁰ Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 142.

XX Charakterystykę nowego radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego, realizowanego na podstawie wytycznych Lenina znajdzie Czytelnik w następujących pracach: F. F. Korolew. *Oczerki po historii sowieckiej szkoły i pedagogiki (1917—1920)*. Moskwa 1958; F. F. Korolew, Z. I. Rawkin, T. D. Korniejczik. *Oczerki po historii sowieckiej szkoły i pedagogiki (1921—1931)*. Moskwa 1961; E. Staszynski. *Rozwój oświaty w ZSRR w pięćdziesięciolecie*. Warszawa CODKL 1967; I. Szaniawski. *Humanizacja pracy i funkcja społeczna szkoły*. Warszawa KiW 1967; S. Wołoszyn. *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa PWN 1964.

Jak należy wychować młodzież, aby mogła ona najlepiej sprostać temu zadaniu. Przede wszystkim — mówił Lenin — powinna ona świadomie dążyć do realizacji celów komunistycznych. Niezbędne więc jest wychowanie młodzieży w duchu ideologii i światopoglądu komunistycznego. Nie wystarczy jednak — mówił Lenin — znajomość ideologii komunistycznej. Aby budować komunizm, trzeba tworzyć nową gospodarkę, rozwijać przemysł socjalistyczny, oparty na nowoczesnej technice, budować nowe rolnictwo, rozwijać oświatę i kulturę. Dlatego też każdy budowniczy komunizmu powinien być człowiekiem wykształconym.²¹

Co według Lenina powinno się składać na pojęcie człowieka wykształconego? Każdy budowniczy komunizmu winien głęboko opanować podstawy wiedzy nagromadzonej przez ludzkość w jej dotychczasowym rozwoju. Na te podstawy wiedzy składa się zarówno wiedza ogólnokształcąca, jak i politechniczna. W wieku XX, w którym rozwój każdego społeczeństwa coraz bardziej będzie uwarunkowany postępem naukowo-technicznym, nie można wg Lenina ograniczać wykształcenia do tradycyjnych treści ogólnokształcących. Współczesne wykształcenie powinno zawierać również treści politechniczne zapoznające młodzież w teorii i w praktyce z podstawowymi gałęziami produkcji, z nowoczesną techniką i organizacją produkcji.²²

Wykształcenie ogólne i politechniczne powinno stanowić podstawę, na której należy oprzeć kształcenie zawodowe. Problemy związane z programem wykształcenia rozpatrywał Lenin w ścisłym powiązaniu z konkretną praktyką rewolucyjnej Rosji. Dlatego też, kiedy warunki ówczesne wymagały skrócenia programu wykształcenia ogólnego i politechnicznego i przyspieszonego kształcenia wykwalifikowanych robotników, Lenin uznał za konieczne przejściowe skrócenie trwania nauki w szkole ogólnokształcącej, jednakże podkreślił z naciskiem, że posunięcie to należy traktować jako tymczasowe i gdy tylko powstaną warunki, należy przystąpić do realizacji kształcenia zawodowego w oparciu o pełne średnie wykształcenie ogólne i politechniczne.²³

Wykształcenie młodzieży zależy nie tylko od treści, ale w nie mniejszej mierze od sposobów uczenia się. Tradycyjny sposób uczenia się w szkole okresu przedrewolucyjnego, oparty na mechanicznym wkuwaniu, należało odrzucić jako zupełnie nieprzydatny w szkole socjalistycznej. Na miejsce wkuwania zalecał Lenin stosować takie metody, które przede wszystkim rozwijałyby samodzielne, krytyczne myślenie uczniów, dzięki czemu wiedza, którą uczniowie czerpią z książek lub od nauczycieli, nie byłaby przez nich bezkrytycznie przyswajana, lecz głęboko samodzielnie przemyślana, a wnioski nie byłyby narzucone jej przez książkę i nauczyciela, lecz były-

²¹ Lenin o młodzieży, op. cit., s. 300—301.

²² Tamże, s. 321—323.

²³ Tamże, s. 328.

by samodzielnymi wnioskami młodzieży. Tak opanowana wiedza miałaby charakter trwały, przydatny w życiu i pracy.

Jednak poznanie teoretyczne nie stanowi jeszcze pełnego poznania. Największym błędem dotychczasowej szkoły i wychowania nazywał Lenin oderwanie teorii, książki, od praktyki, od życia. Nowa szkoła i nowe wychowanie powinno dokonać w tej dziedzinie radykalnej zmiany. Każdy dzień swojej nauki — mówił Lenin — powinna młodzież łączyć z działaniem praktycznym w swoim środowisku, w społeczeństwie.²⁴ Mogą to być działania najdrobniejsze, ale służące interesom społecznym. Codzienne wiązanie nauki teoretycznej z działalnością praktyczną młodzieży na rzecz klasy robotniczej, ludu pracującego wsi i miasta nie tylko służy pogłębieniu, utrwaleniu i sprawdzeniu wiedzy teoretycznej, ale spełnia zarazem olbrzymią rolę wychowawczą. Zapoznaje młodzież z trudnościami, z jakimi boryka się społeczeństwo, uczy ją pokonywać te trudności, przyzwyczajają do współdziałania ze społeczeństwem, wychowuje do pracy.

Tylko szkoła socjalistyczna — mówił Lenin — może spełniać zadanie wychowania pełnej osobowości. Ale szkoła ta powinna ściśle wiązać wychowanie z polityką, o czym komuniści mówią otwarcie. W wiązaniu wychowania z polityką należy zwracać uwagę na stosowanie właściwych metod pracy i unikać wszelkiej wulgaryzacji i uproszczeń, które wywołują skutki odwrotne od postawionych celów. Przede wszystkim w działalności tej treści i metody wychowania należy dostosować do wieku i poziomu rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży, nauczyciele zaś muszą sami być dobrze przygotowani do tej pracy i przekonani o słuszności polityki komunistycznej partii, aby mogli przekonać o tym również młodzież.²⁵

Wychowanie młodzieży w szkole, w domu, w środowisku w organizacjach młodzieżowych powinno kierować się zasadami służącymi wszechstronnemu wychowaniu, rozwojowi wszystkich zdolności dzieci, przygotowaniu ludzi pełnych inicjatywy, samodzielnych, twórczych, a zarazem zdyscyplinowanych, umiejących działać w sposób zorganizowany w kolektywie walczących o interes społeczny i widzących swój własny interes w zwycięstwie interesu ogólnego. Na pierwszy plan wysuwa więc Lenin zasadę samodzielności i samorządności młodzieży. W notatce pt. „Międzynarodówka młodzieży” Lenin pisał:

„Nierzadko tak bywa, że przedstawiciele pokolenia już posuniętego w latach i starego nie umieją ustosunkować się w sposób właściwy do młodzieży, która siłą rzeczy musi dochodzić do socjalizmu inaczej, nie tą drogą, nie w tej formie, nie w tych warunkach, co jej ojcowie. Dlatego, między innymi, powinniśmy bezwarunkowo być za organizacyjną samodzielnością związku młodzieży, i to nie tylko dlatego, że jej samodzielności boją się oportuniści, lecz i ze względów zasadniczych. Bez całkowitej bo-

²⁴ Tamże, s. 319.

²⁵ Przemówienie na II Ogólnorosyjskim zjeździe nauczycieli-internacjonalistów. W: Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 133.

wiem samodzielności młodzież nie zdoła ani wyrobić się na dobrych socjalistów, ani też przygotować się do tego, żeby poprowadzić socjalizm na przód.

Jesteśmy za całkowitą samodzielnością związków młodzieży, ale i za całkowitą wolnością koleżeńskej krytyki jej błędów. Schlebiać młodzieży nie powinniśmy”²⁶

Samodzielne tworzenie przez młodzież form organizacyjnych swojej działalności, pod ideowym kierunkiem partii, nauczycieli, wychowawców, wiązała Lenin z inną podstawową zasadą niezbędną w wychowaniu komunistycznym. Młodzież przygotowująca się do aktywnej pracy na rzecz społeczeństwa powinna być wdrażana do działalności zorganizowanej, kolektywnej, powinna być wychowywana w poczuciu pełnej osobistej odpowiedzialności za działalność swoją i kolektywu. Społeczeństwo budujące komunizm będzie w coraz szerszym zakresie rozwijało samorządne formy życia społecznego. Umiejętność współżycia w takim społeczeństwie wymaga od wszystkich członków poczucia odpowiedzialności i świadomej dyscypliny. W przemówieniu na III Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Lenin mówił:

„Na miejsce dawnej musztry — mówił Lenin — wysuwamy świadomą dyscyplinę robotników i chłopów, którzy z nienawiścią do dawnego społeczeństwa łączą zdecydowanie umiejętność i gotowość zjednoczenia i zorganizowania sił do walki, aby z woli milionów i setek milionów ludzi odosobnionych, rozproszonych, rozrzuconych na obszarach ogromnego kraju stworzyć jednolitą wolę, gdyż bez tej jednolitej woli zostaniemy nieuchronnie rozbici. Bez tego zespolenia, bez tej świadomej dyscypliny robotników i chłopów sprawa nasza przedstawia się beznadziejnie... Tak więc być komunistą — znaczy to organizować i jednoczyć całe dorastające pokolenie, dawać przykład wychowania i dyscypliny”²⁷

Kształtowanie u młodzieży świadomej dyscypliny i poczucia odpowiedzialności wiązała Lenin z zadaniami etyki komunistycznej. Etyka komunistyczna wg Lenina to taka etyka, która służy budowie komunizmu, która jednoczy masy pracujące przeciwko wszelkiemu wyzyskowi i niesprawiedliwości społecznej. Zarazem wskazywał Lenin, że w drugiej fazie komunizmu powstaną odpowiednie warunki, które będą sprzyjały tworzeniu się w całym społeczeństwie u wszystkich ludzi przyzwyczajen do postępowania wg ogólnoludzkich norm moralnych. Dopóki jednak toczy się ostra walka klasowa, walka na śmierć i życie między ludem pracującym a wyzyskiwaczami, naczelnym zadaniem etycznym pozostaje walka o zniesienie ucisku, o wyzwolenie społeczne, o zbudowanie socjalizmu.

Przemawiając na Zjeździe Młodzieży Komunistycznej Lenin wskazywał, że Związek Młodzieży Komunistycznej powinien stanowić grupę szturmową

²⁶ W. Lenin. Międzynarodówka Młodzieży. W: Lenin o młodzieży, op. cit., s. 229—230.

²⁷ Lenin o młodzieży, op. cit., s. 305, 314—315.

wą, która w każdej pracy niesie pomoc, przejawia inicjatywę, daje początek czemuś nowemu. Młodzież komunistyczna powinna być taka, aby każdy robotnik widział w niej ludzi, których nauka i konkretna praca oraz działalność społeczna uwidoczniłyby mu, że są to naprawdę ludzie, którzy wskazują mu właściwą drogę. „Jeśli Komunistyczny Związek Młodzieży nie potrafi zorganizować w ten sposób swej pracy we wszystkich dziedzinach, znaczy to, że zbacza on na starą burżuazyjną drogę. Nasze wychowanie należy połączyć z walką mas pracujących przeciwko wyzyskiwaczom po to, aby pomagać masom pracującym w rozwiązywaniu zadań, które wynikają z nauki komunizmu”.²⁸

Sformułowane przez Lenina zasady doboru treści wykształcenia, zasady pracy szkoły socjalistycznej oraz zasady komunistycznego wychowania młodzieży, chociaż dotyczy konkretnej sytuacji i konkretnego kraju, mają znaczenie ogólne i nie straciły do dziś na swej aktualności.

Kreśląc koncepcje nowej polityki oświatowej Lenin ze szczególnym naciskiem wskazywał na rolę nauczyciela w realizacji tej polityki oraz podnosił sprawę ukształtowania pozycji nauczyciela na znacznie wyższym poziomie, niż to ma miejsce w państwie burżuazyjnym.

W każdej szkole — pisał Lenin — rzeczą najważniejszą jest ideowo-polityczny kierunek wykładów. O tym kierunku całkowicie i wyłącznie decyduje skład osobowy wykładowców. „Żadna kontrola, żadne programy itd. absolutnie nie mogą zmienić tego kierunku zajęć, o którym decyduje skład osobowy wykładowców”.²⁹

Na pozycję nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela ludowego, zwrócił uwagę Lenin jeszcze przed rewolucją. W przemówieniu pt. „W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego” pisał on w roku 1913: „Rosja jest biedna, jeśli mowa jest o pensjach dla nauczycieli ludowych. Płaci się im nędzne grosze. Nauczyciele ludowi głodują i marzną w nie opalanych i prawie że nie nadających się na mieszkania izbach. Nauczyciele ludowi mieszkają wraz z bydłem, które chłopci na zimę sprowadzają do izby. Przeciwko nauczycielom ludowym syczy pierwszy lepszy urzędnik, pierwszy lepszy czarnoseciniec wiejski lub dobrowolny ochrannik i szpicel, nie mówiąc już o szykanach i prześladowaniach ze strony władz. Rosja jest zbyt biedna, żeby opłacać ucziwych pracowników oświecenia publicznego, ale Rosja jest bardzo bogata, żeby wyrzucać miliony i dziesiątki milionów na szlachtę-darmozjadów, na awantury wojenne, na zapomogi dla fabrykantów cukru i królów naftowych i temu podobne”.³⁰

W Rosji — pisał Lenin dalej — nawet przy obecnym stanie sił wytwórczych byłoby całkowicie możliwe zapewnić zadowolające pensje armii nauczycieli ludowych, pomagających ludowi dźwignąć się z niewiedzy,

²⁸ Tamże, s. 317—318.

²⁹ Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 99.

³⁰ W. Lenin. W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego, tamże, s. 104.

ciemnoty i zahukania, gdyby cały ustrój państwowy Rosji od dołu do góry został przerobiony na ustrój demokratyczny.³¹

Po rewolucji Lenin poświęcił wiele uwagi sprawie podniesienia poziomu życia nauczycieli oraz przyciągnięcia i włączenia ich do współpracy z rewolucyjnym proletariatem i partią. Przed nauczycielem — mówił Lenin na Zjeździe nauczycieli-internacjonalistów w styczniu 1919 roku — stają teraz szczególnie doniosłe zadania. Nie można wątpić, że ogromna większość personelu nauczycielskiego, który stoi blisko klasy robotniczej i pracującej części chłopstwa, przekonało się, jak głęboko sięgają korzenie rewolucji socjalistycznej i zapewne teraz większość nauczycieli będzie stawała po stronie władzy mas pracujących w walce o socjalizm.³²

Lenin wezwał postępowych nauczycieli, by wciągnęli do współpracy z władzą radziecką najszerze masy nauczycielskie, by wychowywali najbardziej zacofanych nauczycieli, trwających jeszcze na gruncie starych burżuazyjnych przesądów, by związali ich we wspólnej walce o socjalistyczne wychowanie.³³ Lenin zwracał uwagę na duże trudności związane z przekształceniem świadomości nauczycieli i przyciąganiem ich do współpracy z partią. Mimo tych trudności należało rozpocząć szeroką pracę wychowawczą z nauczycielami. Lenin uważał, że władza radziecka powinna wykorzystać wychowanych w starym ustroju nauczycieli po pierwsze dlatego, że posiadają oni wiedzę niezbędną dla socjalizmu, i po drugie dlatego, że starych nauczycieli oraz wszystkich specjalistów z różnych dziedzin należy reedukować, aby w końcu świadomie włączyć ich do współpracy w budowie nowego społeczeństwa.

W „Kartkach z dziennika” Lenin podkreślał, że „należy systematycznie wzmacniać pracę organizacyjną wśród nauczycieli ludowych, żeby przekształcić ich z ostoi ustroju burżuazyjnego, jaką dotąd pozostają we wszystkich bez wyjątku krajach kapitalistycznych, w ostoję ustroju radzieckiego, by z ich pomocą oderwać masy chłopskie od sojuszu z burżuazją i przyciągnąć je na stronę sojuszu z proletariatem”.³⁴

Pracy prowadzonej obecnie w dziedzinie oświaty ludowej — pisał Lenin w 1923 roku — nie możemy nazwać bardzo wąską. Wcale nie mało robi się, aby rozruszać stare kadry nauczycielskie, przyciągnąć je do nowych zadań, zainteresować je nowym ujęciem zagadnień pedagogiki i zainteresować takimi kwestiami, jak kwestia religii. „Ale nie robimy tego, co najważniejsze. Nie troszczymy się albo troszczymy się w sposób zgoła niedostateczny o podniesienie nauczyciela ludowego na taki poziom, bez osiągnięcia którego nie może być mowy o żadnej kulturze”.³⁵

Rozważania te zamyka Lenin następująco, szczególnie przez niego pod-

³¹ Tamże, s. 105.

³² Przemówienie na II Ogólnorosyjskim zjeździe nauczycieli-internacjonalistów, tamże, s. 132.

³³ Tamże, s. 132—135.

³⁴ W. Lenin. Kartki z dziennika. W: Lenin o młodzieży, op. cit., s. 344.

³⁵ Tamże, s. 342.

kreśloną refleksją: „Nauczyciel ludowy powinien u nas znaleźć się na takim poziomie, na jakim nigdy nie stał, nie stoi i stać nie może w społeczeństwie burżuazyjnym. Jest to prawda nie wymagająca dowodów. Do takiego stanu rzeczy powinniśmy zmierzać drogą systematycznej, wytrwałej, uporczywej pracy zarówno nad podniesieniem poziomu umysłowego nauczycielstwa, jak i nad wszechstronnym przygotowaniem go do rzeczywiście wielkiej misji, jak wreszcie — co jest rzeczą najważniejszą, najważniejszą i jeszcze raz najważniejszą — nad poprawą jego sytuacji materialnej”.³⁶

³⁶ Tamże, s. 344.

TENDENCJE ROZWOJOWE LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

W miarę zbliżania się do momentu rozpoczęcia roku szkolnego 1970/71 wzrasta zainteresowanie nauczycieli, uczniów, rodziców, a także szerokiej opinii społecznej, sprawami liceum ogólnokształcącego. W szczególności wiele uwagi poświęca się problemom, związanym z pracą dydaktyczno-wychowawczą w klasie czwartej, w której od września — zgodnie z harmonogramem reformy szkolnej — obowiązywać będą po raz pierwszy nowe programy i nowe rozwiązania organizacyjne.

W prowadzonych na ten temat dyskusjach wraca się niejednokrotnie do pytań związanych z funkcją liceum, jego koncepcją treściową, możliwościami przysposobienia zawodowego, charakterem egzaminu maturalnego itp. W związku z tym szczególnie często podejmowanym problemem jest struktura liceum — w jakim stopniu umożliwia ona rozwój różnorodnych zainteresowań i uzdolnień uczniów, czy też ma charakter zdecydowanie uniformistyczny. W artykule niniejszym zamierzamy niektóre z wymienionych problemów wyjaśnić, zwracając przede wszystkim uwagę czytelników na koncepcję organizacyjno-programową liceum i jej osobliwości w klasie czwartej.

Określony w założeniach reformy szkolnej model strukturalny liceum, realizowany sukcesywnie od roku 1967, nie był *in statu nascendi* traktowany statycznie. Wręcz odwrotnie, wprowadzając go, zakładaliśmy jego dynamiczny rozwój. Nie jest rzeczą przypadku, że wydane drukiem programy w podtytule mają dopisek „tymczasowy”; nie zmniejsza to oczywiście wagi tego dokumentu, jako podstawy pracy szkoły i oceny jej wyników. Natomiast tymczasowy charakter programów niemal zobowiązywał każdego nauczyciela jak również wszystkich pracowników administracji szkolnej do gruntownej analizy ich zawartości treściowej (m. in. w aspekcie możliwości percepcyjnych ucznia), do warsztatowego sprawdzenia realności osiągania postulowanych w programach efektów dydaktyczno-wychowawczych. Na tym materiale empirycznym zamierzaliśmy opierać proces dalszej modyfikacji koncepcji treściowej i organizacyjnej liceum.

Przyjęcie takiego założenia zdeterminowane było również określonymi warunkami, w których przeprowadzaliśmy reformę szkolną. Na skutek niedostatecznego udziału zaplecza naukowego w pracach związanych z doborem treści nauczania, nowe programy i podręczniki przekazano od razu wszystkim szkołom, bez uprzedniej ich eksperymentalnej weryfikacji. Fakt ten implikował konieczność dokonywania bardzo wnikliwej analizy pracy szkół w początkowej fazie wdrażania nowych programów. Chodziło przede wszystkim o zbadanie możliwości osiągania przez ogół szkół i nauczycieli założonej w nowych programach wyższej, w stosunku do poprzedniej, normy dydaktycznej. Nowe programy musiały bowiem w większym

zakresie uwzględniać aktualne potrzeby naszego życia społeczno-politycznego i gospodarczego oraz wykorzystać dokonujący się w tempie przyspieszonym postęp w dziedzinie nauki i techniki.

Prowadząc badania związane z wdrażaniem programów warto uświadomić sobie pewne specyficzne trudności metodologiczne, aby uniknąć pochopnych i błędnych uogólnień. Jednolity bowiem w swej koncepcji i wymaganiach program nauczania jest realizowany w bardzo zróżnicowanych warunkach. Składają się na nie zarówno czynniki subiektywne jak i obiektywne.

Pierwsze wiążą się z osobą nauczyciela, jego kwalifikacjami specjalistycznymi i stopniem nowatorskiej postawy w procesie dydaktycznym. Nowa, wyższa norma dydaktyczna, wobec której został nauczyciel postawiony, wymaga niewątpliwie większego wysiłku i bardziej intensywnego samokształcenia, zarówno w zakresie pogłębienia treści pracy szkolnej, jak też wypracowania nowych metod dydaktyczno-wychowawczych uwzględniających tendencje współczesnej dydaktyki i teorii wychowania. Z czynników o charakterze obiektywnym wymienić należy przede wszystkim treści zawarte w programach i ich uszczegółowienie w podręcznikach oraz niezbędne wyposażenie szkoły w pomoce i urządzenia.

W kontekście powyższych przesłanek metodologicznych problem efektywności pracy szkoły, związanej z nowymi programami, rozpatrywany być może jedynie z uwzględnieniem kilku elementów składających się na proces dydaktyczno-wychowawczy. Stąd wysuwany ostatnio problem przeciążenia ucznia nadmiarem pracy szkolnej wymaga raczej kompleksowej analizy niż jednostronnego doszukiwania się jego źródeł, bądź to w przeładowanym programie czy podręcznikach, bądź też w stosowaniu przez szkołę nieodpowiednich form i metod pracy.

Typowym przykładem w tym właśnie zakresie były trudności towarzyszące wprowadzeniu do praktyki szkolnej nowego programu matematyki w liceum ogólnokształcącym. Krytyka w początkowej fazie czyniła punktem odniesienia rzekomo przeładowany program nauczania. Z perspektywy trzeciego roku realizacji coraz więcej jednak nauczycieli uważa wyższe wymagania postawione w programie za słuszne, a jego koncepcję za całkowicie uzasadnioną obecnym rozwojem nauki i techniki. Natomiast osiągnięcie optymalnych warunków w realizacji programu możliwe jest poprzez szeroką akcję samokształcenia nauczycieli, doskonalenie koncepcji podręcznika oraz zwiększenie budżetu godzin na jego realizację. Tak więc jedynie uruchomienie zespołu środków może doprowadzić do poprawy sytuacji.

Prowadząc zatem badania związane z wdrażaniem programów nauczania należy zmierzać do wykrycia wszystkich istotnych współczynników warunkujących efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dopiero wówczas możliwe będzie postawienie prawidłowej diagnozy i przedsięwzięcie odpowiednich środków doskonalenia procesu dydaktycznego. Do-

tychczas gromadzony w szkołach materiał empiryczny pozwala już na formułowanie odpowiednich wniosków.

W artykule niniejszym pragniemy odpowiedzieć również na pytanie — czy i w jakim zakresie — w trzecim roku pracy z nowymi programami nauczania — możliwe i konieczne jest podsumowanie dotychczasowego doświadczenia nauczycieli dla określenia dalszych tendencji rozwojowych liceum ogólnokształcącego.

Korektura planu nauczania

Realizacja programów w liceum ujawniła przede wszystkim pewne trudności w gospodarowaniu określonym budżetem godzin. Przydział ten na niektóre przedmioty okazał się niewystarczający. Sytuację pogarszał i ten fakt, że w takich przedmiotach, jak język polski i matematyka, szkoła podstawowa nie osiąga jeszcze pełnej normy dydaktycznej. Stąd jej absolwenci podejmują naukę w klasie I liceum z pewnymi brakami w wiadomościach i umiejętnościach, które trzeba wyrównywać już w ramach budżetu godzin programu licealnego.

Specjalne trudności napotykali nauczyciele w realizacji programu takich przedmiotów, jak biologia i geografia. Nauczanie biologii rozpoczął nauczyciel w klasie III, co z uwagi na zbyt duży dystans dzielący ucznia od kursu tego przedmiotu w szkole podstawowej, wręcz uniemożliwiało nawiązywanie do zdobytych uprzednio wiadomości. Odwrotnie, w zakresie geografii w kl. I i II — aczkolwiek następowało pełne powiązanie z wiadomościami uzyskanymi w szkole podstawowej, to jednak stosunkowo wczesne zakończenie nauki w dwóch pierwszych klasach utrudniało wykorzystywanie wiadomości geograficznych w realizacji przedmiotów w kolejnych latach nauki, np. w wychowaniu obywatelskim oraz zajęciach fakultatywnych grupy geograficzno-ekonomicznej w kl. IV.

Kuratorzy okręgów szkolnych zwracali też uwagę na niepokojącą sytuację związaną z realizacją programu wychowania technicznego. Na skutek braku niezbędnych warunków (kadrowych i materiałowych) ten stosunkowo duży wymiar godzin (4×3 godz.) nie był racjonalnie wykorzystywany (jednocześnie szkoła odczuwała brak godzin w innych przedmiotach nauczania).

Biorąc pod uwagę zgłaszane uwagi nauczycieli, uczniów, rodziców jak również administracji szkolnej, potwierdzone badaniami sondażowymi w wybranych szkołach, Kierownictwo Resortu podjęło decyzję o przeprowadzeniu niezbędnej korektury planu nauczania liceum z dniem 1 września 1970 r. Korektura ta sprowadza się do pewnego przemieszczenia godzin w ramach obowiązującego planu nauczania, bez tendencji do jego rozszerzenia (obecny plan przewiduje 131 godzin lekcyjnych + 4 godz. zajęć z wychowania obywatelskiego).

Zmiany w planie dotyczą następujących przedmiotów nauczania:

Język polski. Dodano 1 godzinę lekcyjną w kl. II (podnosząc w ten sposób wymiar z 4 do 5 godz.). Pozwoli to na przesunięcie części materiału nauczania z kl. I (okres romantyzmu przedpowstaniowego) do kl. II, co w konsekwencji przyczyni się do odciążenia programu w pierwszych dwóch klasach i przeznaczenia większej liczby godzin na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

Historia. Zwiększa się globalna liczba godzin tego przedmiotu nauczania o 1 z równoczesnym rozszerzeniem cyklu nauczania na cztery lata; umożliwia to wprowadzenie nauczania historii do klasy maturalnej (3 + 2 + 3 + 2). Operacja ta podyktowana jest przede wszystkim troską o odciążenie materiału poszczególnych klas programowych, co w zamierzeniach powinno doprowadzić do zwiększenia efektów ideowo-wychowawczych związanych przede wszystkim z dziejami współczesnymi, tak ważnymi z punktu widzenia politycznego.

Biologia. Globalny wymiar godzin zwiększono o 1 godzinę lekcyjną, co umożliwi przejście z kursu 2-letniego na 3-letni, w klasach II—IV (2 + 2 + 2). Zmiana w przydziale materiału programowego pozwoli m. in. na pogłębienie tematyki współczesnej biologii ogólnej w kl. IV, mającej wielkie znaczenie światopoglądowe.

Geografia. Układ materiału nauczania realizowanego dotychczas w dwóch klasach (3 + 3) rozszerza się na trzy klasy (2 + 2 + 2), co poprawia znacznie miejsce przedmiotu w planie nauczania i umożliwia korzystniejszą repetycję tematyki programu.

Matematyka. Celem wyrównania braków, z jakimi absolwenci kl. VIII podejmują naukę w liceum, zaistniała konieczność dodania 1 godziny w kl. I (podniesiono liczbę godzin z 4 do 5).

Fizyka. Przy zachowaniu obecnego globalnego wymiaru godzin (11 godz.) zwiększa się w kl. IV liczbę godzin z 2 na 3 kosztem zmniejszenia o 1 godz. w kl. II (z 3 do 2). Zmiana ta umożliwi pogłębienie w kl. IV kursu fizyki najnowszej.

Wychowanie techniczne. Biorąc pod uwagę niedostateczne jeszcze, w większości szkół, warunki, w których realizowany jest program wychowania technicznego (brak kwalifikowanej kadry, a przede wszystkim trudności w zaopatrzeniu materiałowym) oraz czyniąc zadość dość powszechnie zgłaszanym przez szkoły postulatom, wprowadza się do planu nauczania zmniejszony o 1 godzinę w każdej klasie wymiar czasu w zakresie tego przedmiotu (w miejsce wymiaru 4×3 godz. będzie obowiązywał wymiar 4×2 godz.). Natomiast szkoły posiadające odpowiednie warunki (kadrowe i materialne) mogą za zgodą kuratorium okręgu szkolnego prowadzić wychowanie techniczne w dotychczasowym wymiarze godzin ($4 + 3$ godz.). Ponadto dla młodzieży, która już w liceum deklaruje się podjąć po maturze pracę zawodową, wprowadza się w kl. IV przysposobienie zawodowe. Jednocześnie resort zamierza przeprowadzić analizę

warunków, w jakich licea ogólnokształcące prowadzą wychowanie techniczne, by na tej podstawie podjąć niezbędne środki, zmierzające do poprawy sytuacji.

Omówione wyżej zmiany w planie liceum, wynikające z dotychczasowego doświadczenia szkół, zapewnią korzystniejsze proporcje w przydziale godzin na poszczególne przedmioty nauczania, a w konsekwencji stworzą lepsze warunki realizacji obowiązujących programów.

Poniżej przedstawia się zmodyfikowany plan nauczania. Dla pełnej orientacji w zakresie przeprowadzonych zmian podano w nawiasach poprzednie wymiary godzin.

Przedmioty nauczania	K l a s a				Razem
	I	II	III	IV	
Język polski	4 (4)	5 (4)	4 (4)	4 (4)	17 (16)
Język rosyjski	3	3	2	2	11
Język angielski (francuski, niemiecki)	4	4	3	3	14
Historia	3 (3)	2 (3)	3 (3)	2 (—)	10 (9)
Wychowanie obywatelskie	—	—	—	3	3
Biologia	—	2 (—)	2 (3)	2 (2)	6 (5)
Higiena	—	—	—	1	1
Geografia	2 (3)	2 (3)	2 (—)	—	6 (6)
Matematyka	5 (4)	4 (4)	4 (4)	3 (3)	16 (15)
Fizyka	3 (3)	2 (3)	3 (3)	3 (2)	11 (11)
Astronomia	—	—	—	1	1
Chemia	2	2	2	—	6
Wychowanie techniczne *	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	8 (12)
Wychowanie plastyczne (muzyczne)	2	1	1	—	4
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	8
Przysposobienie obronne	1	2	2	—	5
Zajęcia fakultatywne	—	—	—	4	4
O g ó ł e m	33 (34)	33 (34)	33 (33)	32 (30)	131 (131)
Zajęcia z wych. obywatelskiego	1	1	1	1	4
Nadobowiązkowo:					
Język łaciński	2	2	2	2	8
Chór szkolny (zespoły muzyczne) **2		2			
Przysposobienie sportowe **		2			

* Szkoły posiadające odpowiednie warunki (kadrowe i wyposażeniowe) mogą za zgodą kuratorium okręgu szkolnego realizować program w wymiarze 3 godzin tygodniowo w każdej klasie.

** Zajęcia organizowane w międzyklasowych zespołach uczniowskich od kl. I do IV.

Weryfikacja programów i podręczników

Prace nad korekturą planu nauczania przebiegały równoległe z pracą nad weryfikacją programów i podręczników, we wzajemnym ich uwarunkowaniu. Już drugi rok działające komisje programowe osiągnęły znaczny postęp w zakresie modernizacji niektórych programów, szczególnie przedmiotów ideologicznych. Efekty te są rezultatem pracy wielu zespołów terenowych, które działają w najbardziej aktywnych środowiskach naukowych kraju przy czynnej pomocy i inspiracji komitetów partyjnych.

Komisja historii jest w końcowym etapie przygotowywania nowej wersji programu zgodnie ze zmianami w planie nauczania, jako kursu historii we wszystkich klasach liceum. W związku z tym ustalono nowe cezury tematyczne. W szczególności: kl. I (3 godz. tyg.) — zamyka kurs historii powszechnej do roku 1453, a kurs historii Polski do roku 1466; w kl. II (2 godz. tyg.) — realizuje się historię powszechną do roku 1799, a historię Polski do roku 1795; w kl. III (3 godz. tyg.) — historię powszechną i historię Polski do roku 1939 (do wybuchu II wojny światowej); w kl. IV (2 godz. tyg.) — materiał programowy obejmuje dzieje II wojny światowej oraz okres Polski Ludowej.

Podjęte prace programowe zmierzały do przedstawienia pełniejszego obrazu walk narodowo-wyzwoleńczych, a szczególnie ich sensu politycznego, skuteczności i bohaterstwa naszej walki z okupantem hitlerowskim w okresie II wojny światowej. W materiale nauczania historii najnowszej podkreślono ścisły związek dziejów Partii i klasy robotniczej z dziejami narodu. Licząc się w większym stopniu z możliwościami percepcyjnymi ucznia, w doborze materiału wyeksponowano najistotniejsze fakty historyczne z tendencją do maksymalnego odciążenia programu od drugorzędnych informacji.

Zmodyfikowany program historii zostanie wprowadzony do liceum od najbliższego roku szkolnego 1970/71. Odpowiednie zmiany uwzględnią się już w nowych edycjach podręczników historii.

Analogicznie jak w historii zaawansowane są prace w zakresie modernizacji programu wychowania obywatelskiego, który zostanie wprowadzony do szkół również od nowego r. szk. 1970/71. Program ten w nowym usytuowaniu, równoległe do historii, został bardziej konsekwentnie skorelowany tematycznie. Szerzej zostały w nim uwzględnione problemy rozwoju wewnętrznego kraju ze szczególnym wyeksponowaniem demokracji socjalistycznej i kierowniczej roli partii w budowie społeczeństwa socjalistycznego. Dążąc do znacznego zmniejszenia zakresu treści poznawczych stworzono jednocześnie lepsze warunki umożliwiające kształtowanie bardziej refleksyjnego stosunku młodzieży w analizie zagadnień społeczno-politycznych, przy szerszym wykorzystaniu metody dyskusji. Weryfikacja programu doprowadziła również do pełnego uaktualnienia tematyki z zakresu wiedzy o Polsce i świecie współczesnym.

W koncepcji programowej utrzymano dotychczasowy charakter przedmiotu jako integrującego wiadomości z historii, języka polskiego i geografii. Znaczej intensyfikacji wymagają podjęte prace związane z przygotowaniem nowych podręczników dla ucznia i materiałów pomocniczych dla nauczyciela.

W programie języka polskiego wprowadza się od nowego r. szk. 1970/71 częściowe zmiany, wynikające z nowych cezur tematycznych. I tak: w kl. I — literatura starożytna i Oświecenie, w kl. II — romantyzm i pozytywizm, w kl. III — Młoda Polska i literatura XX-lecia międzywojennego, w kl. IV — literatura współczesna.

Zmiany te doprowadzą zapewne do odciążenia kl. I i II z części materiału historyczno-literackiego. W szczególności przeniesiono z kl. I do II materiał dotyczący literatury romantycznej, przedpowstawiowej oraz dokonano selekcji literatury staropolskiej. Przemieszczenie tematyki umożliwi pełniejsze wydobycie ideowych walorów literatury humanistycznej epoki Odrodzenia oraz głębszą analizę poglądów racjonalistycznych zawartych w utworach okresu Oświecenia. Ponadto bardziej ukierunkowane omówienie literatury postępowego nurtu romantycznego pozwoli na wydobycie wszystkich jej aspektów patriotycznych.

Podobnie w kl. III pewna redukcja materiału informacyjno-encyklopedycznego ma zapewnić lepsze warunki do pogłębionej interpretacji najwartościowszych pod względem literackim i wydawniczym utworów literatury „Młodej Polski” i XX-lecia międzywojennego.

Najbardziej skomplikowanym zagadnieniem jest właściwe ustalenie materiału literackiego w kl. IV liceum, obejmującego okres po roku 1939 do dnia dzisiejszego. Jest tutaj wiele jeszcze kwestii dyskusyjnych i trudnych do rozstrzygnięcia.

Przygotowane w ramach pracy komisji nowe wersje programowe wymagają jeszcze konfrontacji z opinią nauczycielską, szczególnie w zakresie wykazu lektur obowiązkowych i lektur do wyboru. W tej sytuacji nowa wersja programu języka polskiego we wszystkich jego działach możliwa jest do wprowadzenia dopiero w r. szk. 1971/72.

W zakresie geografii, zgodnie z nowym trzyletnim cyklem nauczania w liceum, zmodernizowany program zostanie wprowadzony w r. szk. 1970/71. Utrzymując nadal jako podstawową oś tematyczną zagadnienia gospodarcze Polski i świata, nowy program daje im jednak szerszą podbudowę geografii fizycznej. W nowej wersji zostaną szczególnie wyeksponowane treści o charakterze wychowawczym, ukazujące osiągnięcia i rozwój Polski Ludowej.

Program biologii, podobnie jak program geografii, ukaże się w r. szk. 1970/71 w zmienionej wersji, z uwzględnieniem nowego przedziału godzin w trzyletnim cyklu nauczania. Aczkolwiek koncepcja tematyczna programu nie ulega zasadniczym zmianom, to jednak pewne zagadnienia zostaną w nim szerzej potraktowane, jak np. przemiany ewo-

lucji organizmów, zjawiska, procesy i przemiany zachodzące w świecie organicznym jako podstawy racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody.

Wprowadzone od nowego roku szkolnego pewne korektury planu, dotyczące matematyki i fizyki znalazły wyraz w wydanych już instrukcjach programowych.

W nowym roku szkolnym 1970/71 licea otrzymają także zmodernizowaną wersję programu wychowania technicznego w wariantcie 2-godzinny. Program ten w większym stopniu uwzględnia możliwości realizacyjne szkół.

Weryfikację programów podjęły wszystkie komisje przedmiotowe. Każda z nich ma niewątpliwie swoiste problemy merytoryczne jak i organizacyjne oraz różny stopień zaawansowania. Pracy w zakresie programów i podręczników nie można jednak traktować jako jednorazowej akcji; jest to bowiem permanentna aktualizacja treści i modernizacja koncepcji dydaktycznej.

Specyfika pracy dydaktycznej w kl. IV liceum

Istotnym novum w kl. IV są przewidziane w reformie szkolnej zajęcia fakultatywne i przysposobienie zawodowe.

Zajęcia fakultatywne stanowią wyraz zróżnicowania programowego liceum ogólnokształcącego. Stosownie do różnorodnych zainteresowań i uzdolnień jak też zamierzonego kierunku studiów wyższych lub pracy zawodowej, uczniowie dokonują wyboru zajęć w jednej z następujących grup przedmiotowych: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, biologiczno-chemicznej, geograficzno-ekonomicznej i grupy językowej (język rosyjski, angielski, francuski, niemiecki) oraz przysposobienia zawodowego.

Zadaniem zajęć fakultatywnych — zgodnie ze sformułowaniami odpowiedniej instrukcji organizacyjnej — jest:

- poszerzenie i pogłębienie wiadomości oraz doskonalenie umiejętności uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i zdolnościami, jak również z przewidywanym wyborem kierunku studiów lub pracy zawodowej,
- rozwijanie zdolności samodzielnego myślenia oraz zaznajamianie uczniów z metodami nauczania stosowanymi w szkołach wyższych przez wdrażanie do racjonalnej organizacji pracy, korzystanie z materiałów źródłowych, posługiwanie się urządzeniami i pomocami naukowymi.

Położenie mocnego akcentu na metody samodzielnej pracy (seminaryjne, laboratoryjne) może w znacznym stopniu przyczynić się do zmniejszenia tzw. progu dydaktycznego między szkołą średnią a wyższą.

W założeniach zajęć fakultatywnych przyjęto koncepcję grupy przedmiotów tematycznie zintegrowanej. Pozwala to właśnie na omawianie i opracowanie wybranych zagadnień z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych i odpowiadających im przedmiotów nauki szkolnej. Natomiast w przypadku grupy jednorodnej, jaką jest grupa językowa, zajęcia fakultatywne sprowadzają się do perfekcjonowania sprawności w zakresie tylko jednego z nowożytnych języków obcych, nauczanych w liceum.

W koncepcji grup przedmiotowych przewiduje się pewną liczbę tematów, które nauczyciel może wybierać stosownie do zainteresowań uczniów oraz swoich specjalistycznych kwalifikacji. Taki sposób doboru zagadnień sprzyja wyzwaniu inicjatywy i nowatorstwa pedagogicznego.

Zajęcia fakultatywne w ramach określonej grupy specjalistycznej prowadzi jeden nauczyciel: w grupie humanistycznej w zasadzie nauczyciel języka polskiego, w grupie matematyczno-fizycznej nauczyciel matematyki, w grupie biologiczno-chemicznej nauczyciel biologii, w grupie geograficzno-ekonomicznej nauczyciel geografii, a w grupie językowej zajęcia prowadzi nauczyciel danego języka.

Liczbę grup fakultatywnych w danej szkole oraz skład zespołów uczniowskich ustala rada pedagogiczna zgodnie z zaleceniami instrukcji organizacyjnej. Chcąc umożliwić dość szerokie stosowanie metod samodzielnej pracy organizuje się zajęcia w grupie w zasadzie 2-godzinne ($2 \times$ po 2 godz. tyg.).

Uczestnictwo w grupach fakultatywnych jest dla ucznia zajęciem obowiązkowym, ocenianym według zasad określonych obowiązującym regulaminem klasyfikowania i promowania.

W naszym systemie oświatowym zajęcia fakultatywne stanowią rozwiązanie organizacyjno-programowe bez precedensu. Zobowiązuje to szkoły do odpowiedniego przygotowania tej nowej formy pracy dydaktyczno-wychowawczej, a aparat administracji do niesienia jak najdalej idącej pomocy. Zapewne doświadczenia pierwszego roku realizacji wysuną szereg problemów, które staną się impulsem do twórczego rozwijania tematyki i form organizacyjnych zajęć fakultatywnych.

Przysposobienie zawodowe — zgodnie z założeniami organizacyjno-programowymi liceum ogólnokształcącego¹ — organizowane jest w ramach zajęć fakultatywnych w kl. IV dla tych uczniów, którzy z różnych powodów bezpośrednio po ukończeniu szkoły nie podejmą nauki w szkołach wyższych lub w innych szkołach pomaturalnych.

Celem przysposobienia zawodowego w liceum jest wstępne przygotowanie uczniów do podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły: Przyswojenie sobie przez uczniów podstawowych wiadomości w dziedzinie określonego zawodu oraz ukształtowanie odpowiednich umiejętności prak-

¹ Program nauczania liceum ogólnokształcącego; kl I—IV. Warszawa 1966. PZWS, s. 15.

tycznych umożliwi im zdobycie jedynie wstępnych kwalifikacji. W konsekwencji sprzyjać to będzie skróceniu okresu adaptacji zawodowej. Pełne kwalifikacje uzyskują absolwenci w toku podjętej pracy oraz przez dalsze kształcenie się zarówno w systemie odpowiednich kursów, jak i szkół dla pracujących.

Organizatorem zajęć w zakresie przysposobienia zawodowego jest szkoła, która współdziała z wydziałem zatrudnienia, zakładem doskonalenia zawodowego, z odpowiednimi zakładami pracy oraz organizacjami młodzieżowymi — ZMS, ZMW.

W doborze kierunków przysposobienia zawodowego uwzględnia się przede wszystkim potrzeby środowiska oraz istniejące możliwości zatrudnienia absolwentów bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Potrzeby te jak i chłonność środowiskowego rynku pracy ulegają z roku na rok zmianom, stąd też rozwiązania treściowe i organizacyjne przysposobienia zawodowego cechować musi duża elastyczność. W tej sytuacji nie byłoby celowe centralne ustalanie nomenklatury przysposobienia zawodowego i przygotowywanie programów. Natomiast w trosce o ścisłe respektowanie szybkozmennych potrzeb środowiska powierza się szkole programowanie przysposobienia zawodowego. Przy ustalaniu zakresu materiału nauczania można wykorzystać odpowiednie dokumentacje programowe zasadniczych szkół zawodowych i techników na podbudowie 8-klasowej szkoły podstawowej oraz programy kursowego kształcenia zawodowego. Materiał nauczania poszczególnych programów powinien określać wiadomości i umiejętności zawodowe oraz podstawowe sprawności manualne, jak również wiadomości z zakresu organizacji pracy oraz zasady i przepisy bezpieczeństwa i higieny pracy.

Zajęcia, w zależności od konkretnych potrzeb i możliwości, odbywać się mogą w liceum ogólnokształcącym, w szkołach zawodowych, na kursach organizowanych przez zakłady doskonalenia zawodowego lub w zakładach produkcyjnych i usługowych. W miejscowościach, w których jest więcej niż jedno liceum ogólnokształcące, wskazane jest organizowanie przysposobienia zawodowego w grupach międzyszkolnych, celem wykorzystania pełnych możliwości organizacyjno-ekonomicznych, a w szczególności nauczycieli i instruktorów warsztatów szkolnych lub warsztatów w zakładach produkcyjnych.

Na realizację programu przysposobienia zawodowego w klasie IV liceum przewiduje się tylko 4 godziny tygodniowo w ramach zajęć fakultatywnych. W przypadkach uzasadnionych założeniami programowymi wymiar ten, za zgodą kuratorium okręgu szkolnego, może być zwiększony do 7 godzin tygodniowo. Szczegółowe wytyczne organizacyjne określa wydana instrukcja.

Pierwszy rok wprowadzenia do liceum przysposobienia zawodowego będzie zapewne okresem poszukiwań coraz bardziej skutecznych rozwiązań w tym zakresie. Jedynie na drodze upowszechnienia wszelkich nowator-

skich prób oczekiwać można szybkiego doskonalenia koncepcji organizacyjno-programowej przysposobienia zawodowego.

W związku z przygotowaniem liceum do podjęcia pracy dydaktycznej w kl. IV na łamach prasy zjawia się również niejednokrotnie problem egzaminu maturalnego¹. Jest rzeczą oczywistą, że nowa koncepcja organizacyjno-programowa liceum stwarza konieczność zmian w dotychczasowym regulaminie egzaminu. W czym wyraża się ewent. modyfikacja matury. Z istoty zmian w liceum wynika, że egzamin dojrzałości uwzględnia zapewne istotne *novum* programowe klasy IV — zajęcia fakultatywne. Ostateczne rozwiązania koncepcyjne egzaminu dojrzałości zostaną jeszcze przekonsultowane z zainteresowanymi nauczycielami i pracownikami nadzoru pedagogicznego. Nowy regulamin egzaminów obowiązywać będzie po raz pierwszy w r. 1971.

W roku bieżącym kończą liceum na dotychczasowych zasadach ci uczniowie, którzy z różnych powodów zmuszeni byli czasokres nauki przedłużyć o jeden rok. Na terenie kraju mamy jeszcze 196 oddziałów klas XI z 6395 uczniami (w tym 63% dziewcząt).

Kierunki zróżnicowania liceum

Najbardziej dyskusyjnym problemem w każdym systemie szkolnym jest problem zróżnicowania kształcenia średniego. Na ogół zyskuje powszechną akceptację tendencja do uwzględniania w procesie kształcenia indywidualnych zainteresowań i zdolności ucznia w celu maksymalnego ich wykorzystania w rozwoju nauki, techniki i kultury. Istnieje jednak obiektywna trudność jednoznacznego rozstrzygnięcia w kręgu pedagogów, socjologów, psychologów i polityków oświatowych momentu wprowadzenia zróżnicowania i określenia jego zakresu. Stąd w każdym kraju mamy do czynienia ze swoistymi formami rozwiązania problemu. Sprawa komplikuje się szczególnie w sytuacji, gdy zbliżamy się do pełnego upowszechnienia szkoły średniej.

W wielu krajach obserwujemy tendencje do przedłużenia okresu wykształcenia ogólnego, do stworzenia szerokiej podbudowy ogólnej dla potrzeb kształcenia specjalistycznego, najczęściej zawodowego. Tendencja ta słuszną z teoretycznego punktu widzenia, korygowana jest jednak często aktualnymi możliwościami ekonomicznymi, organizacyjnymi i kadrowymi danego kraju.

Analiza rzeczywistości szkolnej wykazuje także, że jest pewna grupa uczniów, która nie może osiągać założonego dla ogółu młodzieży poziomu wykształcenia z uwagi na ograniczone możliwości percepcyjne. Jest jed-

¹ A. Świecki: Czy maturze grozi zagłada. Życie Warszawy nr 309 z dnia 28—29. XII 1969 r.

nak pewien odsetek uczniów wykazujących specjalne zainteresowania i uzdolnienia, który może uzyskać w procesie kształcenia znacznie wyższe efekty.

Przy braku bardziej precyzyjnych narzędzi badania uzdolnień młodzieży w określonych kierunkach, rodzą się również nader różnorodne pomysły dotyczące sposobów zróżnicowania kształcenia oraz momentu jego wprowadzenia przy zachowaniu demokratycznej zasady zapewnienia równej szansy wyboru każdemu uczniowi dalszego kierunku studiów lub pracy zawodowej.

Problem rozpatrywać można w dwóch aspektach. Z teoretycznego punktu widzenia słuszną zapewne jest koncepcja takiego kształcenia, które całej młodzieży umożliwia rozwój zainteresowań i uzdolnień. Jednak pilne potrzeby naszego życia społeczno-politycznego i gospodarczego wysuwają potrzebę selekcji młodzieży szczególnie uzdolnionej, której zapewnią się odpowiednie warunki kształcenia w określonej dziedzinie wiedzy celem stworzenia jej lepszego startu do uzyskania wysokich kwalifikacji. Stosunkowo szybkie tempo rozwoju naszego kraju stwarza coraz większe zapotrzebowanie na wybitnych specjalistów w określonych dziedzinach.

Problem zróżnicowania programowego ze wszystkimi jego aspektami dyskusyjnymi znalazł swój wyraz w naszych publikacjach pedagogicznych¹. Problematyka ta ostatnio zjawia się także coraz częściej na łamach prasy codziennej².

Nie podejmując w tym miejscu polemiki z głoszonymi poglądami, zamierzamy jedynie przedstawić problem zróżnicowania w naszym systemie szkolnym.

Uwzględniając specyfikę rozmieszczenia liceów w kraju oraz ich usytuowanie wśród wielu typów szkół zawodowych, jak też różne warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej zajęliśmy w rozwiązywaniu tego problemu w ramach reformy szkolnej względnie umiarkowane stanowisko, częściej kompromisowe w stosunku do wysuwanych w niektórych środowiskach projektów profilowania kształcenia.

Od kl. I liceum terenem rozwijania zainteresowań i uzdolnień młodzieży są przedmioty typu artystycznego. Uczniowie zainteresowani plastyką mają możliwość wyboru wychowania plastycznego, a wykazujący zainteresowanie muzyką — wychowanie muzyczne. Ponadto od kl. I istnieje możliwość wyboru dodatkowych zajęć z grupy przedmiotów nadobowiązkowych jak również odpowiednich kół zainteresowań w ramach pracy pozalekcyjnej.

Najbardziej reprezentatywną formą różnicowania — w założeniach li-

¹ K. Lech: System nauczania, Warszawa 1964 PWN.

² W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1960 Nasza Księgarnia.
B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. Warszawa 1967 Książka i Wiedza

² A. Świecki: Nowy kształt liceum — w poszukiwaniu właściwej drogi. Życie Warszawy nr 32 z dn. 7. II. 70.

ceum — są zajęcia fakultatywne w kl. IV w pięciu grupach przedmiotowych oraz przysposobienie zawodowe. Bardziej szczegółowe informacje na ten temat przekazaliśmy w poprzednim rozdziale, omawiając specyfikę pracy dydaktycznej w kl. IV.

Ostatnio zostały w resorcie podjęte prace, zmierzające do stworzenia warunków dalszego zróżnicowania liceum. Traktując nadal zajęcia fakultatywne jako podstawową formę zróżnicowania kształcenia dla ogółu młodzieży, przygotowuje się ponadto koncepcję klas sprofilowanych wedle określonych przedmiotów, które uwzględniać będą zasadę zróżnicowania programowego od kl. I. Zamierza się więc wprowadzić klasy matematyczno-fizyczne, humanistyczne i klasy z rozszerzonym programem języka obcego. Do klas tych rekrutować się będzie młodzież szczególnie uzdolnioną w zakresie określonego kierunku kształcenia.

Koncepcja programowa klas matematyczno-fizycznych zakłada rozszerzenie planu i programu nauczania matematyki i fizyki. W klasach humanistycznych poszerza się język polski i historię z dodatkowym wprowadzeniem języka łacińskiego jako przedmiotu obowiązkowego. W klasach językowych będzie realizowany na dotychczasowych zasadach poszerzony program jednego z języków obcych. Zwiększony przydział godzin i materiału programowego w zakresie grupy przedmiotów wiodących wiąże się konsekwentnie z nieznacznym ograniczeniem zakresu innych przedmiotów nauczania tak, aby globalna liczba godzin nauki szkolnej mieściła się w ramach planu podstawowego.

Klasy sprofilowane organizować się będzie w tych środowiskach szkolnych, w których można będzie przeprowadzić rekrutację młodzieży do klas pierwszych zgodnie z określonymi zainteresowaniami i uzdolnieniami. Niezbędne są również odpowiednie warunki kadrowe i wyposażeniowe, zapewniające optymalne wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Narastające potrzeby gospodarki narodowej w zakresie przygotowania kadr inżynieryjno-technicznych wymagają uwzględnienia w planach rozwoju klas sprofilowanych przede wszystkim kierunku matematyczno-fizycznego. Stąd klasy humanistyczne i językowe będą miały stosunkowo węższy zasięg.

Klasy matematyczno-fizyczne oraz humanistyczne — jako nowe formy zróżnicowania kształcenia w liceum, wprowadzane będą sukcesywnie od najbliższego roku szkolnego.

Podjęte od nowego roku szkolnego 1970/71 formy zróżnicowania liceum — zarówno bardziej masowe w zajęciach fakultatywnych jak i klasy sprofilowane o mniejszym zasięgu — wymagać będą pomocy ze strony nie tylko pracowników nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych, lecz częściej też powinny one być przedmiotem zainteresowań placówek naukowo-badawczych. Ten wspólny wysiłek badawczy — praktyków i teoretyków — warunkuje bowiem wypracowanie najbardziej adekwatnego do nowych warunków modelu szkoły współczesnej.

*

Podstawą nakreślonych tendencji rozwojowych liceum są nie tylko przesłanki natury dydaktycznej. Oczywiście, modernizacja treści oraz doskonalenie warunków realizacji programów w liceum stwarza potencjalne możliwości osiągnięcia lepszych wyników w procesie nauczania i uczenia się.

Tematyka programów, w odpowiedniej metodycznej interpretacji nauczyciela, pozwala nie tylko na osiąganie sprawdzalnej u uczniów sumy przyswojonych wiadomości oraz ukształtowanych umiejętności. Proces dydaktyczny, prawidłowo organizowany, umożliwia jednocześnie wyzwolenie wielkiego ładunku wychowawczego. Zarówno treść lekcji szkolnej jak też jej formy organizacyjne sprzyjają kształtowaniu poglądów i postaw młodzieży.

Szpecially na obecnym etapie rozwoju ludzkości, w którym nauka i technika dała w rękę człowieka nowe, precyzyjne narzędzia działania, wypada nam z całą mocą podkreślić wysoką rangę problematyki wychowawczej. „Chcąc ocalić kulturę, a może i zachować człowieka na ziemi, powinniśmy dbać nie tylko o to, aby z nauki, jak z latarni morskiej, było kierownicze światło rozumu, lecz również o to, aby z tego światła nikt nie korzystał dla celów występnych i ludobójczych”¹. Zobowiązuje to nas jako wychowawców do wzmoczonego wysiłku w kształtowaniu postawy moralnej dorastającego pokolenia, aby proces dydaktyczny związany z lekcją szkolną zawierał częściej elementy wartościowania i umożliwiał rozwój społecznie użytecznych motywów działania.

Liceum ogólnokształcące, pracujące z dorastającą młodzieżą, ma w tym zakresie specjalnie ważną rolę do spełnienia.

„O tym, czy liceum ogólnokształcące będzie taką szkołą, zadecyduje żywa treść codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej, zastosowanie w praktyce metod i formy organizacji procesu nauczania, zapewniających warunki wszechstronnego rozwoju i kształcenia osobowości młodzieży”². Rok 1970, ogłoszony przez Zgromadzenie Generalne Narodów Zjednoczonych Międzynarodowym Rokiem Oświaty, może wyzwolić wiele twórczych inicjatyw, sprzyjających znacznej intensyfikacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w liceum ogólnokształcącym.

¹ B. Nawroczyński: Potęga nauki i jej etos. *Studia Filozoficzne* R. 1970, nr 1, s. 21.

² Program nauczania liceum ogólnokształcącego — klasy I—IV. Warszawa 1966, PZWS, s. 18.

MIEJSCE SZKOLNICTWA POMATURALNEGO W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W ostatnich latach minionego dziesięciolecia szkolnictwo zawodowe stało się przedmiotem szerszego, niż kiedy indziej, zainteresowania i wnikliwszej, niż zazwyczaj, oceny. Było to wynikiem ważnych dla całego kraju wydarzeń, związanych z 25-leciem odrodzenia państwa w ludowo-demokratycznym kształcie ustrojowym, a zwłaszcza wynikiem poprzedzającej V Zjazd PZPR powszechnej dyskusji nad kierunkami rozwoju narodowej gospodarki i kultury. Zainteresowania te i oceny dotyczyły nie tylko poszczególnych ogniw szkolnictwa zawodowego, ale objęły także cały system przygotowania kwalifikowanych kadr. To wiązanie spraw kształcenia zawodowego z problematyką rozwoju gospodarczego wskazuje na wzajemne ich uwarunkowanie i oddziaływanie oraz potwierdza ogólną prawidłowość, że szkoła zawodowa jako system kształcenia podlega w widocznym stopniu prawom, które rządzą gospodarką narodową i przeobrażeniem, które w niej się dokonują.

W społecznej ocenie stanu szkolnictwa zawodowego, mimo nie odosobnionych opinii krytycznych, dotyczących występującej jeszcze wadliwości w sieci szkół, nie zawsze dostatecznemu dostosowaniu profilu przygotowania zawodowego do potrzeb zakładów pracy, rozpiętości między jakością przygotowania zawodowo-praktycznego a wymaganiami pracy — podkreślano zgodnie, że dotychczasowy rozwój szkolnictwa zawodowego był jednym z głównych czynników wzrostu gospodarczego. W wyniku dopływu do pracy wykształconych rzesz młodzieży zostały stworzone podstawowe warunki do wzrostu społecznej wydajności pracy, podniósł się przeciętny poziom kwalifikacji załóg, nastąpił szeroki ruch wśród starszej kadry pracowniczej na rzecz uzupełniania wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, dokonano się poważne odmłodzenie kadr, co wprawdzie stawia przed zakładami pracy dodatkowe zadania wychowawcze, ale jednocześnie stwarza — z racji przygotowania zawodowego młodej kadry — perspektywy rozwoju. Kształcenie zawodowe młodzieży było wielką ogólnonarodową inwestycją, która zaczyna procentować w formie rosnącej wydajności pracy, szybszego wdrażania nowej techniki, opanowywania nowych produkcji i technologii, ogólnego rozwoju gospodarki narodowej. Kształcenie to owocuje także indywidualnie dla poszczególnych rodzin w formie zarobków zatrudnionej kwalifikowanej zawodowo młodzieży.

Ta ogólnie pozytywna ocena nie w jednakowym stopniu dotyczy wszystkich szkolnych form i stopni kształcenia zawodowego. Najwięcej uwagi poświęcono i przywiązuje się nadal sprawom przygotowania robotników kwalifikowanych w szkołach przyzakładowych oraz sprawom przygotowania uczniów i absolwentów liceów ogólnokształcących do pracy. Rów-

nież opinie i oceny tej problematyki wykazują stosunkowo najwięcej różnic i skrajności zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym przyjmowaniu projektowanych i realizowanych rozwiązań. Opinie te w odniesieniu do pomaturalnego szkolnictwa zawodowego były także wypowiedzane na łamach *Ruchu Pedagogicznego*.

Zagadnienie przygotowania do pracy zawodowej absolwentów liceum ogólnokształcącego rośnie w miarę zwiększania się grupy młodzieży pozostającej poza zasięgiem szkoły wyższej. Grupa ta wzrasta nie tylko w wyniku ograniczonych — chociaż rosnących — możliwości kształcenia na stopniu wyższym. Równoległe z rozwojem liczbowym liceum ogólnokształcącego zwiększa się grupa jego wychowanków, która z różnych przyczyn — często nie z racji słabszego przygotowania — nie podejmuje studiów wyższych i pragnie w innej, krótszej drodze przysposobić się do kwalifikowanej pracy.

Zarówno sama szkoła, jak i organa planistyczno-zatrudnieniowe poczyniły i realizują szereg kroków ułatwiających absolwentom liceum ogólnokształcącego wejście w świat pracy. Wyrazem tych starań jest wprowadzenie do programu nauczania liceum zajęć praktyczno-technicznych, przewidzenie zajęć fakultatywnych z uwzględnieniem elementów przysposobienia zawodowego, organizowanie różnorodnych kursów tak przed podjęciem pracy, jak i w początkowym jej okresie.

Wszystkie te poczynania, chociaż bardzo pożyteczne, nie rozwiązują całości zagadnienia ani z punktu widzenia wymagań zawodowych, ani z punktu widzenia potrzeb społecznych. Część młodzieży licealnej dąży do zdobycia pogłębionych i urguntowanych kwalifikacji, zajęcia odpowiedniej pozycji zawodowej, będącej podstawą do dalszego doskonalenia i awansowania zawodowego. Problem ten starają się rozwiązać zawodowe szkoły pomaturalne.

Jednym z najtrudniejszych problemów zawodowego szkolnictwa pomaturalnego jest koncepcja programowa. Trudność ta dotyczy w ogóle szkolnictwa zawodowego, czego dowodem jest brak zgodności poglądów w tej sprawie, jak i daleko idące różnice w modelach programowych porównywalnych działów szkolnictwa w różnych krajach o podobnych strukturach gospodarczych i poziomach techniki. Krytyka kształtu programowego szkół pomaturalnych — także na łamach *Ruchu* — wywodzi się m. in. z odmienności poglądów co do zasięgu i tempa zmian w strukturze i profilach zawodów. Można — oczywiście — głosić, że „dotąd mieliśmy do czynienia ze szliwierzami, tokarzami, frezerami i narzędziowcami; monterami itd., itd. Dziś w pełni zautomatyzowane maszyny... zastępują tysiące, setki tysięcy tu wymienionych i nie wymienionych robotników kwalifikowanych”. Można — oczywiście — dodawać, że te osiągnięcia automatyzacji „wraz z elektronicznymi układami sterowania programowego wyrzucają na bruk setki tysięcy i miliony metalowców”. Można — wreszcie — odwoływać się do anonimowych zagranicznych przykładów,

że „w wielu państwach industrialnych z dawnych zawodów i specjalności w dziedzinie przemysłu metalowego pozostają najwyżej dwa: 1) metalowiec w dziedzinie obróbki stali oraz 2) metalowiec w dziedzinie produkcji stali.” Rzecz jednak w tym, że to, co jest częściowym rozwiązaniem, próbą rozwiązania, a jeszcze częściej zamierzeniem, nie może być traktowane jako powszechna rzeczywistość. A rzeczywistość naszego kraju — i nie tylko naszego — jest przeciętnie inna. W warunkach gospodarczych krajów nawet wysoko uprzemysłowionych, także u nas, występują jednocześnie środowiska o różnym standardzie technicznym, mimo niewątpliwego postępu i dokonujących się głębokich przeobrażeń w uzbrojeniu technologii, produkcji i pozamaterialno-wytwórczych dziedzin pracy.

Historycznie rzecz ujmując, można powiedzieć, że w ostatnich dwu stuleciach technika doznała dwu lub trzech rewolucyjnych przeobrażeń, zależnie od przyjętych kryteriów.

Gdyby za podstawę kwalifikacji przyjąć formę narzędzi produkcji, to można by mówić o dwóch w tym okresie rewolucyjnych zmianach. Pierwsza — to lata wprowadzania zmechanizowanych narzędzi pracy, a więc praktyczne zastosowanie maszyny parowej i w oparciu o nią mechanizująca się przetwórczy przemysł metalowy oraz przemysł maszynowy. Druga — to okres współczesny charakteryzujący się wprowadzaniem zautomatyzowanych środków produkcji i powierzaniem coraz szerszych funkcji urządzeniom i aparaturze technicznej.

Do innych wyników dochodzi się w przypadku przyjęcia za podstawę klasyfikacji używanych w pewnych okresach rodzajów energii. Wychodząc z tych kryteriów można mówić obecnie o trzeciej rewolucyjnej przemianie w technice. Pierwsza charakteryzowała się wykorzystaniem energii cieplnej otrzymywanej z energii chemicznej przede wszystkim węgla i zastosowanej w maszynie parowej, druga — wykorzystaniem energii elektrycznej, trzecia — aktualnie zachodząca — wykorzystaniem energii jądrowej.

Niezależnie jednak od przyjętego podziału żadne z zachodzących radykalnych przeobrażeń technicznych, chociaż charakteryzuje istotę zmian środowiska technicznego, nie eliminuje charakteru okresu poprzedniego. W rzeczywistości bowiem różne środowiska techniczne istnieją równocześnie. Obok zwiększającego się zakresu automatyzowania produkcji ciągle istnieją i istnieć będą dziedziny tylko zmechanizowane, a nawet — w zmniejszającym się wprawdzie coraz bardziej rozmiarze — działy korzystające z pracy ręcznej. Podobnie obserwuje się jednocześnie wykorzystywanie wymienionych trzech rodzajów energii — obok rosnącego zastosowania energii jądrowej nie zmniejsza się znaczenie energii elektrycznej, która otwiera nowe obszary działania technicznego, ani energii cieplnej, która jak niegdyś uruchomiła maszynę parową, tak dziś w postaci paliw ciekłych umieszcza na innych planetach pojazdy kosmiczne.

Zjawisko współistnienia różnych środowisk technicznych oraz ich wzglę-

dną trwałość mają poważny wpływ na strukturę zawodów i specjalności występujących rzeczywiście w gospodarce narodowej, a także zawodów i specjalności nauczanych w szkołach. Te różne środowiska bowiem wymagają z jednej strony zawodów wynikających z nowej techniki, z drugiej zaś dostosowania zawodów do przekształceń starszych środowisk technicznych, a ponadto zachowania zawodów najstarszych, posługujących się często odległymi już technikami, ale potrzebnych w istniejącym układzie stosunków społeczno-technicznych.

Pod wpływem postępu technicznego dokonują się zmiany w strukturze zawodów. Zmiany te są wynikiem jednoczesnego działania dwóch zjawisk. Po pierwsze — dotychczasowe wysoko kwalifikowane zawody rozpadają się na wiele zawodów prostych, przeważnie nie wymagających dłuższego czasu nauki dla ich sprawnego wykonywania. Jest to następstwem daleko posuniętego podziału pracy, wyodrębnienia poszczególnych operacji w zamknięte czynności zawodowe, zastępowania kompleksowych stanowisk pracy potokowym systemem wytwarzania. W tych warunkach wystarczy często opanowanie niektórych umiejętności składających się na tradycyjny, wysoko kwalifikowany zawód. Takiemu podziałowi pracy i związanemu z nim zawężaniu zawodów sprzyja specjalizowanie maszyn i urządzeń produkcyjnych, które kosztem ograniczenia ich zasięgu operacyjnego osiągają w określonym zakresie wysoką wydajność, daleko posuniętą dokładność i odznaczają się łatwością obsługi.

Po drugie — obok zjawiska rozpadania się zawodów kwalifikowanych obserwuje się w wyniku postępu technicznego powstawanie nowych zawodów wymagających również wysokich kwalifikacji. Mechanizacja i automatyzacja produkcji, a także coraz szerszych obszarów pracy nieprodukcyjnej wymagają stale rosnącej liczby pracowników przygotowanych do konserwacji, naprawy i utrzymania w stanie pełnej sprawności technicznej maszyn, urządzeń i aparatury włączonych w procesy pracy. Powstają przeto wysoko kwalifikowane zawody różnego rodzaju maszynistów, operatorów, monterów, tworzących zaplecze kadrowe czuwające nad zachowaniem gotowości technicznej rosnącego parku maszynowego.

Nie obserwuje się — jak dotąd — i nie przewiduje się w dostępczej dla prognozowania przyszłości wyrzucania „na brak ... metalowców”. Nadal będziemy mieć do czynienia ze szlifierzami, tokarzami, frezerami i narzędziowcami, monterami itd., itd. — że ograniczymy się tylko do przykładowych zawodów. Istota rzeczy bowiem leży nie w tym, że zawody te istniały już kilkadziesiąt czy kilkanaście lat temu, lecz w ich treściach wczoraj, dziś i w przyszłości. A wystarczy porównać odpowiednie w czasie programy, aby dostrzec jakościowe przede wszystkim różnice w szkolnym — zawodowym i ogólnym — wczorajszym i dzisiejszym przygotowaniu tych metalowców. I zmiany te nie wskazują na brak koncepcji programowej — co niekiedy przypisuje się szkolnictwu zawodowemu — ale są wyrazem prawidłowego projektowania programowego.

Procesy integracji i dyferencjacji zawodów występują równolegle i zachodzą w miarę zmian w środkach i metodach pracy, wyrażających się w przeobrażeniach technicznych, technologicznych i organizacyjnych. Intensywność tych procesów nie tylko jest różna w różnych krajach, ale także różna w różnych dziedzinach. W polskim przetwórstwie metalowym i przemyśle maszynowym np. dojrzewają warunki do ukształtowania się scalonego zawodu (nazwa umowna) z zakresu mechanicznej obróbki metali skrawaniem, ale ten zawód powstaje nie z dotychczasowych (częstkowych) zawodów, ale obok nich. Toteż nie eliminuje on niczego i może być przydatny — początkowo przynajmniej — w kilku zakładach, a w wielu — nie. Znajdzie to oczywiście odbicie w kształceniu zawodowym w odpowiednich rozmiarach. Wolno bowiem oczekiwać, jak określa się, „bankructwa absurdalnego podziału pracy i specjalności, który nie został przewyciężony w tradycyjnej nomenklaturze zawodów dla szkół”, jednakże to bankructwo będą ogłaszać sami organizatorzy produkcji i pracy, gdy zaistnieją odpowiednie warunki, nie biorąc pod uwagę, że ten dzisiejszy podział nazywa się absurdalnym. Również szkolnictwo zawodowe, dbając o to, aby nomenklatura dla szkół służyła potrzebom gospodarczym, nie może jej zmieniać swobodnie, mając tylko na celu uwolnienie się od tradycyjności.

W dyskusji nad szkolnictwem pomaturalnym i temu, i całemu szkolnictwu zawodowemu, ich modelom organizacyjno-programowym — są tacy, którzy twierdzą, że brak jest takiego modelu czy takich modeli chyba dlatego, że to, co się robi, jest niezgodne z ich poglądami — zarzucono tu i ówdzie pozostałości taylorizmu. Oczywiście polskie szkolnictwo zawodowe ceniło i ceni wysoką sprawność zawodową, także manualną, swych wychowanków, ale nigdy nie tresowało i nie tresuje w motoryczno-odruchowych sprawnościach oraz nie traktowało i nie traktuje wychowanka jako dodatku do maszyny. Doszukiwanie się „rekliktów taylorizmu” w modelu organizacyjno-programowym szkoły zawodowej czy w przedsięwzięciach organizatorów tego szkolnictwa oznacza niedocenywanie roli szkoły zawodowej w rozwoju socjalistycznych stosunków produkcyjno-społecznych. Czołowym chyba problemem wywołującym najwięcej dyskusji jest sprawa stopnia szkoły pomaturalnej. Niektórzy okazują wręcz zniecierpliwienie, gdy szkołę pomaturalną określa się jako szkołę stopnia średniego. „Ten duch średniości — wywodzą — unosił się był już nad »ich kolebką«. I unosi się nad nimi nadal... Średniość rozumiano i rozumie się po dziś dzień jako przeciętność. A więc: przeciętne przygotowanie, przeciętne umiejętności, przeciętny poziom”. I zapytują: „Jak dalece średnia ma być szkoła średnia? Na czyją miarę ma to być średniość?” Szkoda tylko, że tym pytaniom nie towarzyszy nawet próba odpowiedzi samych pytających, bo wprowadzenie pojęcia „szkół zawodowych typu podwyższonego” niczego nie wyjaśnia. Co to znaczy „szkoła zawodowa typu podwyższonego”? Podwyższonego w stosunku do jakiego typu? O jaki stopień

podwyższenia chodzi? Jakiego charakteru ma być to podwyższenie? Można — oczywiście — przez szkołę zawodową średniego stopnia rozumieć szkołę dającą „przeciętne umiejętności” i reprezentującą „przeciętny poziom”, ale tak tego nie rozumieją ani środowiska techniczne, ani organizatorzy szkolnictwa, którzy realizując dyrektywę Partii dotyczącą „ustalenia właściwych proporcji między kadrą kwalifikowanych robotników a kadrą ze średnim wykształceniem technicznym” nadają pojęciu wykształcenia średniego jednoznaczną treść.

W aktualnym systemie szkolnym rozróżnia się m. in. dwa stopnie — średni i wyższy. Przyjęcie do szkoły właściwego stopnia uwarunkowane jest ukończeniem szkoły stopnia odpowiednio niższego. Tak więc ukończenie szkoły średniej upoważnia do ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej. Absolwent przeto liceum ogólnokształcącego — a więc szkoły średniej — podejmując dalszą naukę w szkole pomaturalnej — a więc w szkole dostosowanej do osiągniętego już przez kandydata poziomu — mógłby oczekiwać, że kontynuacja jego nauki dokonywać się będzie w szkole stopnia wyższego niż średni. Gdyby to miała być szkoła istotnie wyższa, wówczas problem pomaturalnego kształcenia maturzystów wchodziłby w sferę działania szkolnictwa wyższego i przestałby być zagadnieniem odrębnym. Jednakże — teoretycznie stawiając sprawę — mogłaby to być szkoła stopnia wyższego niż średni, stopnia pośredniego między średnim i wyższym wykształceniem.

Umiejscowienie stopnia szkoły pomaturalnej na poziomie między średnim i wyższym przygotowaniem zawodowym uzależniać należy od wielu czynników, m. in. od zapotrzebowania na tego rodzaju specjalistów oraz od możliwości ich przygotowania.

Jak dotychczas, życie gospodarcze wysuwa potrzeby kadrowe na wyraźnie określonym poziomie — średnim lub wyższym, precyzując i zastrzegając wymagania w zakresie profilu przygotowania, zakresu wiedzy ogólnej i zawodowej oraz umiejętności pracy.

Żądając od techników możliwie pełnej dojrzałości intelektualnej i zawodowej, pogłębionej integracji wykształcenia ogólnego i zawodowego, wysokich sprawności w działaniu praktycznym, nie wiąże się takiego profilu i poziomu przygotowania z propozycjami wprowadzenia w gradacji zawodowej dodatkowego stopnia zawodowego, pośredniego między stopniami średniego i wyższego wykształcenia przygotowania zawodowego. Inaczej mówiąc, nie wysuwa się — jak dotąd — potrzeby wprowadzenia np. w obrębie kadr techniczno-przemysłowych stopnia wyższego niż technik i niższego niż inżynier. W konsekwencji takiego stanowiska — o ile jest ono powszechne — odpowiada zróżnicowanym potrzebom i wymaganiom zatrudnienia — szkoła pomaturalna mogłaby być albo szkołą średnią, albo szkołą wyższą.

Rozważając z kolei możliwości przygotowania kadr na poziomie powyżej stopnia średniego trzeba liczyć się z czasokresem nauki. Okres studiów

w szkole wyższej, dającej cenzus wyższego wykształcenia, nie jest krótszy od 4 lat. Oznacza to — posługując się tylko kryteriami arytmetyki — że nauka w szkole pomaturalnej, mającej dawać cenzus poniżej wyższego, powinna trwać mniej niż 4 lata. Ustalenie tego okresu może być — oczywiście — wynikiem przyjęcia pułapu gradacyjnego, na poziomie którego umiejscawiałoby się szkołę pomaturalną. O jednym wszakże należy pamiętać, a mianowicie: zawodowe przygotowanie nawet stopnia średniego maturzysty wymaga znacznego okresu czasu, podwyższania zaś tego stopnia ponad średni zbliżać będzie okres nauki w szkole pomaturalnej do okresu nauki w szkole wyższej. Okres 4 lat, który należy traktować w wielu dziedzinach jako wystarczający dla ukończenia zawodowych studiów wyższych, nie pozwala na zbyt swobodne jego dzielenie w taki sposób, aby realizować program przygotowania zawodowego wyżej niż średni, a jednocześnie zachować dostateczną różnicę czasową w szkole pomaturalnej i wyższej, uzasadniającą zróżnicowanie w uzyskiwanym cenzusie wykształcenia.

Przyjęto — na podstawie doświadczeń — że okres nauki w szkole pomaturalnej, która dawałaby cenzus średniego przygotowania zawodowego, powinien wynosić 2 lata. Próba podniesienia tego cenzusu prowadzić będzie do wydłużenia okresu nauki, a więc do zbliżania go do czasokresu występującego już w szkołach wyższych.

Stanowisko, że 2-letni okres nauki w szkole pomaturalnej może dawać przygotowanie zawodowe na poziomie tylko średnim, spotyka się z nieodsobnionymi wcale sprzeciwami. Twierdzi się mianowicie, że — skoro liceum ogólnokształcące daje średnie wykształcenie, to dalsze 2 lata nauki powinno dawać wykształcenie wyższe niż średnie. Zwolennicy tego rozumowania operują kryteriami arytmetyki — dodają po prostu lata programowanej nauki i zależnie od otrzymanego wyniku określić pragną końcowe kwalifikacje wychowanków. Prawdliwość tej arytmetycznej operacji budzi jednak wątpliwości, wiadomo bowiem, że nie wszystkie wielkości można dodawać; uznając wagę i znaczenie każdego ze składników, nie zawsze można operować sumą jako nową jakością, będącą wynikiem sumowania.

Dla okresu nauki w szkole pomaturalnej nie ma nawet znaczenia fakt przedłużenia nauki licealnej, a 12-letni okres nauczania stopnia licealnego nie może spowodować skrócenia cyklu szkoły pomaturalnej w stosunku do cyklu realizowanego dla absolwentów szkoły 11-letniej. Przygotowanie 11-letniej i 12-letniej szkoły ogólnokształcącej ma dla celów kształcenia pomaturalnego tę samą lub prawie tę samą wartość.

Szczególne trudności występują w zaprogramowaniu szkół pomaturalnych kierunków technicznych przy przyjęciu 2-letniego cyklu dla osiągnięcia średniego przygotowania zawodowego. Techniczne specjalności nauczania często nie dają się prawidłowo zaprogramować w proponowanym 2-letnim okresie nauki z powodu swoistej logiki wiedzy technicznej i opar-

tych na niej umiejętnościach. Przygotowanie ogólnokształcące nie otwiera jeszcze w wielu zawodach technicznych drogi do znalezienia — w krótkim okresie kształcenia — właściwych rozmiarów i proporcji w zakresie podstaw wiedzy technicznej, jej specjalizacji i przygotowania praktycznego. W szczególności w zawodach opierających się na szerokiej znajomości mechaniki ogólnej i technicznej, elektrotechniki i elektroniki, teorii ciepła, teorii budowy maszyn wyłaniają się trudności z właściwym ujęciem w czasie przygotowania ogólnotechnicznego, opartej na nim wiedzy specjalistycznej w określonej dziedzinie przemysłowo-technicznej oraz przygotowania praktyczno-warsztatowego, będącego sprawdzianem wykształcenia zawodowego. Te zaś trzy kategorie wiedzy i umiejętności, zestawione w odpowiednich proporcjach, składają się na prawidłowy profil przygotowania technicznego.

W widzeniu nowej techniki i nowych zawodów, które określa się niekiedy jako „w sam raz zawody i specjalności dla absolwentów szkół ogólnokształcących” pomija się zupełnie sprawę przygotowania praktycznego, gdyż — twierdzi się — „rolę odgrywa tutaj ogólność, ogólnotechniczna podbudowa, kompleksowość, wspólność układów sterujących, identyczność elementów półprzewodnikowych połączonych w układy sterujące”. I ani słowa, że tym wszystkim trzeba umieć się posługiwać, czego bez długotrwałego, praktycznego wypróbowania, doświadczenia, eksploataowania, konserwowania, naprawiania nie da się osiągnąć. A to jest właśnie treścią przygotowania praktycznego, to jest umiejętnością, której trzeba się nauczyć. I to wymaga czasu.

Wymagania współczesnego wykształcenia technicznego stają się główną trudnością w zaprojektowaniu prawidłowej koncepcji programowej technicznych szkół pomaturalnych. Należy bowiem pamiętać, że widocznym sprawdzianem wartości pracownika jest jego umiejętność wykonywania pracy, do której przysposabia go szkoła, a więc przygotowanie to musi uwzględniać także umiejętności praktyczne. Na szczeblu technicznej szkoły pomaturalnej umiejętności te powinny być rozwinięte w stopniu pozwalającym na samodzielne posługiwanie się maszynami, narzędziami, aparaturą kontrolno-pomiarową oraz na wykonywanie przynajmniej części prac wymaganych od robotników wykwalifikowanych.

Zawodowe szkoły pomaturalne należy przeto rozwijać w tych działach gospodarki narodowej i w tych zawodach, w których wiedza ogólna, wyniesiona z liceum ogólnokształcącego, będzie mogła być traktowana jako część rzeczywistego przygotowania zawodowego. W tych bowiem warunkach nauka w szkole pomaturalnej stanie się naturalnym rozwijaniem zapoczątkowanych kwalifikacji, kontynuacją osiągniętej już wiedzy, jej poszerzeniem i ukierunkowaniem.

Zawodów tych i sfer działania należy szukać w szeroko rozumianym sektorze usług, łącznie z oświatą, służbą zdrowia, usługami technicznymi, wymianą handlową itp. Przygotowanie do takich zawodów opierać się

powinno na wysokim wykształceniu ogólnym, uzupełnionym wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, które bez szerokiej bazy podstawowych nauk technicznych pozwalają na uformowanie zawodowe człowieka, zdolnego do zajmowania postaw współdziałania, taktu, wyrozumienia dla ludzkich indywidualności.

Skierowaniu kształcenia w zawodowych szkołach pomaturalnych na sferę działalności usługowej sprzyjają także zmiany w strukturze zatrudnienia, które — różne w różnych krajach — stanowią znaną nowocześniejszej cywilizacji technicznej. Zmiany te charakteryzują się spadkiem zatrudnienia w rolnictwie na rzecz zatrudnienia w przemyśle, a w miarę doskonalenia środków wytwarzania także spadkiem zatrudnienia w przemyśle na rzecz zatrudnienia w sferze szeroko rozumianych usług.

Za przesunięciem zawodowego kształcenia pomaturalnego na dziedziny wymagające wysokiej wiedzy ogólnej i niedostatecznie obsługiwane przez absolwentów techników zawodowych przemawiają także względy społeczne. Liczby specjalistów dla poszczególnych działów gospodarki narodowej limitowane są potrzebami i możliwościami kształcenia. Przygotowanie tych samych specjalistów dla tych samych zawodów i miejsc pracy dwiema drogami — przez technikum zawodowe i szkołę pomaturalną — musi ograniczać oba tory kształcenia do rozmiarów podyktowanych potrzebami kadrowymi. Ograniczenie to dotknęłoby oba działy szkolnictwa. Albowiem wobec silnego rozwoju średniego szkolnictwa zawodowego stopnia technikum — a taka sytuacja ukształtowała się obecnie m. in. ze względu na potrzeby społeczne — rozwój w tych samych kierunkach szkolnictwa pomaturalnego, nie będąc uzasadniony ekonomicznie, musiałby powodować ograniczanie techników. Takie zaś rozwiązanie oznaczałoby zmniejszenie stopnia upowszechniania szkoły średniej, a więc społeczny regres. Teoretycznym zaś koncepcjom, aby ewentualne zmniejszenie liczby młodzieży w technikach zawodowych rekompensować wzrostem liczby młodzieży w liceum ogólnokształcącym, a następnie w szkołach pomaturalnych, stoją na przeszkodzie wymienione już wyżej trudności prawidłowego zaprogramowania szkoły pomaturalnej w licznych działach, szczególnie technicznego kształcenia.

Wskazując usługi jako główną sferę, dla której przygotowaniem kadr zajmowałyby się przede wszystkim szkoły pomaturalne, nie należy zapominać o możliwościach odstępstw od tej ogólnej zasady. Odstępstwa te mogłyby dotyczyć tej grupy maturzystów, którzy po skończeniu liceum ogólnokształcącego podejmują pracę oraz — w miarę jej trwania — zdobywają rzeczywiste kwalifikacje praktyczne. W tym wypadku sama praca zastępuje szkołę pod względem przygotowania praktycznego. Toteż dla tej grupy maturzystów możliwe jest ich przygotowanie teoretyczne w krótkim stosunkowo czasie w różnych kierunkach zawodowych, nie wyłączając dziedzin techniczno-przemysłowych.

W krytyce szkolnictwa pomaturalnego podnosi się zbyt wierne wzoro-

wanie jego programów na programach innych działów szkolnictwa zawodowego, przy czym temu innemu szkolnictwu zawodowemu zarzuca się po prostu nieuwzględnianie wymagań nowej techniki. Jako zbawienną radę podaje się w grudniu 1968 r., że „elementy elektroniki, techniki pomiarowej, przetwarzania informacji muszą wejść w strukturę i treść wszystkich szkół zawodowych”, że „współczesny kierunek natarcia wyznaczony jest przez elektronikę i automatyzację”. Tymczasem programy szkół zawodowych opublikowane w 1967 i 1966 r., a więc opracowane odpowiednio wcześniej, propozycje te uwzględniały jako sprawę oczywistą. Rzecz jasna, nie np. w kowalstwie artystycznym czy modelowaniu odzieży, bo umiejętność odkucia ozdobnej żelaznej bramy czy zaprojektowanie gustownego stroju turystycznego ważniejsze są w wymienionych przykładach od automatyzacji. A więc nie we wszystkich szkołach zawodowych, bo dobrze jest, mówiąc o programach szkolnictwa zawodowego, zachować ostrożność.

Podobne zmiany przechodzi aktualnie szkolnictwo pomaturalne. Przede wszystkim wyodrębniono specjalności, w których nauczanie przewiduje się wyłącznie lub głównie w tych właśnie szkołach. Oznacza to, że dopływ pewnych grup specjalistów do życia gospodarczego odbywałby się przez szkołę pomaturalną. Kryteriami doboru tych specjalności były z jednej strony wymagania, jakie rzeczywistość stawia praca w różnych zawodach na szczeblu kwalifikacyjnym, wymagającym średniego przygotowania zawodowego, z drugiej zaś — możliwości takiego przygotowania w okresie nie dłuższym niż 2 lata.

Opracowano znaczną już część nowych planów nauczania, w których podkreślono rolę przedmiotów ogólnotechnicznych i ogólnozawodowych. Zaawansowano prace programowe dla wielu specjalności. Opracowano nowe regulaminy nauki. Szkoły pomaturalne rzeczywiście pogłębiły swą odrębność programową i wewnątrzorganizacyjną. Pozostaje sprawa wydzielenia szkół pomaturalnych jako działu szkolnictwa zawodowego na drodze stwarzania odrębnej bazy dydaktyczno-materialnej. Takie rozwiązanie miałyby wiele stron dodatnich.

Przede wszystkim pozwalałoby kształtować sieć tych szkół zgodnie z potrzebami kadrowymi gospodarki narodowej z jednoczesnym uwzględnieniem skupisk młodzieży licealnej. Po wtóre — szkoły pomaturalne mogłyby powstawać w ośrodkach odczuwających brak tej kategorii pracowników i stanowiących zaplecze gospodarcze sprzyjające realizacji praktycznej części programu nauczania. Po trzecie — wielkość szkoły pomaturalnej i jej profil nie byłyby krępowane możliwościami stwarzanymi przez technikum zawodowe, lecz podyktowane względami zatrudnienia i wymagań programowych.

Wyodrębnienie organizacyjno-sieciowe stworzyłoby również dla szkół pomaturalnych pomyślnie warunki kształtowania właściwego modelu dydaktyczno-wychowawczego, odpowiadającego celom kształcenia i uwzględniającego wyższy niż w szkołach przedmaturalnych stopień dojrzałości

młodzieży. Wywierałoby to dodatni wpływ na poszukiwanie i wdrażanie wydajniejszych metod pracy z młodzieżą tych szkół, na jej przygotowanie do pracy zawodowej i społecznej.

Zmiany w organizacji i sieci szkół powinny mieć także na uwadze zbliżenie ośrodków kształcenia pomaturalnego do młodzieży wiejskiej oraz pochodzącej z mniejszych ośrodków. Młodzież z tych środowisk bowiem stanowi stosunkowo najliczniejszą grupę licealistów, stojącą przed problemem zdobycia określonych kwalifikacji i podjęcia pracy zawodowej. Sprawa ta wiąże się z rozbudową sieci internackiej oraz z wyodrębnieniem internatów dla potrzeb młodzieży szkolnictwa pomaturalnego, co ze względów wychowawczych powinno mieć dla przyszłości tego szkolnictwa podstawowe znaczenie. Jednakże projekty planów inwestycyjnych szkolnictwa zawodowego na lata 1971—1975 pozwalają liczyć na umiarkowaną tylko poprawę w tym zakresie.

O szkolnictwie pomaturalnym można mówić tylko w powiązaniu z całością szkolnictwa zawodowego i całym systemem oświatowym. W jego ocenie i rysowaniu perspektyw trzeba jednak uwzględnić potrzeby i możliwości gospodarki narodowej oraz zróżnicowane w czasie i w poszczególnych dziedzinach życia gospodarczego tempo rozwojowe.

POSTĘP TECHNICZNY — KULTURA MASOWA — WYCHOWANIE

Revolucja w nauce i technice, wyrażająca się m. in. w rozwoju środków masowego upowszechniania, dynamizuje z każdym dniem możliwości zaspokajania potrzeb kulturalnych szerokich mas społecznych. Dzięki technicznym środkom masowej informacji powstają warunki upowszechniania osiągnięć ludzkości w różnych dziedzinach nauki i kultury. Biorąc to pod uwagę zrodziło się pytanie: jak dalece umasowienie kultury wymaga odpowiedniego ukierunkowania ideowego; jak dalece k u l t u r a — możliwa do upowszechniania masowego nowoczesnymi środkami informacji — podnosi poziom ogólnego życia kulturalnego przez rozwijanie i pogłębianie ogólnoludzkich wartości.

Pozornie tylko brzmią te pytania tak, jakoby odpowiedź mogłaby być jednoznaczna. Okazuje się jednak, że naukowcy zajmujący się tą problematyką nie potrafią dać jednoznacznej odpowiedzi. Różnice poglądów odsłania w tej dziedzinie J. Kossak po dokonaniu konfrontacji różnych myśli: „Dla jednych — zaznacza Kossak — omawiany termin (tzn. kultura masowa) ¹ oznacza bowiem pozytywne, o szerokim zasięgu zjawisko demokratyzacji w dziedzinie kultury — rezultat rewolucji kulturalnej; dla drugich — negatywne, masowe przejawy upadku kultury — wynik jej pełnej komercjalizacji lub też produkt drobnomieszczańskich gustów. Jeszcze inni określają mianem kultury masowej twory kulturowe dające się powielać i rozpowszechniać za pośrednictwem prasy, radia, filmu, telewizji — a więc za pośrednictwem środków przekazu masowego, w konkretnych warunkach demograficznych; podczas gdy poważna grupa teoretyków określa kulturę masową jako typ zachowań kulturowych i form rozrywki wynikających z nowej sytuacji techniczno-cywilizacyjnej i nowych form życia wielkich organizmów miejsko-przemysłowych” ².

Fakt pozostaje faktem, że kultura masowa jest zjawiskiem ściśle związanym z nowoczesnymi środkami technicznymi jej upowszechnienia. Często spotyka się zdania, iż historycznie patrząc na dany problem można wyraźnie wyodrębnić okresy: upowszechnienie kultury drogą p r z e k a z u u s t n e g o, drogą s ł o w a d r u k o w a n e g o i obecnie — o b r a z u. Główną bowiem rolę we współczesnej technice upowszechniania kultury jest obraz. Chociaż należy z całą mocą zaznaczyć, iż przekaz kultury drogą

¹ Powszechnie prawie pojmuje się w Polsce jako przedmiot kultury masowej zaproponowany przez A. Kłoskowską, która tak pisze: „Przedmiotem koncentracji dotychczasowych badań i teorii kultury masowej są zjawiska intelektualnej, estetycznej i ludyczno-rekreacyjnej (czyli zabawowo-rozrywkowej) działalności ludzkiej, związane w szczególności z oddziaływaniem tzw. środków masowego komunikowania, a więc treści rozpowszechniane za pomocą tych środków.” „Kultura masowa” Krytyka i obrona. PWN 1964, s. 96.

² J. Kossak: Dylematy kultury masowej. Warszawa 1966, s. 5—6.

ustną (radio) nabiera stale znaczenia. Podobnie słowo drukowane dzięki nowoczesnej technice staje się sprawą kultury dnia codziennego każdego człowieka. Można chyba śmiało sformułować tezę, iż w systemie współczesnej nam techniki głos, słowo drukowane i obraz zaczynają współtworzyć swoisty system kultury masowej. Stwierdził to wyraźnie przewodniczący Komitetu do Spraw Polskiego Radia i Telewizji, W. Sokorski, pisząc: „Radio, film i telewizja zaczynają w coraz większym stopniu być nie tylko przekąźnikami oświaty, propagandy, wiedzy, nauki i sztuki, lecz tworzą, a w każdym bądź razie współtworzą odrębny styl współczesnej kultury”³.

Powstaje jak wiadomo teatr telewizyjny i radiowy, powstaje film telewizyjny, powstają całe dziedziny — całkowicie nowe w kulturze — które są opracowane i rozwijane formami i metodami ściśle zintegrowanymi z określoną techniką masowego przekazu. Dane środki masowego przekazu — pisze A. Kłoskowska — „...zapewniają najszerszy zasięg jednolitym, zuniformalizowanym treściami, wytwarzając socjologiczne warunki recepcji, specyficzne dla współczesnego społeczeństwa; one wprowadzają w dziedzinę symbolicznej kultury realizacyjnej elementy techniki właściwe przemysłowej cywilizacji”⁴.

A zatem kultura masowa jako konsekwencja postępu technicznego wyraża i popularyzuje swoiste wartości, które jak wspomnieliśmy, wywołują szereg dyskusji.

Jednocześnie niezależnie od takich lub innych poglądów następuje ogromny rozwój wszelkiego rodzaju środków masowego przekazu. Wystarczy dla ilustracji spojrzeć na niektóre dane z naszego kraju.

A. Książka i broszury wydane w r. 1955		1968
	tytuły	7199 10 306
	nakład	
	w mln. egz.	95,7 119,1
B. Gazety i czasopisma	1955 r.	1968 r.
gazety sprzedaż		
w mln egz.	1394	2146
czasopisma sprzedaż		
w mln egz.	376	624
C. Radio i telewizja	1960 r.	1968 r.
radio — abonenci w tys.	5268	5598
telewizja — abonenci		
w tys.	425,9	3389,1

³ W. Sokorski: *Kultura masowa i Galileusz. Przegląd Kulturalny* nr 2, 9. I. 1963.

⁴ A. Kłoskowska: *Kultura masowa*. S. 172.

Podkreśliłmy szczególnie w radio i telewizji rok 1960, ponieważ jak się okazuje, szybki rozwój telewizji zahamował nabywanie radia. Na przykład jeśli w latach 1950 było abonentów radia w tys. 1464, to w 1955 — 3057, a w roku 1960 — 5268, aby w 1968 osiągnąć zaledwie 5598.

Bardzo jaskrawo odbił się wzrost abonentów telewizji na wykorzystywaniu przez społeczeństwo kinematografii. Okazuje się, że do roku 1960 był szybki wzrost widzów w kinach, od 1960 roku zaś następuje stały spadek. Oto dane:

Rok	1950	1955	1960	1965	1968
Widzowie w mln	132,2	183,2	201,6	173,3	153,5

Podobne zjawisko spadku widzów i słuchaczy obserwujemy w teatrach i instytucjach muzycznych.

Dostrzegając tego rodzaju zjawiska powstaje problem znalezienia odpowiedniego systemu współtworzenia przez różne instytucje powstawania i udostępniania kultury warunków włączania szerokich mas nie tylko do odbioru, lecz także do tworzenia kultury socjalistycznej naszego narodu.

R. Wroczyński badając ten problem dochodzi do następującego stwierdzenia: „Przedmiotem szczególnego niepokoju staje się wpływ kultury masowej na formy twórczości amatorskiej, opartej na motywach regionalnych i folklorystycznych”⁵. Można te spostrzeżenia jeszcze uzupełnić, iż niepokoi także ukazane zjawisko przez statystykę spadku bezpośredniego kontaktu szerokich mas z teatrem, koncertem itd. Wszak to problem nie tylko odbioru i kształtowania poczuc i przeżyć estetycznych, lecz także w bezpośrednim styku w zespole ludzi o określonych zainteresowaniach podejmowania twórczych rozważań.

Wprawdzie stwierdza R. Wroczyński, że rozwój kultury masowej nie prowadzi do zaniku zespołów amatorskich, statystyki bowiem wskazują na ich ilościowy rozwój. „Natomiast — podkreśla R. Wroczyński — tworzywem dla tych zespołów staje się coraz bardziej twórczość upowszechniana za pomocą radia, telewizji, nagrań magnetofonowych, z wyraźną eliminacją całego bogactwa motywów regionalnych, tak charakterystycznych dla tradycyjnego teatru ludowego. Artystyczne transpozycje różnych melodii ludowych oraz różnych form życia społecznego — zastępuje profil estradowy, z dominacją perkusji, gitar i muzyki jazzowej”⁶.

Tego rodzaju jednostronny akcent popularyzacji wartości kulturowych może niewątpliwie zahamować możliwości wielostronnej twórczości szerokich mas społecznych.

Widząc wpływ postępu technicznego na umasowienie kultury, na kształtowanie się specyficznych treści i form masowej kultury, na kształtowanie się typu zainteresowań odbiorców interesują nas jako wychowaw-

⁵ R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. Warszawa 1968, s. 74—75.

⁶ Op. cit., s. 75.

ców konsekwencje funkcjonowania zjawiska masowej kultury dla realizacji naszych celów wychowawczych. Interesują nas różne zjawiska wynikające z dostępności i powszechności kultury masowej w związku z poszukiwaniem zasad jednolitości wychowawczych oddziaływań różnych czynników na młodzież.

Podkreślamy z całą siłą, że współczesna młodzież dzięki środkom masowej informacji nie żyje, nie kształtuje swoich poglądów, swoich zainteresowań w izolacji od zjawisk i procesów życia w kraju i w świecie. Należy zaznaczyć, że w walce ideologicznej środki masowej informacji nabierają z każdym dniem na znaczeniu w oddziaływaniu na młodzież. Współczesne badania pedagogiczne zmierzają więc od odsłonięcia wpływu kultury masowej w jej różnych aspektach na osobowość młodzieży. Wyniki badań są jednoznaczne. R. Wroczyński wyciągając wnioski z tych badań zaznacza: „Jakikolwiek planowe działanie wychowawcze jest dziś nie do pomyslenia bez uwzględnienia oddziaływań kultury masowej”⁷.

Jak dalece kultura masowa oddziałuje na sady, postawy i zainteresowania młodzieży, a co więcej często stanowi wzory zachowania się, przytacza się powszechnie znane przykłady.

Po masowej projekcji filmu „Krzyżacy” nastąpiło ogromne zainteresowanie literaturą tego okresu, a szczególnie dziełami H. Sienkiewicza. Odrodziła się wśród młodzieży dawna staropolska zabawa — palcat⁸, swoisty typ szermierki. Po ekspozycji filmu „Wilhelm Tell” młodzież masowo stosować zaczęła w swoich zabawach łuk i kuszę. Zgłaszała się masowo do sportowych kół łucznictwa. „Czterej pancerni i pies” doprowadził do tego, że powstawały całe masy grup młodzieży, którymi później zajęła się specjalnie telewizja poświęcając im specjalny „kącik” wyznaczając zadania specjalne itp.

R. Wroczyński wskazując na podobne zjawiska i podkreślając na tym tle wpływ kultury masowej na zachowanie się młodzieży zaznacza, iż są to przykłady wpływów krótkotrwałych. Rozważając zaś ten problem akcentuje inne zjawisko — wpływ dalekosiężny na młodzież. Przykładem tego m. in. była muzyka, formy zachowania się, strój, charakteryzacja — znanych chłopców z Liverpoolu, tzw. The Beatles. Formy masowej komunikacji przy zastosowaniu na wielką skalę specjalnej także masowej propagandy stworzyły im ogromną popularność. „Symbolem nowoczesności — podkreśla ten fakt R. Wroczyński — stała się beatlesowska maniera życia i stosunków, beatlesowski strój, typ zainteresowań, sposób wypoczynku i zabawy”⁹.

⁷ Op, cit., s. 75.

⁸ Z. Głogier: Encyklopedia staropolska. Warszawa 1956 (przedruk z wyd. 1900—1903) podaje: P a l c a t — pręt drewniany używany do fechtunku. „Młodzież używająca powszechnie palcatów do wprawy i nauki fechtunku, ażeby się nie uderzać nim boleśnie, oplatała pręt drewniany słomą i tak opleciony nazywała dopiero palcatem”.

⁹ R. Wroczyński: Wychowanie przez szkołę. S. 80.

Tego rodzaju przykłady można mnożyć. Znane są one i teoretykom, i praktykom wychowania. Powstaje w związku z tym pytanie: co należy brać pod uwagę w procesie planowego wychowania?

Po pierwsze, należy wyraźnie odsonić młodzieży charakterystyczną różnicę w traktowaniu odbiorców masowego przekazu przez kraje kapitalistyczne i kraje socjalistyczne. W krajach kapitalistycznych dominuje system komercyjny. A. Kłoskowska w wyniku analizy i badań prowadzonych przez socjologów w krajach kapitalistycznych i ich opinii stwierdza następująco:

„Producenci traktują publiczność środków masowego komunikowania po prostu jako rynek, na który starają się wprowadzić własny towar w jak najszerszym zakresie licząc się jednocześnie z sytuacją konkurencji i stosując zasadę minimalizacji kosztów produkcji”¹⁰. System komercyjny i sytuacje konkurencji prowadzą do wprowadzania do kultury drogą środków masowego komunikowania „wartości” nawet antyhumanitarne, idee bez względu na ich społeczno-moralną wartość — „byleby zarobić”. Toteż całe sztaby socjologów i psychologów opracowują wytyczne co do metod reklamy określonych rodzajów muzyki, ubiorów, zachowań się itp. Starają się znaleźć drogi dotarcia do tzw. „gustów” szerokich mas społecznych lub wprost najpierw kształtują tego rodzaju „gusty”, aby później masowo produkować dany rodzaj „kultury” jako towar.

Klasycznym przykładem tego była reklama muzyki beatlesów, ich ubioru, aby później masowo przystąpić do produkcji i płyt z ich nagraniami oraz ubiorów danego typu.

W krajach socjalistycznych panuje zasada, że lud jako odbiorca kultury masowej winien być traktowany jako suweren państwa. Każdy twórca kultury jest współodpowiedzialny za swoje tworzywo przed ludem. Odpowiedzialny jest za poziom, za głoszone idee. Często twórcy, jako świadomi głębi określonych idei społeczno-moralnych, zobowiązani są nawet podejmować walkę z zastarzałymi zwyczajami i obyczajami odbiorców masowej kultury. Są odpowiedzialni za przyszłość kultury narodowej. Nie mogą więc gwoili popularności podporządkowywać swoich dzieł panującym gustom. Świadomi swoich zadań twórcy socjalistycznej kultury wyraźnie traktują swoje dzieła jako ważny czynnik wychowawczego oddziaływania. Zrozumiała rzecz, że masowa kultura w społeczeństwie socjalistycznym nie może być nieatrakcyjna, niewielostronna w możliwościach jej wyboru. W związku ze zróżnicowanymi ludzkimi zainteresowaniami masowa kultura nie może być jednorodna w swoich formach i kierunkach. Słusznie w związku z tym pisze A. Kłoskowska: „Kultura masowa kształtowana z dbałością zarówno o poziom, jak nieuniknioną różnorodność stanowi jeden warunek demokratyzacji kultury: daje szanse wyboru. Muszą one być bardzo szerokie, jeśli kultura ta ma zaspokoić potrzeby różnych

¹⁰ A. Kłoskowska: Kultura masowa. S. 268.

typów ludzkich i różnych momentów przejawów ludzkiego życia nie wykluczając niczego, co może stanowić źródło wzruszenia, radości i odprężenia”¹¹.

Po drugie, instytucje masowej informacji w społeczeństwie socjalistycznym, zakładając nawet dalekosiężność wpływu wychowawczego masowej kultury, nie mogą stracić z pola widzenia swoistego ograniczenia wychowawczego tego rodzaju kultury. Tym bardziej że zainteresowanie odbiorców masowego komunikowania kultury są bardzo różnorodne. Jedni lubią programy rozrywkowe, inni sport, jeszcze inni poważne. Kultura masowa w społeczeństwie socjalistycznym stanowi tylko jeden z czynników wychowawczego oddziaływania. Nie może preferować takich lub innych gustów odbiorcy. Wnikliwie to ujmuje A. Kłoskowska pisząc: „Żadne wysiłki skierowane na działanie wyłącznie za pomocą środków masowego komunikowania nie wystarczają dla pokierowania sądem i wyborem masowej publiczności w kierunku zasadniczej zmiany takiego rozdziału preferencji. Dla skutecznej realizacji tego celu potrzebne są bezpośrednie wpływy wychowawcze oddziałujące za pośrednictwem sformalizowanych uniwersalnych instytucji oświatowych, ale wspieranych także przez inne różnorodne czynniki socjalizacji, formalne i nieformalne grupy rówieśnicze i towarzyskie, kluby, kursy oświatowe”¹².

W tym względzie szczególną rolę odgrywa planowe i jednolite oddziaływanie tych instytucji na młodzież. Zawsze wiodącą instytucją pozostaje szkoła.

Po trzecie, współczesna szkoła — stojąc wobec zjawiska funkcjonowania społecznego masowej kultury, realizując swoje podstawowe cele i zadania wychowawcze — musi uczyć młodzież umiejętności wartościowania dóbr tej kultury, kształtować poczucie piękna i wartości. A. Kłoskowska słusznie zaznacza, że „oparciem hierarchii wartości na opiniach i ocenach ukształtowanych przez systematyczny proces wychowania, ale znajdujących stałą i trwałą ramę odniesienia w różnorodnych grupach społecznych może dostarczyć najpewniejsze podstawy hierarchii wartości i zabezpieczyć przeciwko niwelującym skutkom homogenizacji”¹³.

Inaczej mówiąc, szkoła jako instytucja wiodąca w kształtowaniu sądów i przekonań młodzieży nie może realizować swoich zadań w izolacji od wszystkich tych procesów i zjawisk, które charakteryzują kulturę masową. Szkoła współczesna nie zrealizuje swoich najszlachetniejszych celów w oderwaniu od życia. Jednym z przejawów bujnego życia, w wir którego włącza się młodzież, jest dynamiczny rozwój masowej kultury w związku z rewolucją techniczną. Toteż współczesna szkoła świadomie włącza do swojego systemu wychowawczego odpowiednio zhierarchizowane wartości kultury masowej, kształtując na ich podstawie usystematyzowane opinie

¹¹ Op. cit., s. 450.

¹² Op. cit., s. 450.

¹³ Op. cit., s. 450.

i oceny. Tą drogą nasza szkoła staje się szkołą życia, przygotowującą do życia, a nie szkołą obok życia.

Po czwarte, stwierdzając fakt szczególnego zainteresowania młodzieży telewizją, współczesne badania we wszystkich krajach dowodnie wykazały, że większość poświęca od 3—4 godzin dziennie oglądaniu obrazów telewizyjnych¹⁴. W związku z tym zostają zdecydowanie ograniczone różnego rodzaju indywidualne zainteresowania młodzieży wyróżniające się w kolekcjonerstwie, majsterkowaniu itp., nie mówiąc już o rzadkim spędzaniu czasu na powietrzu.

Jednocześnie zaś J. Komorowska w swoich badaniach ukazuje, że młodzież starsza, dzięki szerszemu poznawaniu świata drogą telewizji, kształtuje szczególne zainteresowania turystyką lub też problematyką postępu technicznego, nauką — co wpływa pozytywnie na włączanie się wielu do kół zainteresowań¹⁵. Różnorodne obserwacje jednocześnie wskazują na rozbudzenie dzięki telewizji i radia zainteresowań młodzieży sportem.

Podane tu dla ilustracji fakty wskazują na potrzebę współpracy szkoły z domem przy planowaniu zadań wychowawczych. Muszą być przyjęte wspólnie przez dom i szkołę zasady wykorzystywania zainteresowań młodzieży, a jednocześnie zasady co do wybiórczości oglądania programów telewizyjnych czy słuchania radia w domu. Jedynie przyjęcie przez dom ustalonych zasad wykorzystywania masowych środków informacji może doprowadzić do ograniczenia szkodliwych w swoich funkcjach telewizji, radia itd. Tęgo rodzaju dyrektywy winny szkoła i dom opracowywać w zależności od ściśle określonych warunków określonego środowiska. Błędem byłoby opracowanie ogólnie obowiązujących dyrektyw wychowawczych, ponieważ każda szkoła realizuje swoje zadania — nawet w tym samym mieście — w odmiennych warunkach co do samego funkcjonowania środków masowej informacji, nie mówiąc o warunkach domowych ucznia.

Szkoła i dom nie mogą zgubić z pola widzenia nie tylko faktu funkcjonowania masowej kultury, lecz jednocześnie — a może najważniejsze — faktu rewolucji technicznej i w związku z nim jeszcze silniejszego oddziaływania na proces wychowania czynników pozaszkolnych i pozadomowych.

Postęp techniczny jednocześnie pozwala szkole organizować na nowych zasadach system wychowania, w którym zostaną zintegrowane czynniki pozaszkolne ze szkolnymi.

Sam fakt funkcjonowania masowej informacji, umasowienia kultury oraz dynamizacji treści, form i zasięgu walki ideologicznej w związku z postępowaniem technicznym zmusza nas — jak to wskazywaliśmy — do szukania nowych zasad i metod planowania i kierowania pracą wychowawczą. Nie do tego jednak ogranicza się zadanie wychowawcze. Nowa technika

¹⁴ Tęgo rodzaju badania przeprowadzali na szerszą skalę w Polsce E. Fleming, J. Komorowska i inni.

¹⁵ J. Komorowska: *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*. Cz. I, Warszawa 1963, cz. II, Warszawa 1964.

bowiem stwarza także przesłanki dla nowelizacji wielu tradycyjnych metod wychowania.

W procesie kształcenia są już stosowane w skali masowej nowoczesne techniczne środki, które prowadzą do zmian metod dydaktycznych. Wystarczy nadmienić dla ilustracji tego zagadnienia wprowadzenie metody nauczania programowanego, egzaminatorów itp.

Jakie zatem otwierają się możliwości wykorzystania także nowoczesnej techniki w organizacji procesu wychowania?

Rozpatrzymy jeszcze raz — z innego nieco punktu widzenia — niektóre formy masowej informacji, które podobnie jak w procesie kształcenia, tak i wychowania zaczynają odgrywać pierwszoplanową rolę.

Niewątpliwie zaczyna wysuwać się na czoło w masowej informacji obraz. Jego wagę i znaczenie docenia pedagogika od dawna, formułując znaną zasadę pogładowości. Zasada ta obowiązuje wychowawcę nadal. Mało tego, dzięki zaistnieniu możliwości stałego i wielostronnego wykorzystania obrazu jako formy informacji, zasada pogładowości nabiera szczególnego znaczenia. W związku z tym jest już w pedagogice bardzo wiele prac na ten temat i dlatego nie tę stronę funkcjonalności pedagogicznej obrazu rozważymy.

Jak wiemy — eksponowany obraz, drogą filmu w kinie lub w telewizji, posiada, dzięki ekspresji ruchu, dzięki możliwości odsłonięcia ludzkiej działalności, w określonych warunkach przesłanki dla wzruszeń, dla wielostronnych przeżyć widza. Powiązanie zaś tego obrazu z żywym słowem, także pełnym ekspresji w określonych warunkach ludzkiego działania i przeżywania radości i cierpienia, wzlotów i upadków ideowo-moralnych itp., prowadzi widza i słuchacza jednocześnie w wir zjawisk i procesów, z którymi identyfikuje się widz, a zarazem słuchacz. Wzbogacenie zaś procesów życia, pracy, marzeń i walki człowieka, odsłanianych obrazowo odpowiednią muzyką pogłębia przeżycia widza. Przypominaliśmy już dla ilustracji tego zagadnienia znane przykłady dalekosiężnego oddziaływania nowoczesnego obrazu filmowego czy telewizyjnego (np. sprawozdania z zawodów sportowych) nie tylko na uczucia młodzieży, lecz także na czyny.

Obraz telewizyjny lub filmowy w kinie (lub każdym pomieszczeniu do tego przygotowanym) ma pełne możliwości ukazania nam bogactwa naszej kultury narodowej i ogólnoludzkiej (dzieła sztuki, zwyczaje i obyczaje, folklor, budownictwo, przemysł, pracę robotnika i chłopca itp.) oraz jej rozwoju.

Podobnie funkcjonalność wychowawcza słowa nabiera znaczenia w związku z postępowaniem technicznym. Ilustrując to znanymi powszechnie faktami jedynie przypominamy choćby tego rodzaju formy eksponowania słowa w procesie wychowania: w radio mamy możliwość usłyszeć bezpośrednio autorytatywną wypowiedź w pewnych dziedzinach interesujących nas zagadnień (społecznych, ideowo-politycznych, moralnych i in.) przywódców narodu; możemy słyszeć słowo w jego ekspresji, np. wyppo-

wiedziane ustami aktora deklamującego wiersze ulubione przez młodzież, pieśni budzące nasze uczucia patriotyczne. Jednocześnie nowa technika pozwala nam utrwalić wypowiedź przywódcy, deklamacje, pieśni np. na taśmie magnetofonowej lub płytach i wykorzystać w procesie wychowania w zaplanowanym momencie. Już w wielu szkołach świadomie, w sposób zaplanowany odtwarza się zapisy fonograficzne, aby odświeżyć piękno słowa w aktorstwie i recytatorstwie i tą drogą także budzić zainteresowania młodzieży literaturą dramatyczną oraz teatrem.

Wynalazek druku, a w związku z postępem technicznym jego wielostronne znaczenie, stwarza ogrom powszechnie znanych możliwości wykorzystania różnych ilustracji w czasopismach, dokumentów odświeżających głębię określonych faktów historycznych i współczesnych itp. w procesie kształtowania przekonań młodzieży.

Wszystko to jest dobrze znane każdemu nauczycielowi i wychowawcy. I w praktyce dydaktycznej i wychowawczej wykorzystują walory techniki w warunkach dostępnych dla danej szkoły. Widząc jednak dynamizm postępu technicznego stwarzającego stale nowe i doskonalsze przesłanki wykorzystywania techniki w procesie wychowania chcemy zwrócić uwagę wychowawcy na pewien system zasad, które winien on brać pod uwagę w praktyce pedagogicznej. Głównie mamy na uwadze zasady: korelacji, ilustracji, zainteresowań, wzruszeń i współuczestnictwa.

Dane zasady wyrastają z funkcji wychowawczej masowej informacji, jak również z ogólnych doświadczeń praktyki pedagogicznej.

a. Zasada korelacji. W realizacji tej zasady w praktyce wychowawczej akcentuje się głównie dwa zagadnienia:

Po pierwsze, powiązanie wybiórczo przekazywanych młodzieży informacji (w formie obrazu, słowa, druku itp.) w nawiązaniu do aktualnie upowszechnianych problemów zjawisk i procesów w systemie masowej kultury. Młodzież żyje życiem bieżącym, ukazywanymi problemami drogą radia, filmu, prasy, telewizji. W tych warunkach ukazywane wybiórczo w szkole określone zjawisko musi być reprezentatywne dla zespołu procesów i zjawisk, które młodzież nurtują.

Po drugie, zasada korelacji wyraża się także w wiązaniu aktualnych wydarzeń (rocznice państwowe, uroczystości środowiskowe o większym zasięgu społecznym, uroczystości ogólnonarodowe itp.) z eksponowaną w szkole w formie obrazu, słowa czy druku informacją.

b. Zasada ilustracji. Pozornie ta zasada nie wymaga wyjaśnienia. Jednakże należy tu zwrócić uwagę na szereg metodycznych zagadnień wynikających z realizacji tej zasady.

Zasada ilustracji rozpatrywana od strony treści na przykład w odniesieniu do filmu może być cząstkową ilustracją lub pełną danego zjawiska czy procesu. Podobnie w odniesieniu do nagrań na taśmie magnetofonowej lub płytach.

Ilustrujemy tylko pewien fragment wydarzenia, pewien fragment pieśni lub tańca, jeśli chcemy silniej zaakcentować określony element wydarzenia, pieśni lub tańca. Natomiast gdy świadomie zmierzamy do ukazania złożoności układu różnych elementów, gdy określony element chcemy ukazać w stosunku do całości, jego rolę i miejsce w tej całości (np. rolę i miejsce aktywu partyjnego w procesie doskonalenia produkcji, motyw pieśni ludowej w określonej symfonii, pracę inżyniera w kierowaniu budową itp.), wówczas trzeba widzieć lub słyszeć całość układu danych zjawisk.

Wysiłek wychowawczy zmierza w jednym i drugim przypadku do skierowania uwagi młodzieży na ściśle określone fakty, na ich układy i powiązania. Celem ilustracji jest odsłanianie młodzieży typowości zjawisk i procesów. Uczymy tą drogą patrzeć w sposób wybiórczy na otaczającą młodzież rzeczywistość.

Zasada ilustracji rozpatrywana od strony formy odsłania niebywałe ich bogactwo. Można ilustrować fakty, wydarzenia, zjawiska i procesy w formie naturalnej lub symbolicznej. Ilustrując tezy wychowawcy na przykład dokumentem historycznym, konkretnym dziełem sztuki danej epoki, nagrany na taśmie magnetofonowej referatem ministra określonego resortu, dając w filmie sprawozdawczym z kopalni warunki pracy robotnika, ukazując w telewizji przebieg meczu w piłkę nożną i kulturę (lub coś przeciwnego) zachowania się graczy i publiczności — odsłoniemy w formie naturalnej określone fakty lub wydarzenia. Natomiast gdy oglądamy pisma satyryczne, gdy patrzymy na współczesny plakat reklamowy, gdy słuchamy pięknie wypowiedzianych przez deklamatora fragmentów lub całości poetyckich utworów, gdy także czytamy te utwory, a często po prostu niedostatecznie jasno rozumiemy głębię treści zawartych w tej formie, wówczas istotny świat wartości jest przed nami „zamknięty”.

Potwierdzają to w całej rozciągłości badania przeprowadzone pod moim kierunkiem na populacji ponad 7 tysięcy młodzieży ostatnich lat liceum. Dawano młodzieży do obejrzenia pewne popularne nawet satyryczne ujęcie wydarzeń społeczno-moralnych i proszono o komentarz. Okazało się, że prawidłowo pojmuje formę satyry zaledwie 12% badanej młodzieży. Wywiady z nauczycielami realizującymi program historii literatury wskazują dowodnie, że młodzież w swojej masie nie rozumie głębi symboliki w poezji. Podobne zjawisko obserwuje się u młodzieży, która lubi filmy. Okazuje się, że filmy ukazujące różne zjawiska w formach symbolicznych nie cieszą się powodzeniem.

Dalsze badania wykazały, że tam gdzie w sposób dostatecznie precyzyjny wyjaśniano i ilustrowano młodzieży „język symboliczny” w literaturze, sztuce i w życiu codziennym, tam rosły jej zainteresowania różnymi dziedzinami kultury, tam młodzież podejmowała, daleko żywsze i głębsze w treści dyskusje.

c. Zasada zainteresowań. Współczesna technika masowej informacji

w różnych formach stwarza całkowicie nowe możliwości budzenia zainteresowań młodzieży pożądanymi przez wychowawcę zagadnieniami. Znając dokładniej (co jest niezbędne dla wychowawcy) zakres spraw, dziedzin, którymi młodzież interesuje się, które budzą w niej chęć pełniejszego dowiedzenia się o tych sprawach, wychowawca w odpowiednim momencie eksponuje w formie obrazu, słowa lub dźwięku pewne fakty, które są do pewnego stopnia „nowe”, „zaskakujące” młodzież. Zwraca jej uwagę na zjawiska i ich źródła, których dotychczas młodzież nie dostrzegała. Poszukuje tą drogą możliwości skierowania uwagi młodzieży na właściwe fakty, aby zaniepokoić w dotychczasowych błędnych odczuciach, aby rozbudzić ciekawość co do poznania „prawdy”.

Realizując zasadę zainteresowań w praktyce wychowawczej stosuje dwa sposoby ilustracji faktów: z jednej strony opierając się na zasadzie korelacji wychodzi ze spraw nurtujących młodzież i na tle masowej kultury odsłaniając nieznanne lub mało znane zjawisko lub typowe w nowym świetle, z drugiej — przez odpowiedni dobór (obrazem filmowym, nadanym fragmentem z magnetofonu, płyty itd.) zjawisk wprowadza w tok bieżących masowych informacji, lecz w sposób już ukierunkowany (sposób ukierunkowany rozbudzeniem zainteresowań co do ściśle określonych wydarzeń, zjawisk, procesów, sporów itd.).

Obserwacja pracy szkół wykazuje dowodnie, że np. budzą zainteresowania młodzieży dowcipy, przysłowia, przypowieści. Mamy szereg wydań „mądrości narodów” oraz własne. Okazuje się, że mało wykorzystujemy tę formę ekspresji, aby pobudzić zainteresowania młodzieży pewnymi zjawiskami moralności i kultury.

d. Zasada wzruszeń. Nowoczesne formy informacji pozwalają szczególnie silnie oddziaływać na ucznia młodzieży. Wszak filmowe obrazy, słuchowiska radiowe, pieśni patriotyczne nagrane na płytach lub taśmach magnetofonowych i w odpowiednich warunkach nadane prowadzą do bardzo silnych reakcji wzruszeniowych młodzieży. Niestety, jeszcze nie stosuje się w szkołach w dostatecznej formie nowoczesnej techniki w zorganizowanym procesie wychowawczym realizując daną, niezbędną zasadę. Młodzież w swoich wypowiedziach odnośnie możliwości unowocześnienia procesu wychowawczego właściwie daje szereg takich wskazówek, które metodyka współczesnego wychowania akceptuje.

Młodzież pisze w swoich wypowiedziach następująco: „Mówiliśmy na lekcji historii o H. Dąbrowskim, o legionach, o powstaniu hymnu narodowego »Jeszcze Polska nie zginęła«. Była to »sucha« opowieść — daty, daty i nazwiska. Jakże byłaby żywa i pełna wzruszeń ta lekcja, gdyby np. przyniesiono płytę i zagrano hymn nasz narodowy. Mamy warunki i pełną możliwość realizacji takiej lekcji”. „Mieliśmy uroczystość w klasie — naszą wewnętrzną — poświęconą patronowi szkoły, znanemu poecie. Koleżanka czytała referat napisany z polecenia wychowawczyni i niektórzy deklamowali wiersze naszego patrona. Szkoda, że nie pomyślano, aby choć

jeden wiersz poety zaprezentować przez znanego deklamatora, chociaż mieliśmy wśród naszych kolegów nagrania tych pięknych wierszy na taśmie magnetofonowej”.

Niepotrzebne są tu komentarze — odnośnie dyrektyw metodycznych — w świetle tak jednoznacznie rozumianych przez młodzież funkcji wychowawczych współczesnej techniki.

Okazuje się, że młodzież szczególnie w wieku licealnym sama sięga do pewnych wzorów piękna, szuka źródeł wzruszeń na podstawie istniejących zjawisk naszej kultury i moralności. Biorąc zaś pod uwagę uniformizm kultury masowej, w której funkcjonuje emocjonalnie młodzież, trzeba tym bardziej pokierować jej indywidualnymi zainteresowaniami i przeżyciami, aby nie zagubiła się w potoku uniformizmu lub też nie umiała dostrzegać „w lesie pojedynczych drzew”, w jednorodności — różnorodności i wielostronności.

W kierowaniu postawami zainteresowań i wzruszeń młodzieży bierzemy także pod uwagę ważne prawidłowości co do dialektycznej zależności modeli zachowania się młodzieży, jej swoistości przeżyć oraz powstających nowych wartości w związku z rozwojem stosunków społecznych i rewolucji w dziedzinie techniki. Piszą o tym wyraźnie R. Łapińska i M. Żebrowska na podstawie analizy współczesnych badań. Wskazują, że istnieje dialektyczna zależność „między modelem zachowania się emocjonalnego, jaki istnieje w każdym kręgu społecznym dla każdej kategorii osób — w zależności od wieku, płci i pozycji społecznej — a nowymi wzorami, powstającymi pod wpływem ciągle zmieniających się stosunków społecznych.

Z jednej strony zastany model zachowania się młodzieży dorastającej determinuje reakcje emocjonalne młodocianych w ten sposób, iż są one zgodne z wymaganiami kulturowymi danego społeczeństwa (czy kręgu społecznego), z drugiej zaś strony, pod wpływem zmieniających się warunków życia, postępu techniki i związanych z tym zmian w świadomości ludzkiej, model zachowania się młodocianych i ich reakcji emocjonalnych ulega stopniowemu przekształceniu”¹⁶. I tu właśnie jest pierwszoplanowa rola wychowawcy w tworzeniu, kierowaniu i dynamizowaniu owego modelu reakcji emocjonalnych, wykorzystując nowoczesną technikę. We współczesnym nam świecie masowej informacji, przy użyciu ekspresyjnych form, tzw. „żywe słowo” wychowawcy jest czynnikiem ważkim w wychowaniu, lecz obecnie o ograniczonej roli,

d. Zasada współuczestnictwa. Realizacja tej zasady znajduje swój wyraz we włączeniu młodzieży i domu dla wykorzystania posiadanych nowoczesnych środków informacji. Możliwości te są ogromne. Rozwiązuje to w praktyce wiele szkół i organizacji młodzieżowych. Wielu uczniów posiada własne magnetofony, tranzystorowe radia, rzutnik lub „kina domo-

¹⁶ Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży pod red. M. Żebrowskiej. Warszawa 1966, s. 414—415.

we" itp. Toteż szkoły włączają młodzież do „współtworzenia” odpowiedniej lekcji, odpowiedniej uroczystości szkolnej itd., lecz nie tylko w tradycyjny sposób (deklamacje młodzieży, wygłaszanie wierszy, śpiew, przygotowanie gazetki szkolnej itd.), ale także wykorzystując posiadaną przez młodzież technikę, powierzając młodzieży nagranie na taśmę magnetofonową określonych audycji radiowych, pieśni, przemówień przedstawicieli naszego rządu i partii itd., które są przewidziane do odtworzenia na lekcji lub w czasie uroczystości, lub też dla specjalnie organizowanych godzin dyskusji problemowych.

Chyba nie zachodzi potrzeba odślaniania przykładami różnorodnych możliwości włączenia tą drogą młodzieży do tego rodzaju zadań. Waga tak postawionych zagadnień ma jeszcze inne znaczenie. Włączanie się młodzieży do systemu współinformacji drogą nowoczesnych form techniki stwarza dodatkowe przesłanki dla rodzenia się poczucia współodpowiedzialności za doskonalenie procesu kształcenia i wychowania. Stwarza przesłanki dla rodzenia się i dynamizacji różnorodnych inicjatyw w dziedzinie operowania techniką, lecz także i jej doskonalenia.

KAZIMIERZ KIREJCZYK

POMOC DZIECIOM POSIADAJĄCYM TRUDNOŚCI W NAUCE W RAMACH SZWEDZKIEGO SYSTEMU OŚWIATY¹

Szwecja jest krajem, który poprzez lata poszukiwań, prób i wysiłków wytworzył i w dalszym ciągu doskonalili swoisty, dostosowany do własnych warunków geopolitycznych i ekonomicznych bardzo ciekawy pod niektórymi względami — system oświatowy. Na niektóre ze stosowanych tam koncepcji i rozwiązań, warunkujących zwłaszcza wysoką skuteczność pracy szkolnej (o którą od lat tak bardzo w naszych szkołach walczymy), postaram się w tym artykule zwrócić uwagę, przybliżyć je zainteresowanemu tym zagadnieniem naszym pracownikom oświatowym.

System oświaty odgrywa w Szwecji większą niż w innych państwach rolę w dążeniu do realizacji zasady równości obywateli wobec państwa. Realizuje on nie tylko szeroko pojętą powszechność nauczania, lecz i stara się stworzyć takie warunki, by każdy z jego obywateli mógł osiągnąć dostępny mu, uwarunkowany jedynie jego osobistymi wartościami, możliwie najwyższy poziom rozwoju i wykształcenia.

W tym celu:

- 1) zapewnia on jednakowe warunki materialne w szkole powszechnej wszystkim uczęszczającym do niej dzieciom oraz udziela pomocy materialnej, i to zarówno młodzieży, jak i dorosłym kształcącym się w szkołach;
- 2) podnosi poziom obowiązkowego kształcenia do 9 lat nauki i stara się równocześnie umożliwić wszystkim wybór, zgodnego z zainteresowaniami i uzdolnieniami, kierunku kształcenia, pobudzając w ten sposób kształcą-

¹ Artykuł został opracowany na podstawie materiałów zebranych przez autora w czasie wyjazdu do Szwecji w dniach od 25. IX do 3. X. 1969 r. Autor i mgr Leon Kostencki jako przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego — Sekcji Szkolnictwa Specjalnego na zaproszenie Szwedzkiego Związku Nauczycieli Szkół Specjalnych zwiedzili w tym czasie najciekawiej, według kolegów szwedzkich, prowadzone szkoły i zakłady w: Landskrona, Malmö, Hälsingborg, Norrköping, Linköping i Sztokholmie. Brali udział w ogólnoszwedzkiej naukowej konferencji nauczycieli szkół specjalnych, odbyli spotkania z Zarządem wymienionej wyżej Organizacji Szkolnictwa Specjalnego i spotkanie w Szwedzkim Ministerstwie Oświaty i Instytucie Szwedzkim w obecności I Sekretarza Ambasady Polskiej. Zwiedzanie placówek, przysłuchiwanie się obradom naukowym, dyskusje oraz materiały dostarczone przez wspomniany Związek, Ministerstwo Oświaty w Szwecji i Szwedzki Instytut pozwoliły na względnie dokładne zapoznanie się z najnowszymi tendencjami i poczynaniami organizacyjnymi. W oparciu o te dane został opracowany niniejszy artykuł.

cych się do większej aktywności i ułatwiając tą drogą równocześnie ukończenie co najmniej pełnej szkoły powszechnej;

3) przychodzi z konkretną i bardziej skuteczną, niż to się dzieje w innych krajach, pomocą dzieciom napotykaającym trudności w nauczaniu i wychowaniu zapewniając tą drogą wysoką sprawność szkoły i zmniejszając liczbę dzieci kierowanych do szkół specjalnych.

Pomoc materialna uczącym się dzieciom, młodzieży i dorosłym wiąże się w Szwecji z całym systemem szkolnym. W ramach szkoły powszechnej wszyscy uczniowie nie tylko otrzymują bezpłatną naukę, lecz podstawowy, południowy posiłek (lunch), podręczniki, pomoce szkolne i materiały pisemne. Tak samo uczniowie większości szkół średnich otrzymują bezpłatny posiłek, a około połowy ich otrzymuje bezpłatne podręczniki i inne pomoce naukowe. Koszty związane z tą akcją ponoszą samorządy terenowe i państwo.

W skład pomocy uczniom szkoły powszechnej wchodzi jeszcze dowożenie do szkoły. Wszystkie dzieci dochodzące na lekcje z odległości przekraczającej promień 3 km (rejon szkolny), a dzieci upośledzone, którym z różnych względów trudno jest dochodzić do szkoły nawet w ramach 3 km — są dowożone do szkoły na koszt samorządu. W miejscowościach posiadających komunikację otrzymują oni bezpłatne bilety na tramwaje, trolejbusy, autobusy i koleje; z punktów nie posiadających takiej komunikacji dowożone są specjalnymi autobusami szkolnymi zakupionymi szkole przez samorząd, w przypadkach dalszych odległości dowożą je samochody czerwonego krzyża, straży pożarnej, osób prywatnych, a nawet i taksówki na koszt samorządu.

Stosowany jest ponadto system zapomóg. Uczniowie szkół średnich, którzy rozpoczęli naukę przed 21 rokiem życia, otrzymują w czasie nauki po 75 koron miesięcznie, a w przypadku stwierdzenia złego stanu majątkowego rodziców mogą otrzymać zasiłek do wysokości 250 koron mies. Uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w 21 roku życia lub później, otrzymują stypendium w wysokości 175 koron miesięcznie, a w przypadkach trudnych warunków materialnych nawet do 325 koron. Dorośli słuchacze mający na utrzymaniu rodziny otrzymują jeszcze oprócz tego dodatki na dzieci i inne osoby, których wysokość wynosi od 60 do 150 koron miesięcznie. Mogą oni również otrzymać pożyczkę sięgającą, w zależności od warunków materialnych, do 5000 koron rocznie. Studenci wyższych uczelni mogą otrzymać pomoc wyższą, do 8000 koron rocznie, z których 1750 koron nie podlega zwrotowi. Otrzymują oni również dodatki na utrzymanie członków rodziny. We wszystkich wypadkach wysokość pomocy finansowej dla osób studiujących zależna jest od warunków materialnych i postępów w nauce.

Przedstawiony system pomocy materialnej (wraz z dowożeniem) zapewnia realizację powszechności nauczania w szkole powszechnej oraz umożliwia jednostkom chętnym i zdolnym uzyskanie wykształcenia średniego

lub wyższego niezależnie od ich warunków materialnych. Tak Szwecja realizuje hasło zapewnienia każdemu możliwości najwyższego, dostępnego mu wykształcenia niezależnie od posiadanych przez niego warunków materialnych.

Zarys systemu szkolnictwa w Szwecji

W ramach szwedzkiego systemu szkolnego występują, podobnie jak w innych systemach oświatowych, szkoły powszechne, średnie i wyższe. Większą rolę niż w innych państwach spełnia w Szwecji istniejące od wielu lat i posiadające poważne tradycje szkolnictwo dla dorosłych.

Nowa, zapoczątkowana w 1962 roku organizacja szkolnictwa przedłuża obowiązkowe nauczanie dzieci normalnych do 9 lat oraz poprzez wprowadzenie już w siódmym roku nauki wyboru najbardziej interesującego dziecko, zgodnego z jego uzdolnieniami, kierunku kształcenia stwarza, w porównaniu z innymi państwami, większe możliwości ukończenia pełnej szkoły powszechnej, a nawet szkoły średniej zarówno przeciętnie, jak i mało zdolnym dzieciom.

Szwedzka szkoła powszechna (podstawowa), w myśl powyższych decyzji, składa się z trzech trzyletnich stadiów (poziomów): niższego, obejmującego klasy I, II i III, średniego z klasami IV, V i VI i wyższego zawierającego klasy od VII do IX. Liczba dzieci w klasach stadium niższego nie może przekraczać 25, a w klasach stadium średniego 30. W ciągu pierwszych sześciu klas nauczania (w stadium niższym i średnim) nauczyciele-wychowawcy uczą w zasadzie wszystkich przedmiotów z tym, że specjaliści mogą w tych klasach w określonych przypadkach prowadzić muzykę, gimnastykę i wychowanie plastyczne. W ostatnich trzech klasach (w stadium wyższym) poszczególnych przedmiotów uczą wyłącznie nauczyciele specjaliści.

W klasach stadium niższego obowiązkowe nauczanie obejmuje: język szwedzki, matematykę, religię, kulturę regionu, czyli naukę o rodzinnych stronach, muzykę, zajęcia praktyczne (slöid) i gimnastykę. W klasach stadium średniego ustaje nauczanie kultury regionu, a przybywa: nauka o społeczeństwie, historia, geografia i przyroda. Język angielski jest pierwszym, nauczonym w całym kraju językiem obcym. Obowiązkowa nauka tego przedmiotu rozpoczyna się w kl. IV i trwa do kl. VII. W kl. VIII i IX uczenie się tego przedmiotu jest już dobrowolne.

Zaczynając od kl. VII wprowadzono system wyboru przedmiotów przez rodziców i dzieci przy pewnej radzie ze strony nauczycieli. W kl. VII, poza podstawowymi i obowiązkowymi przedmiotami, dokonuje się wyboru spośród 5, a w klasie VIII spośród 9 przedmiotów, wśród których 5 jest teoretycznych, a 4 praktyczne. Wszyscy uczniowie, niezależnie od wybra-

nego kierunku, obowiązani są do odbycia trzytygodniowej praktyki w dowolnym zakładzie pracy. Kilkuletnie doświadczenie spowodowało wystąpienie Ministerstwa Oświaty z propozycją: ograniczenia liczby przedmiotów fakultatywnych (wybieranych) do 4 oraz rozciągnięcia obowiązkowej nauki języka angielskiego już od kl. III aż do ostatniej IX klasy.

Szkolnictwo średnie w szwedzkim systemie oświatowym składało się z gimnazjów ogólnokształcących, handlowych i technicznych. Od r. 1966/7 w miejsce tych trzech typów szkół wprowadzono jednolite gimnazjum samorządowe będące kontynuacją 9-letniej szkoły podstawowej. W tym trzyletnim gimnazjum możliwy jest wybór jednego z następujących kierunków kształcenia humanistycznego, społecznego, handlowego (ekonomicznego), przyrodniczego i technicznego z tym, że dla wszystkich kierunków wspólny jest trzon podstawowych, przerabianych przez wszystkich przedmiotów. Największe nasilenie tych przedmiotów jest w kl. I, w klasach następnych wzrasta stopniowo liczba godzin specjalistycznych. Wszystkie gimnazja przygotowują w zasadzie swych absolwentów do studiów.

W ramach szkół średnich oprócz gimnazjów prowadzone są dwuletnie szkoły dokształcające obejmujące kierunki: społeczny, handlowy (ekonomiczny) i techniczny. Szkoły te nie uprawniają do dalszych studiów, lecz przygotowują do konkretnej pracy oraz umożliwiają ewentualne wstąpienie, gdy są wolne miejsca, do drugiej klasy gimnazjum.

Przyjęcie kandydatów do gimnazjum i szkół dokształcających uzależnione jest od ocen uzyskanych w ostatnim, IX roku nauki w szkole podstawowej.

Kształcenie zawodowe prowadzone jest jeszcze oprócz tego w ramach zorganizowanych najczęściej w mniejszych miejscowościach szkół zawodowych oraz pozostawione jest w dość szerokim stopniu pracodawcom i kursom przygotowującym dorosłych do pracy w nowych zawodach, przekwalifikujących ich. W przyszłości przewiduje się jednak połączenie gimnazjów, szkół dokształcających i zawodowych w jednolity system szkolnictwa średniego.

Szkolnictwo wyższe w ramach szwedzkiego systemu oświaty obejmuje wszystkie zakłady naukowe o poziomie kształcenia wyższym od poziomu gimnazjalnego. Dlatego w ramach tego szkolnictwa rozróżnia się wyższe studia akademickie, przeważnie uniwersytety, i nieakademickie wyższe szkolnictwo zawodowe, którego celem jest najczęściej przygotowanie słuchaczy do wykonywania trudniejszych i bardziej skomplikowanych zawodów.

Na uniwersytetach, oprócz kształcenia zawodowego, koncentruje się również w wysokim stopniu działalność naukowa. Na nich pracuje większość pracowników nauki. Prowadzą oni zarówno wykłady, jak i badania

naukowe. Powoduje to, że uniwersytety i wyższe uczelnie otrzymują subsydia przeznaczone na organizację studiów, jak i na prowadzenie prac badawczo-naukowych.

Oświata dorosłych w ramach szwedzkiego systemu szkolnego obejmuje: kursy kształcenia zawodowego oraz kursy i szkoły o programie przedgimnazjalnym i gimnazjalnym. Charakterystyczne dla krajów skandynawskich w ramach tych szkół są średnie ludowe szkoły ogólnokształcące z internatami i bez internatów. Umożliwiały one w przeszłości i dzisiaj jeszcze umożliwiają osobom, które z różnych względów musiały przerwąć naukę, uzupełnienie ich ogólnego wykształcenia, a następnie wstąpienie na studia lub do szkół przygotowujących do pracy w szeregu bardziej interesujących lub popłatnych zawodów.

W ten sposób szwedzki system szkolny stara się rozwiązać pierwsze spośród wymienionych wyżej stojących przed nim zadań — umożliwić każdemu obywatelowi wybór kierunku kształcenia zgodnego z jego uzdolnieniami i zainteresowaniami.

Ogólne założenia pomocy dzieciom posiadającym trudności w nauczaniu

Szkoła szwedzka, jak o tym już wspomniałem, stawia sobie za cel nie tylko umożliwienie dzieciom normalnym pełnego rozwoju w kierunku ich zainteresowań i uzdolnień, lecz, jako instytucja demokratyczna, poczuwa się tak samo do obowiązku doprowadzenia dzieci odbiegających od normy, a więc i w różny sposób upośledzonych do pełnego, dostępnego im przy dzisiejszej wiedzy i umiejętnościach, stopnia rozwoju. Przy czym na to właśnie zadanie kładzie ona nie mniejszy, lecz chyba nawet większy nacisk i co nie jest bez znaczenia, wypracowała już szereg ciekawych, dających dobre rezultaty rozwiązań.

U podstaw wszystkich szwedzkich poczynań w tej dziedzinie leżą dwa podstawowe przekonania, dwie przyjęte przez nich zasady.

Pierwsza zasada jest powszechnie znana, aprobowana i stosowana w procesie nauczania dzieci upośledzonych w szkołach specjalnych. Głosi ona, że organizacja, formy, metody, program i czas nauczania muszą być dostosowane do odchyłeń i ułomności dzieci odbiegających od normy. Nowe przy stosowaniu tej zasady w szwedzkim systemie oświatowym jest to, że Szwedzi rozciągają ją nie tylko na dzieci upośledzone, lecz i na te normalne, które napotykają trudności w opanowaniu przewidzianego programem materiału nauczania i uzyskaniu zadowalających wyników nawet w zakresie poszczególnych przedmiotów.

Drugą zasadą jest raczej nowa, w praktyce szkolnictwa specjalnego mało stosowana, lecz teoria coraz częściej i powszechniej uznaje ją za istotną

w pracy z dziećmi odbiegającymi od normy. Twierdzi ona, że przygotowanie do normalnego życia osobników upośledzonych i odbiegających od normy może nastąpić tylko i wyłącznie w warunkach życia normalnego, w normalnym środowisku. Izolowanie tych dzieci od normalnego środowiska, zbieranie ich razem w internatach, nauczanie i wychowanie w oddzielnych grupach nie może, w myśl tej zasady, prowadzić do likwidacji istniejących anomalii, lecz raczej je pogłębiać i potęgować. Stąd płynie w całej pedagogice szwedzkiej i w ich systemie oświatowym dążenie do utrzymania dzieci odbiegających od normy i upośledzonych w naturalnych warunkach życia: w domach rodzinnych, a nawet i szkołach dla dzieci normalnych w tych wszystkich przypadkach, w których istnieje możliwość przygotowania ich i włączenia do życia normalnego.

Szwedzcy pedagodzy zdają sobie sprawę z możliwości wytworzenia się stressowych warunków życia, dyskryminujących niejako czasami w szkołach normalnych dzieci upośledzone (wysmiewanie, szydzenie, potrącanie itp.), lecz są przekonani, że takiemu oddziaływaniu można zapobiec, a poza tym twierdzą, że ujemne skutki takiego oddziaływania są znacznie mniejsze niż korzyści dla rozwoju tych dzieci płynące z przebywania razem z normalnymi i ciągłego dostosowywania się do normalnych warunków życia.

W ten sposób u podstaw szwedzkiej pedagogiki wyrównywania braków i usuwania trudności w procesie nauczania i wychowania jako obowiązująca znalazła się zasada integracji dzieci odbiegających od normy z dziećmi i ludźmi normalnymi.

Obie zasady: stosowanie dobranych do rodzaju upośledzenia i odchylenia specjalnych metod nauczania oraz zintegrowanie życia tych dzieci i wychowania ich z życiem i wychowaniem dzieci normalnych — są bardzo trudne do pogodzenia i na pierwszy rzut oka robią wrażenie nieomal wykluczających się wzajemnie. Pierwsza bowiem prowadziła do tej pory do oddzielnego grupowania dzieci z podobnymi anomaliami celem poddania ich specjalnemu oddziaływaniu, a druga wyklucza zabieranie ich z grup normalnych i oddzielne wychowanie.

Szwedzi znaleźli jednak sposób daleko posuniętego pogodzenia tych zasad w praktyce pedagogicznej biorąc z obu elementy pożyteczne dla wychowania anormalnych. Starają się po prostu utrzymać dzieci upośledzone w środowisku dzieci normalnych, by mogły one ciągle od nich się uczyć i dostosowywać się do wymagań normalnego środowiska i równocześnie zapewniają tym dzieciom specjalistyczną, prowadzoną przy pomocy specjalnych metod i urządzeń, potrzebną im pomoc.

Robią to oni w następujący sposób:

- różnicują godziny nauczania w szkołach normalnych;
- organizują kliniki szkolne przy szkołach normalnych;
- prowadzą klasy specjalne również w szkołach normalnych;
- prowadzą oddzielne szkoły specjalne i zakłady dla upośledzonych.

Należy oczywiście zaznaczyć, że nie wszędzie, nie we wszystkich korzystających z szerokich uprawnień okręgach samorządowych wszystkie te sposoby są w jednakowym stopniu stosowane. Wyraźnie dostrzegalna jest w poszczególnych okręgach różnorodność, a nawet bogactwo poczyniń w ramach ustaw ogólnopaństwowych. Badając te zagadnienia nabiera się przekonania, że w dziedzinie wyrównywania odchyleń i udzielania pomocy dzieciom odbiegającym od normy przoduje, dzięki działalności Waltera Lunda, okręg Linköping, a zwłaszcza największe w tym okręgu miasto Norrköping, w którym On pracuje. Walter Lund jest nieprzeciętną postacią w warunkach szwedzkich i wyciska On dzisiaj w tej dziedzinie swymi poglądami piętno na szkolnictwie szwedzkim.

Zróżnicowanie godzin nauczania

Przydzielona poszczególnym klasom liczba godzin bywa dzielona najczęściej na trzy części. Największa część godzin przeznaczona jest na wspólną naukę wszystkich dzieci razem, na przerabianie podstawowego materiału nauczania. Mniejszą liczbę godzin uczą się oddzielnie dzieci „słabsze” i mniej uzdolnione i oddzielnie w tym samym wymiarze godzin dzieci „mocniejsze” i bardziej zdolne. I wreszcie najmniejsza liczba godzin, najczęściej 2 godz. tygodniowo w klasie, przeznaczona jest na indywidualną pomoc dzieciom najsłabszym, napotyającym największe trudności w opanowaniu materiału, nie radzącym sobie.

Taki podział pozwala na pogłębienie i poszerzenie wiadomości przewidzianych programem nauczania z dziećmi zdolniejszymi, bez trudu radzącymi sobie z podstawowym materiałem; pozwala na zbiorową pomoc dzieciom słabszym, na podciągnięcie ich do pełnej normy poprzez uzupełnianie luk, wyrównywanie braków, ugruntowywanie i utrwalanie materiału nauczania i wreszcie pozwala na zastosowanie indywidualnej pomocy dzieciom najsłabszym, napotyającym poważne trudności w opanowaniu materiału i wykazującym się niedostatecznymi wynikami w nauce.

Jest to pierwszy i chyba celowy sposób zindywidualizowania, dostosowania do potrzeb dzieci nauczania w klasach normalnych i sposób równoczesnego przyjscia z pomocą dzieciom zupełnie nie radzącym sobie w nauce i ratowania ich tą drogą od poważniejszych jeszcze konsekwencji idących za niedostatecznymi postępami. Wydaje się, iż można by było z powodzeniem ten sposób postępowania, przynajmniej w młodszych klasach szkoły podstawowej, wypróbować w naszych warunkach. Pomogłoby to prawdopodobnie w jakimś stopniu w usunięciu lub zmniejszeniu niektórych trudności poważnie ciążyących nad naszym systemem oświatowym.

Godziny przeznaczone na indywidualną pomoc dzieciom źle uczącym się, poważnie odbiegającym pod pewnymi względami od normy różnie bywają wykorzystywane przez szkoły. Na dalekiej północy, jak nas informowano,

w odległych od siebie i nielicznych wiejskich szkołach pomocy w ramach tych godzin udziela sam nauczyciel wychowawca. W środowiskach gęsto zaludnionych, zwłaszcza w miastach posiadających kilka szkół i na terenach do nich przylegających — godziny te przeznaczają się dla „klinik szkolnych”, w ramach których pracują wybitni specjaliści w zakresie rozwiązywania występujących u dziecka trudności. Bywa też, że w ramach tych godzin przychodzi specjalista do klasy i w czasie lekcji prowadzonej przez nauczyciela-wychowawcę pomaga dzieciom w pokonaniu napotykanym trudności.

Kliniki szkolne

Kliniki szkolne są najczęstszą formą pomocy dzieciom napotyającym trudności w opanowaniu materiału nauczania.

W ujęciu szwedzkim przez klinikę szkolną należy rozumieć mniejsze lub większe pomieszczenie szkolne, częstokroć zupełnie małą izbę wyposażoną w konieczne urządzenia i pomoce naukowe potrzebne do pracy nad usunięciem występujących u dzieci trudności w nauczaniu. Do izby tej w ustalonych godzinach przychodzą: odpowiedni specjalista (np. z zakresu poprawy wad wymowy, nauczania matematyki, języka szwedzkiego itp.) i po jednym lub dwoje dzieci z odpowiednimi wadami, brakami lub trudnościami nauczania i odbywają się ćwiczenia mające na celu pomoc dziecku. Ćwiczenia nie trwają długo, najczęściej po 15 do 20 minut. Po ich zakończeniu dziecko wraca do klasy i włącza się do dalszego ciągu lekcji, z której zostało wzięte na ćwiczenia. Na jego miejsce przychodzą do kliniki nowe dzieci. W ten sposób, w zależności od potrzeb, dwa, trzy lub sporadycznie nawet więcej razy w tygodniu dzieci przechodzą specjalne ćwiczenia, trening, w czasie którego wybitny specjalista w danej miejscowości pracuje nad usunięciem wad, trudności lub braków przeszkadzających w opanowaniu materiału i osiągnięciu odpowiedniego poziomu rozwoju.

Po przeprowadzeniu ćwiczeń w jednej szkole specjalista przechodzi do szkoły następnej, o ile jest w niej odpowiednio urządzona klinika. Jeżeli szkoła kliniki takiej nie posiada, wtedy dzieci chodzą na ćwiczenia do najbliższej szkoły posiadającej klinikę.

Specjalista pracujący w klinice, jak nas informowano, porozumiewa się równocześnie z nauczycielami i rodzicami sugerując im odpowiedni sposób postępowania zarówno w czasie zwalczania wady, jak i później, by nie wystąpiła ona ponownie u danego dziecka.

W braku pozytywnych wyników w tej pracy dziecko bywa kierowane do odpowiedniej klasy specjalnej, a w sporadycznych wypadkach nawet do odpowiedniej szkoły specjalnej lub zakładu specjalnego.

Oto ilustrujące tę formę pomocy opisy pracy w poszczególnych klinikach.

Klinika dla dzieci z wadami słuchu, podobnie jak inne kliniki, znajduje się w szkole normalnej, do której, wliczając podległe jej filie, uczęszcza około 1000 dzieci. Składa się ona z klasy zaopatrzonej w aparaturę potrzebną do pracy dla dzieci z wadami słuchu oraz z gabinetu, w którym znajdują się konieczne do pracy aparaty akustyczne i pomoce. W urządzeniu obu izb nie widzi się przesady ani luksusu. Jest ono dobrze dobrane i zawiera jedynie aparaty potrzebne do konkretnej pracy rehabilitacyjnej. Aparatów i urządzeń mało użytecznych w procesie rehabilitacji, nadających się bardziej na pokaz niż do pracy, nie widzi się tam zupełnie — czego nie można powiedzieć o pracowniach tego typu w naszym kraju. W klasie mogą być prowadzone zarówno lekcje z dziećmi posiadającymi wady słuchu, jak i ćwiczenia grupowe. W gabinecie prowadzi się trening indywidualny mający na celu, w zależności od potrzeb: wydobywanie głosu, uczynienie pozostałości analizatora słuchowego, naukę mówienia i poprawę złej mowy oraz naukę odczytywania mowy z układu ust. Do kliniki przychodzą dzieci zarówno z poważniejszym niedosłuchem, jak i z całkowitą nieomal utratą słuchu z terenu całego miasta.

W klinice pracuje specjalista posiadający dużą wiedzę teoretyczną oraz umiejętności praktycznego korzystania z urządzeń i obchodzenia się z aparaturą, praktyk posiadający doświadczenie w zakresie pomocy dzieciom, które mimo wad słuchu uczęszczają do szkół normalnych razem z dziećmi słyszącymi. Specjalisty lekarza ani psychologa klinika nie posiada i organizatorzy uważają, że są oni w klinice zbędni. Pracujący w klinice pedagog-logopeda otrzymuje bowiem dziecko już po specjalistycznych badaniach lekarskich i ma oprócz tego możliwość skierowania go w każdej chwili na ponowne badania do odpowiedniej komórki służby zdrowia. Tak samo może on skierować dziecko na ponowne badania psychologiczne do placówki zajmującej się takimi badaniami.

Na ćwiczeniach w tej klinice widzieliśmy nie tylko dzieci niedosłyszące, lecz i praktycznie głuche uczęszczające z powodzeniem na naukę do ostatnich klas szkoły podstawowej i porozumiewające się z otoczeniem bez większych trudności.

Klinika poprawy wad wymowy, której pracę obserwowaliśmy w Landskronie, zorganizowana jest również na terenie dużej szkoły normalnej liczącej około 1500 uczniów. Mieści się ona w skromnie wyglądającym, małym pokoiku. Znajdują się w niej konieczne urządzenia, pomoce i materiały do pracy z dziećmi. Podobne kliniki poprawy wad wymowy posiadają inne szkoły normalne. Jeżeli któraś z nich nie ma kliniki we własnym budynku, wtedy dzieci chodzą do kliniki zorganizowanej w najbliższej szkole.

Specjalista z zakresu poprawy wad wymowy pracuje najczęściej indywidualnie z poszczególnymi dziećmi, lecz bywa, że przychodzi ich kilkoro równocześnie na ćwiczenia. Dokumentacja pracy prowadzona jest na zno-

malizowanych, drukowanych arkuszach i zawiera zarówno dane o dziecku, jak i przebieg codziennych zajęć oraz ich wyniki.

Pracą swą obejmuje logopeda zazwyczaj parę lub kilka szkół, przychodząc do każdej z nich w określonych dniach i godzinach. Plan jego zajęć jest na tyle elastyczny, że w razie potrzeby czy też z uwagi na uzyskanie dobrych wyników z jednymi pozwala na wprowadzanie innych dzieci do pracy lub na zmniejszenie godzin w jednej szkole przy równoczesnym zwiększeniu ich w innej szkole. Na zajęcia logopedyczne wychodzą dzieci z normalnych lekcji i wracają na nie po zakończeniu zajęć logopedycznych trwających zazwyczaj do 15 minut.

Kliniki matematyczne, do których kierowane są dzieci posiadające trudności w opanowaniu matematyki, zorganizowane są zwykle również w szkołach. Są to mniejsze od klasy izby szkolne, w których zgromadzone są pomoce ułatwiające zrozumienie tych spośród podstawowych pojęć i działań arytmetycznych, których dziecko zrozumieć ani opanować w ramach normalnego nauczania w klasie nie potrafi.

Zajęcia w tych klinikach prowadzą wytrawni nauczyciele, specjaliści z zakresu nauczania matematyki w klasach niższych szkoły podstawowej. Do klinik tych nie są kierowane dzieci z klas starszych ani ze szkół średnich. Uczniowie przychodzą do nich pojedynczo lub po dwoje, o ile posiadają te same trudności, a nauczyciel przerabia z nimi te zagadnienia, których nie opanowały w klasie. Praca, jak można było zauważyć, polega na ponownym, czasami nawet kilkakrotnym tłumaczeniu i przerabianiu tego zagadnienia w różny sposób. Na szczególną uwagę zasługuje wykorzystywanie w czasie pracy bogatego wachlarza pomocy naukowych i przykładów branych z codziennego życia, z sytuacji znanych dziecku, zrozumiałych mu i niejednokrotnie spotykanych. Samo zrozumienie i nawet prawidłowe rozwiązanie zagadnienia bez nabycia umiejętności stosowania go w życiu — nie jest uważane za osiągnięcie celu. Dlatego w toku pracy w klinice występuje dużo zadań, przy stosowaniu których przestrzegana jest ściśle zasada stopniowania trudności. W końcowym efekcie nauczyciel kliniczny doprowadza do tego, że dzieci z pełnym zrozumieniem samodzielnie zarówno rozwiązują zadania, jak i prawidłowo je układają.

Jednorazowe zajęcia nie trwają dłużej niż 20 minut. Po ich zakończeniu dziecko wraca do swojej klasy i włącza się w tok prowadzonej w tym czasie lekcji. Na jego miejsce przychodzą inne dzieci.

Klinika języka ojczystego, do której kierowane są dzieci posiadające duże trudności w opanowaniu prawidłowego posługiwania się językiem szwedzkim: mówienia, czytania i pisania, są podobnie jak matematyczne licznie rozbudowane w powszechnym szkolnictwie w Szwecji. Język szwedzki, a zwłaszcza prawidłowe operowanie samogłoskami, wśród których np. samogłoska „a” posiada aż trzy różne znaki graficzne: „a”,

„ä” i „å”, i trzy odpowiadające im różne brzmienia, jest dla dzieci bardzo trudne i wymaga od nich często dużego wysiłku. To między innymi powoduje, że do klinik tego typu kierowanych jest, zwłaszcza z klas młodszych, sporo dzieci. Kliniki zaopatrzone są w liczne materiały i obrazki, pomysłowe pomoce, magnetofon i inne urządzenia.

Dzieci na ćwiczenia kliniczne wychodzą najczęściej w czasie nauczania języka szwedzkiego, lecz bywa, że wychodzą i z innych przedmiotów lub nieraz po zajęciach szkolnych. Okres nauki, w zależności od indywidualnych braków dziecka, trwa czasami dość długo, lecz nauczyciel osiąga najczęściej zamierzone rezultaty. W przypadkach szczególnych trudności i przewlekania się pracy dziecko bywa kierowane do klasy specjalnej dla dzieci tego typu, o ile klasa taka, oprócz klinik, została w danej miejscowości zorganizowana.

Bus-klinika jest to właściwie klinika dojeżdżająca do dzieci posiadających trudności w opanowaniu matematyki i języka szwedzkiego, uczących się w szkołach wiejskich położonych względnie niedaleko od miasta. Samorząd m. Norrköping w zakupionym mikrobusie po usunięciu zbędnych siedzeń, wbudował dwa stoliczki i krzeselka dla dzieci, zakupił potrzebne do pracy pomoce naukowe, przygotowując dla nich odpowiednie pomieszczenie w mikrobusie, założył ogrzewanie elektryczne, zaangażował dobrą specjalistkę z zakresu usuwania trudności w nauczaniu matematyki i języka szwedzkiego, powierzył jej urządzoną w ten sposób bus-klinikę i polecił dojeżdżać do szkół podmiejskich celem przeprowadzania w nich odpowiednich zajęć klinicznych.

Nauczycielka sama prowadzi mikrobus, zajeżdża do szkoły, zatrzymuje się obok budynku, włącza sznur do kontaktu umieszczonego na murze szkoły, ogrzewa mikrobus, bus-klinikę i rozpoczyna w nim zajęcia z dziećmi potrzebującymi pomocy. Dzieci siedzące na przygotowanych dla nich miejscach otrzymują potrzebne pomoce, zeszyty i materiały i ćwiczą razem z nauczycielką. Zajęcia, podobnie jak w innych klinikach, trwają około 20 minut. Po zajęciach dzieci wracają do klasy, a na ich miejsca przychodzą inne. I tak aż do końca.

Trzeba przyznać, że z satysfakcją obserwowaliśmy tę pracę. Nauczycielka p. Ohlson Ingier była bardzo dobrym metodykiem z zakresu nauczania matematyki i języka szwedzkiego. Szeroko stosowała indywidualne sposoby pracy z poszczególnymi dziećmi, wykorzystywała wiele różnorodnych pomocy naukowych, nie zadowalała się pozornym zrozumieniem, lecz dążyła do dokładnego opanowania istoty problemu, znakomicie naświetlała go ze wszystkich stron, wiązała swą pracę z codziennymi warunkami życia dziecka i prowadziła zajęcia w sposób bardzo interesujący, a nawet atrakcyjny dla dzieci. Nic dziwnego, że biegły one do niej z dużym zainteresowaniem i uśmiechem, a odchodziły z oporami i niechętnie.

Po kilku (sześciu lub siedmiu) zmianach dzieci w bus-klinice zostaliśmy

odwiezieni przez nauczycielkę do klasy dla dzieci kalekich w szkole normalnej, a ona zawróciła swoją bus-klinikę i pojechała do innej szkoły podmiejskiej w dalszym ciągu pomagać dzieciom posiadającym podobne trudności. „Obecnie dojeżdżam do 4 szkół — mówiła — lecz był czas, że dojeżdżałam do 7, oczywiście nie codziennie”. Pracę swoją lubi, daje ona jej dużo zadowolenia, gdyż widzi wielką jej użyteczność.

Klinika dla dzieci niedostosowanych społecznie, sprawiających trudności wychowawcze w szkole jest ostatnią, o której chcę tutaj jeszcze napisać. Znajduje się ona w oddzielnym dużym budynku, posiada sporo pomieszczeń i jest jedna na terenie całego dużego miasta Norrköping.

Kierownik szkoły normalnej zawiadamia klinikę o dziecku, z którym szkoła nie może sobie poradzić. W wyniku tego następuje konferencja w szkole macierzystej, w której biorą udział: rektor szkoły macierzystej, nauczyciele uczący dziecko, kurator, lekarz szkolny i pielęgniarka, psycholog (o ile takowy jest) i przedstawiciel kliniki. Po wszechstronnym omówieniu trudności rektor podejmuje decyzję w sprawie dalszego postępowania z dzieckiem. Bywa, że spowodowana dyskusją i wyjaśnieniami zmiana w postępowaniu nauczycieli w stosunku do dziecka kończy cały problem na terenie szkoły. Lecz bywa często i tak, że rektor kieruje dzieckiem do kliniki.

W klinice przeprowadza się przede wszystkim rozmowy z dzieckiem oraz badanie jego rozwoju umysłowego i cech osobowościowych. Następnie zaprasza się rodziców do kliniki i przeprowadza z nimi rozmowy (najlepiej jest rozmawiać z obojgiem rodziców razem — wg słów kierownika kliniki), lecz bez obecności dziecka. Rodzice odpowiadają na pytania zawarte w formularzu, a dotyczące nie tylko dziecka, warunków jego życia i środowiska, lecz i ich samych. Na inne pytania odpowiada nauczyciel, następnie rektor szkoły, a w końcu na szereg pytań daje odpowiedzi samo dziecko. Zebrane dane wysyła się do naczelnego lekarza szkolnego i głównego psychologa do zapoznania się, analizy, zebrania uzupełniających danych oraz przygotowania uwag i wniosków. Później odbywa się dyskusja wewnątrz kliniki z rektorem szkolnictwa specjalnego. Na niej zapada decyzja, formułowane są wskazówki i wytyczne w sprawie dalszego postępowania z dzieckiem w szkole i w domu. Ten sposób postępowania zwalnia szkolnictwo, wg kierownika kliniki, z konieczności prowadzenia klas obserwacyjnych i nierzadko umożliwia szkole samodzielne zlikwidowanie trudności.

W przypadkach bardziej skomplikowanych dziecko przychodzi do kliniki codziennie lub parę razy w tygodniu na rozmaite spotkania i zajęcia takie, jak: rytmika, gimnastyka, pływanie, lekkoatletyka, chodzi do pracowni plastycznej, mechanicznej, radiotelewizyjnej, spotyka się z przedstawicielami policji, wybitnymi sportowcami, z rodzicami, odrabia lekcje pod opieką i przy pomocy dobrych specjalistów, przeprowadza rozmowy

indywidualne z opiekunem i kierownikiem kliniki i równocześnie przez cały czas chodzi na zajęcia w szkole.

W przypadkach ostrych konfliktów ze szkołą dziecko przechodzi do tzw. klas klinicznych zorganizowanych w tej klinice, w których przerabia się normalny program. W klasach tych może dziecko uczyć się pół roku, cały rok i kilka lat, aż dojrzeje do włączenia do szkoły normalnej. Do zakładów wychowawczych dzieci są bardzo rzadko odsyłane. Najczęściej klinika i pracujący w niej nauczyciele dochodzą do porozumienia z dzieckiem po krótszym lub dłuższym pobycie jego pod opieką kliniki lub w klasach klinicznych. Czasami bywa i tak, że dziecko kończy kliniczną szkołę i otrzymuje w niej świadectwo końcowe.

*
*
*

Na tym można by, w dużym skrócie rzecz ujmując, zakończyć informację o przyjmującej się dzisiaj szeroko koncepcji klinik szkolnych w szwedzkim szkolnictwie powszechnym. Trzeba tylko jeszcze dodać, iż wypowiadający się na ich temat szwedzcy pedagodzy bardzo mocno podkreślali wielką ich rolę i znaczenie w pracy szkolnej. Uważają oni, iż kliniki ratują po prostu dużą liczbę dzieci przed niepowodzeniem szkolnym, a nawet przed skierowaniem ich do klas i szkół specjalnych. Twierdzą, że dzięki klinikom i omówionemu już rozbięciu godzin nauczania na grupy, odsetek dzieci umyślowo upośledzonych kierownych do szkół specjalnych bardzo się u nich zmniejszył i wynosi obecnie tylko 0,75 do 1%, podczas gdy w innych państwach odsetek ten wynosi 2,5, 3, 4, a nawet i więcej procent.

Wskazuje to, że warto jest zastanowić się nad próbą dostosowania do naszych warunków koncepcji pomocy klinicznej dzieciom napotykaającym trudności w nauczaniu. Prawdopodobnie zapobieglibyśmy w ten sposób wielu wypadkom niepowodzeń szkolnych i uratowalibyśmy być może sporą liczbę dzieci od niedostosowania społecznego, a nawet od piętna szkoły specjalnej i kompleksu upośledzenia umysłowego. Charakterystyczne jest, że Szwedzi, którzy znali nasze próby tworzenia klas dla dzieci niedojrzałych do nauki w szkole, uważają, iż kliniki są skuteczniejszym i tańszym, a więc lepszym rozwiązaniem.

Kierowanie do klinik i ustalanie innych form pomocy dzieciom

Wyrazem wielkiej troski o dzieci, o rozwój ich i powodzenie w szkole są na terenie Szwecji tzw. konferencje nauczycieli klas pierwszych. Na konferencjach takich omawiane są te spośród nowo przyjętych dzieci do I klasy szkoły powszechnej, które z różnych względów niepokoją nauczyciela i budzą w nim obawę o ich losy i przyszłość w szkole.

Pierwsza taka konferencja odbywa się po miesiącu nauki, gdy nauczyciel zorientuje się już w odchyleniach od normy i w trudnościach poszczególnych dzieci w szkole oraz w ich środowiskach rodzinnych.

W konferencji udział biorą: rektor szkoły jako jej przewodniczący i podejmujący decyzję po wysłuchaniu opinii specjalistów biorących udział w naradzie, rektor szkoły specjalnej, któremu podlegają wszystkie formy specjalnego kształcenia w danej miejscowości, lekarz główny, lekarz szkolny i pielęgniarka, psycholog naczelny i psycholog opiekujący się daną szkołą (o ile taki istnieje z uwagi na brak psychologów), nauczyciel specjalista od nauczania dzieci umysłowo upośledzonych, specjalista od wychowania niedostosowanych społecznie i kurator szkolny² od spraw społecznych dzieci i młodzieży uczącej się w szkole.

W toku konferencji wychowawczynie kl. I kolejno mówi o tych dzieciach, z którymi ma trudności: analizuje je i naświetla możliwie jak najdokładniej, stara się wskazać przyczyny, przedstawia dotychczasowe sposoby oddziaływania na dziecko i rezultaty swej pracy. Dane te uzupełnia lekarz i pielęgniarka, psycholog i pozostali członkowie, którzy znają dziecko. Kolejno następuje dyskusja i zgłaszanie propozycji dotyczących sposobów usunięcia trudności w dalszej pracy z dzieckiem. Omawianie kończy się podjęciem decyzji i podaniem wytycznych przez rektora szkoły. To samo dziecko, o ile trudności nie zostaną usunięte w toku dalszej pracy, omawiane jest w analogiczny sposób po pewnym czasie na następnej konferencji.

Na obserwowanej konferencji jedna z nauczycielek przedstawiła 7, a druga 5 dzieci. Były wśród nich dzieci podejrzane o niedorozwój umysłowy, uparcie milczące, nieśmiałe i wstydlive, jękające się i posiadające inne wady wymowy, niedosłyszające i niedowidzące, złośliwie dokuczające innym, nadmiernie pobudzone i agresywne, nie uznające żadnego autorytetu w szkole i opuszczające ją w dowolnych chwilach, ciągle rozmawiające, kręcące się i przeszkadzające w pracy oraz dzieci obcokrajowców, pochodzące z rodzin napływowych i częstokroć zupełnie nie znające języka szwedzkiego. Niejednokrotnie u jednego dziecka występowało parę lub kilka wymienionych wyżej anomalii.

W stosunku do wszystkich tych dzieci uczestnicy konferencji wygłaszali swoje poglądy i uwagi, proponując równocześnie konkretny sposób postępowania zmierzającego do usunięcia stwierdzonych wad, trudności i braków, a rektor szkoły decydował, który z tych sposobów ma być zastosowany przez nauczyciela w dalszej jego pracy. W ten sposób w wyniku konferencji nauczyciel uzyskiwał głębsze i wszechstronniejsze naświetlenie trudności oraz wskazówki, w jaki sposób ma dalej z dzieckiem postępo-

² Kuratorzy szkolni, jak nam wyjaśniano, mianowani są przez władze oświatowe. Obejmują oni kilka szkół i nie podlegają kierownictwu żadnej szkoły. Załatwiają socjalne sprawy dzieci, z którymi się one do nich zgłaszają, zgłaszają się nauczyciele, rodzice lub organizacje.

wać, co w wielu wypadkach prowadziło do usunięcia omawianych przeskód. Na konferencjach tych podejmowane były również decyzje kierujące dzieci do najbardziej odpowiadających im klinik szkolnych i szkół specjalnych.

Ogólne uwagi i wnioski

We wszystkich systemach nauczania i wychowania spostrzegamy zazwyczaj pewien odsetek dzieci, które napotykają poważne trudności w opanowaniu wiadomości i umiejętności przewidzianych programem nauczania.

Wymienione trudności powodują zwykle szereg ujemnych konsekwencji dla rozwoju dziecka. Przede wszystkim zmienia się wokół niego atmosfera. Niezadowoleni stają się: nauczyciel, domownicy i najbliżsi dziecku rodzice. W miejsce ich ciepłego i serdecznego stosunku pojawia się chłód, szorstkość i uszczypliwość. Rodzi się bezwzględność w wymaganiach. Narastają różne formy przymusu i represji, następują oceny niedostateczne, upomnienia i nagany. Równocześnie zmienia się na ujemny stosunek kolegów, częstsze stają się: lekceważenie, naśmiewanie się i szyderstwa. Dziecko rozpoczyna życie w warunkach silnego stresu, który aż nazbyt często łamie i wypacza ludzi dorosłych i silnych, a tym bardziej dalekie od dojrzałości dzieci oraz młodzież. W tych warunkach jedne dzieci załamują się, zaczynają tracić wiarę we własne możliwości i siły, stają się apatyczne i obojętne na wszystko, nie reagują na wymówki, biernie pozostają na drugi rok w tej samej klasie lub nawet odchodzą do szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych. Wyrastają na ludzi „przeegranych, nie nadających się do życia”. U innych rodzą się stany nadpobudzenia i nadmiernej nerwowości, rozwijają się bardziej trwałe lęki, nerwice i psychopatie obniżające w sposób istotny wartość życiową tych jednostek. Jeszcze inne szukają kompensacji w demonstracyjnym lekceważeniu swoich obowiązków, nieradko w arogancji, złośliwości i bezczelności. Opuszczają lekcje, wagarują i uciekają z domu, uczą się kradzieży, napadów i rozboju, wchodzą na „złą drogę”, stają się jednostkami niedostosowanymi społecznie, a nawet w sporadycznych, krańcowych przypadkach mogą stać się przestępcami.

Daje się przy tym zauważyć, że liczba dzieci (i młodzieży) napotykających trudności w nauce, a tym bardziej dochodzących w konsekwencji do opisanych wyżej stanów jest różna w poszczególnych państwach: większa w jednych, mniejsza w drugich. Ten stan rzeczy zależy od wielu czynników, lecz przede wszystkim od samych dzieci, zwłaszcza od ich uzdolnień lub upośledzeń.

Wśród dzieci uczęszczających do obowiązkowej szkoły powszechnej spotykamy: upośledzone i ociężałe umysłowo, nadmiernie pobudliwe i nierównoważone, łagodniej lub poważniej chore, ogólnie słabe, asteniczne,

kalekie, z wadami mowy, słuchu, wzroku oraz inne odbiegające od normy lub wyraźnie upośledzone. Wszystkie one z reguły napotykają w szkole normalnej mniej lub więcej poważne trudności w opanowaniu materiału nauczania, lecz wszystkie, za wyjątkiem dzieci umyślowo upośledzonych, mogą, a nawet powinny przerobić program tych szkół. Należy tylko zapewnić im w odpowiednim czasie właściwą pomoc, nauczyć je umiejętności pokonywania napotykaných trudności i zabezpieczyć potrzebne im warunki do pracy. Bez tego skazane są one najczęściej na niepowodzenia szkolne.

Innej pomocy i innych warunków pracy wymagają poszczególne kategorie tych dzieci. Ociążałe umyślowo wymagają dokładniejszego tłumaczenia, wyjaśniania i dłuższego utrwalania przerobionego materiału, większego oparcia pracy o pomoce naukowe, wolniejszego jej tempa i zapewnienia w domu odpowiednich warunków do nauki. Podobnego postępowania w toku nauczania oraz dodatkowo większej opieki i pomocy lekarskiej, lepszych, bardziej higienicznych warunków życia, częstokroć stosowania odpowiedniej diety i środków farmakologicznych wymagają niezdolne, niekiedy przez długi okres czasu, do większego fizycznego lub psychicznego wysiłku dzieci asteniczne. Innego rodzaju i jeszcze większej opieki lekarskiej oraz innej organizacji pracy i odmiennych metod nauczania wymagają dzieci przewlekłe chore. Dla odmiany dzieci głuche i niedosłyszące muszą być zaopatrzone w indywidualnie dla każdego z nich dopasowane aparaty odpowiednio wzmacniające słuch, trzeba im zapewnić naukę mowy wraz z ćwiczeniami w zakresie wywoływania i ustawiania głosu, artykulacją i ćwiczeniami oddechowymi oraz bardzo często trzeba je nauczyć umiejętności odczytywania mowy z ust. Innej znów pomocy i opieki (nierazko nawet indywidualnymi właściwościami uwarunkowanej) wymagają pozostałe wymienione tutaj i pominięte kategorie dzieci napotyających trudności w nauce.

Dawniej teoria pedagogiczna sugerowała oddzielne nauczanie ich w szkołach specjalnych, a praktyka szkoły te organizowała i rozbudowywała. Dzisiaj na skutek niezadowalających wyników nauczania w tych odizolowanych od naturalnego środowiska i życia szkołach specjalnych, a często nawet ujemnego oddziaływania na dziecko nadmiernie nagromadzonych w jednym miejscu, skumulowanych wad teoria pedagogiczna zaczyna zabraniać izolowania dziecka z naturalnego środowiska i kierowania go do szkoły specjalnej, żąda pozostawienia go w naturalnych warunkach i zorganizowania mu dodatkowej pomocy, gdyż uważa, że tego rodzaju postępowanie szybciej i lepsze daje rezultaty. W ślad za teorią nowoczesna praktyka pedagogiczna szuka najlepszych sposobów wprowadzenia w życie tych wytycznych i założeń. Stara się ona wobec tego pozostawić dziecko w klasie i szkole normalnej, organizując mu dodatkową pomoc, i dlatego poszukuje różnych rozwiązań, dzieli klasy, zapewnia indywidualną pomoc, a nawet likwiduje w wielu przypadkach oddzielne szkoły specjalne, sprowadzając z powrotem te dzieci na teren szkół normalnych. Dodat-

kowo za tego rodzaju rozwiązaniem przemawia możliwość zmniejszenia kosztów nauczania w porównaniu z dużymi kwotami łożonymi na szkolnictwo specjalne w dotychczasowej jego formie.

Spośród znanych mi państw Szwedzi najlepiej zrozumieli nowego ducha w tej dziedzinie. Ich organizacja szkolnictwa i przepisy nie są lepsze, a pod niektórymi względami nawet mniej wartościowe od naszych. W ramach tej organizacji wprowadzili oni jednak szereg takich rozwiązań, które ich obowiązkową szkołę powszechną zbliżyły do potrzeb konkretnych, różniących się między sobą dzieci. Przez podział obowiązującej w klasie liczby godzin nauczania na godziny przeznaczone dla wspólnego nauczania, dla nauczania dzieci uzdolnionych, dzieci napotyających trudności w nauce i na godziny przeznaczone na indywidualną pomoc dla dzieci źle uczących się — umożliwili oni z jednej strony tak bardzo pożyteczną pomoc dzieciom słabym, a z drugiej zagwarantowali równocześnie dodatkowe poszerzenie i pogłębienie materiału nauczania dla dzieci zdolniejszych. Następnie poprzez zróżnicowanie kierunków kształcenia już w ostatnich trzech klasach szkoły powszechnej umożliwili dzieciom związany z ich uzdolnieniami i zainteresowaniami wysoki rozwój, a poprzez kliniki szkolne zagwarantowali pomoc wszystkim potrzebującym jej dzieciom. I na tym chyba polega największa zaleta dzisiejszej szkoły powszechnej w Szwecji, właściwość różniąca tę szkołę od naszej szkoły podstawowej. Szwedzi dostrzegli w sposób wyraźny konkretne, a nie „wymaginywane” dziecko. Wartości takiego postępowania nie trzeba tutaj nawet szeroko uzasadniać. Wystarczy po prostu powiedzieć, że przy takiej organizacji pracy drugoroczność w szkole stała się u nich czymś wyjątkowym i rzadko spotykanym, a liczba dzieci umysłowo upośledzonych kierowanych do klas i szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych wynosi dzisiaj 0,75 do 1%, podczas gdy dawniej wynosiła 3 i więcej procent.

Przy takich osiągnięciach warto jest chyba i u nas zastanowić się nad sposobami zbliżenia naszego szkolnictwa, zwłaszcza naszej szkoły podstawowej, do konkretnych, różniących się między sobą dzieci.

IGNACY SZANIAWSKI

**PRZEDMIOT DYDAKTYKI
CZYLI
DYDAKTYKA JAKO NAUKA I PRZEDMIOT NAUCZANIA**

1. Pytanie dotyczące przedmiotu danej nauki jest pytaniem o istotę, o treść i zakres tej nauki, wreszcie — o stosunek danej nauki do nauk pokrewnych i pomocniczych. Termin dydaktyka wywodzi się z greckiego „didaktikos” (nauczający, pouczający) oraz „didasko” (uczę). Termin ten użyty został po raz pierwszy przez W. Ratkego w 1612 roku. Ale monetą obiegową stała się dydaktyka od chwili pojawienia się Jana Amosa Komeńskiego dzieła „Didactica Magna” („Wielka Dydaktyka”) w 1657 roku.

Odtąd też coraz częściej i powszechniej, aż po dzień dzisiejszy, wyjaśnia się, że przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania. Określenie to jest najprostsze i w zasadzie poprawne, ale nie oddaje całej istoty rzeczy, albowiem sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, co robi i jak postępuje ten, który nauca podając wiadomości gotowe oraz pewien określony, zamknięty krąg wiedzy.

Krokiem naprzód w określeniu przedmiotu dydaktyki byłoby zatem uwzględnienie tak zasadniczego elementu, który dotyczyłby odpowiedzi także na pytanie: co robi, jak postępuje i jak się zachowuje ten, który się uczy, a więc — uczeń? W takim razie pełniejsza i bardziej istotna, a więc bardziej zadowalająca formuła, która określa przedmiot dydaktyki, powinna brzmieć: Przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania i uczenia się.

Zdawałoby się, iż na tym można by poprzestać. Ale przy bliższym rozważaniu sprawy ujawnia się kolejna luka w wyjściowym określeniu. Luka to bardzo szczególna, dotyczy bowiem tak istotnej kwestii, jak dobór i zmienność treści kształcenia (nauczania i uczenia się). Dobór treści kształcenia oraz jego zmienność zdeterminowane są stanem i tendencjami rozwojowymi poszczególnych nauk. Poszczególne bowiem przedmioty nauczania, składające się na kształcenie i wykształcenie ucznia, są w ostatecznym rachunku odbiciem stanu rzeczy w poszczególnych naukach, choć bynajmniej nie są zmniejszonym obrazem poszczególnych nauk, widzianych jakby odwrotną stroną lornetki. Zmienność treści kształcenia (zmienność poszczególnych przedmiotów nauczania) zależna jest od rozwoju i postępu nauk i techniki oraz zdeterminowana jest postępowaniem gospodarczym, potrzebami obronnymi i kulturalnymi społeczeństwa w danym okresie historycznym. I ten fakt musi zatem być uwzględniony w określeniu przedmiotu dydaktyki. Uwzględniając więc trzeci czynnik powiemy, że przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania i uczenia się oraz badania dotyczące doboru i zmienności treści kształcenia. W trzecim wypadku, w określeniu przedmiotu dydaktyki uwzględniamy zatem trzy najważniejsze jej czynniki: a) czynnik przekazujący wiedzę i umiejętności, b) czynnik odbierający i asymilujący wiedzę i umiejętności, c) czynnik esencjalny zawierający w sobie treść i zmienność kształcenia.

Ale dobór treści kształcenia (struktura i treść poszczególnych przedmiotów nauczania) jest poza tym zdeterminowany prawami rozwoju psychicznego ucznia. A zatem, badania dotyczące prawidłowości procesu nauczania i uczenia

się w zależności m. in. od znajomości rozwoju psychicznego ucznia nie mogą wypaść z prób określenia przedmiotu dydaktyki.

W czwartej wersji dochodzimy do następującego określenia: Przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania i uczenia się, oparta na badaniach dotyczących doboru i zmienności treści kształcenia z uwzględnieniem prawidłowości rozwoju psychicznego ucznia.

2. Współczesny rozwój nauki i techniki oraz narodziny nowych środków informacji ujawniają pewien moment szczególnie, mianowicie, że zarówno pierwsza, jak i druga, wreszcie trzecia i czwarta próba określenia przedmiotu dydaktyki skonstruowana jest o założenie i przeświadczenie, iż przekazywanie wiadomości, uczenie się, a więc odbieranie wiadomości i umiejętności, wreszcie dobór treści opierać się może i opiera w najlepszym razie na gutenbergo wskich założeniach gromadzenia i przekazywania informacji. W najlepszym razie, to znaczy z uwzględnieniem nieraz także i przed gutenbergo wskich, a więc starożytnych i średniowiecznych sposobów nauczania i uczenia się. Tymczasem współczesny przewrót naukowo-techniczny, a sercem tego przewrotu są komputery, jest m. in. przewrotem w dziedzinie gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji dzięki stosowaniu cybernetyki i wykorzystaniu elektroniki. Uwzględniając ten fakt, nie możemy już poprzestać nawet na czwartej próbie określenia przedmiotu dydaktyki. Nie możemy więc poprzestać na żadnej z trzech wcześniejszych dotąd zaprezentowanych.

3. Na tradycyjalizmie w określeniu przedmiotu dydaktyki zaciążyły nie tylko relikty gutenbergo wskiego myślenia licznych teoretyków kształcenia. W nie mniejszym stopniu rolę istotną odegrał tu fakt, że kształcenie politechniczne i zawodowe, nauczanie techniki, nauczanie pracy produkcyjnej, nauczanie czynności usługowych znajdowało się dotąd całkowicie poza polem widzenia dydaktyki, obojętnie, czy była to dydaktyka tradycyjna, czy nowoczesna, idealistyczna czy materialistyczna, marksistowska czy niemarksistowska. Konieczność znalezienia formuły, która by pełniej i wszechstronniej odtworzyła istotę rzeczy w dydaktyce, wynika więc z faktu, że mówiąc i pisząc o nauczaniu, większość teoretyków miała na myśli nauczanie przedmiotów ogólnokształcących. Mówiąc i pisząc o doborze i zmienności treści, choć w określeniu przedmiotu — dydaktyki moment ten pojawia się u nich raczej rzadko i dopiero ostatnio, mieli oni na myśli treść wykształcenia ogólnego i poszczególne przedmioty ogólnokształcące. Mówiąc o uczeniu się i procesie uczenia się mieli oni na myśli ucznia szkoły ogólnokształcącej. Tymczasem, jak wiadomo i co jest oczywiste, mamy do czynienia z nauczaniem i uczeniem się także i w szkolnictwie zawodowym, a prawidłowości procesu dydaktycznego dotyczą nie tylko nauczania przedmiotów ogólnokształcących, lecz także politechnicznych oraz zawodowych. Badania więc w tej dziedzinie obejmują siłą faktu nie tylko treść i zmienność kształcenia w szkole ogólnokształcącej, lecz także treść i zmienność kształcenia w szkole zawodowej. Ba, właśnie zmienność treści kształcenia zawodowego pod wpływem elektroniki, energii atomowej, komputerów i automatyzacji jest bardziej uderzająca i oczywista aniżeli zmienność treści kształcenia ogólnego. I wreszcie: praktyka nauczania pracy i zawodu oraz praktyka nauczania ogólnotechnicznych podstaw zawodu łącznie z kształceniem politechnicznym nagromadziły takie bogactwo doświadczeń i tak liczną, nieraz bardzo cenną literaturę szczegółową, monograficzną i przyczynkarską, że trudno byłoby dzisiaj pokusić się o określenie przedmiotu dydaktyki bez uwzględnienia dotychczasowej praktyki, dotychczasowych osiągnięć organizacyjnych w tej dziedzinie, łącznie z ilościową i jakościową rangą naukową przyczynkarskich i monograficznych opracowań z tej praktyki i z tej organizacji wyrosłych. Uwzględniając więc ten piąty czynnik bądź co bądź niezaprzeczalny, powiemy, że przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka informacji, komunikacji i sterowania w procesie nau-

czania i uczenia się, w oparciu o badania, dotyczące doboru i zmienności treści kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, z uwzględnieniem prawidłowości rozwoju psychicznego ucznia. Próba określenia przedmiotu dydaktyki z pozycji cybernetyki i teorii informacji zawiera w sobie na pierwszy rzut oka nie tylko ryzyko metodologiczne, lecz co gorsza, niebezpieczeństwo popełnienia niejednego błędu merytorycznego, gdyby w praktyce nauczania stała wyłącznie na pozycjach cybernetyki, zwłaszcza — cybernetyki technicznej. A jednak określenie przedmiotu dydaktyki z pozycji cybernetyki jest koniecznością nieodwracalną, skoro znajomość i stosowanie kategorii i formuł cybernetyki jest już od dawna sprawą wybiegającą poza prywatne zainteresowania kilku uczonych i skoro cybernetyka, wbrew wszelkim pozorom, nie jest i nie może być narzędziem udziwniania ani wyrazem snobizmu nielicznej grupy nowatorów, skoro odgrywa w kształceniu i całości wyposażenia umysłowego współczesnego inteligenta co najmniej taką samą rolę, jaką 60—70, a i więcej lat temu odgrywała matematyka i logika formalna, ba, skoro właśnie w związku z tym poznanie i opanowanie szeregu podstawowych kategorii cybernetycznych (system, układ, wejście, wyjście, sterowanie, regulowanie, sygnał, informacja) weszło już do programów nie tylko studiów wyższych, podyplomowych zwłaszcza i doktoranckich, lecz także do programów nauczania szkolnictwa zawodowego oraz, poprzez przedmioty cyklu politechnicznego, do programów nauczania także szkoły ogólnokształcącej.

Jakie widzimy tu możliwości uniknięcia wejść i wyjść wiodących nieuchronnie do „czarnej skrzynki”? Jak w takim razie uniknąć mielizn i bezdroży wiodących w ostatecznym rachunku do ograniczonej i płytkiej, bo behaviorystycznej, interpretacji procesu uczenia się i nauczania, a więc do interpretacji, która w praktyce zubaża możliwości dydaktyczne nauczyciela oraz możliwości poznawcze ucznia?

Otóż uzupełnienia, które wprowadzamy i proponujemy: dobór i zmienność treści kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, a zwłaszcza podkreślenie, w samym końcu, konieczności uwzględnienia praw rozwoju psychicznego ucznia, chroni nas w sensie metodologicznym i praktycznym przed mieliznami cybernetyczno-technicznego (a raczej — technicystycznego) określenia przedmiotu dydaktyki.

4. Metoda, którą tu posłużyliśmy się, nie była przypadkowa. Zaprezentowanie kilku wersji określenia przedmiotu dydaktyki lub, jeśli kto woli, wielostopniowa prezentacja, i to w kolejności, w której wersja pierwsza zostaje wchłonięta przez drugą, druga i trzecia — przez czwartą, a ostatnia zawiera pierwszą, drugą, trzecią i czwartą, podyktowane było założeniem metodologicznym: Nie negując walorów żadnego z określeń, nie porzekać jednak na jednostronnym sformułowaniu, a więc sformułowaniu ujawniającym jeden lub najwyżej dwa aspekty istotne, podczas gdy w grę wchodzi i wchodzić musi w tym wypadku co najmniej 5—6 aspektów. Pełnię określenia przedmiotu danej nauki, w tym przypadku — przedmiotu dydaktyki oraz dydaktyki — jako przedmiotu nauczania, uzyskać więc możemy przez sprzężenie wszystkich istotnych elementów, a w danym wypadku — co najmniej 6. Ale taka stopniowa, kolejna prezentacja określeń przedmiotu danej nauki, w tym wypadku dydaktyki, zawiera w sobie jeszcze jeden dodatkowy, epistemologicznie bardzo ważny, argument. Prezentacja ta ujawnia bowiem stopień naukowości, stopień samodzielności i rangę teoretyczną danej nauki, w tym wypadku także i stopień — nowoczesności dydaktyki. Tak więc, stosując taką, a nie inną metodę określenia przedmiotu dydaktyki, ujawniliśmy pośrednio m. in. także, że:

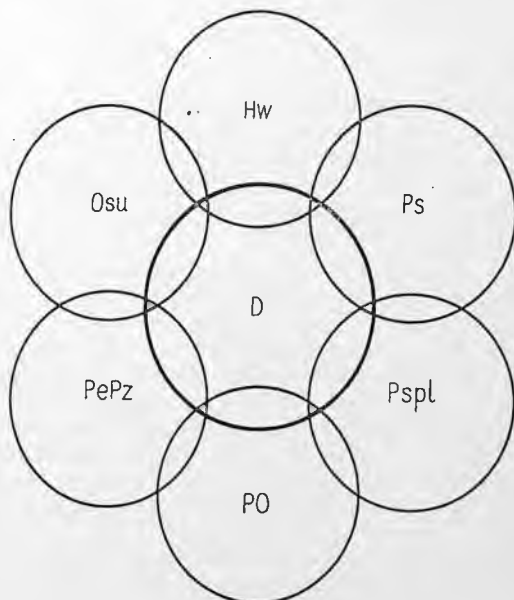
- a) w dydaktyce odbywa się praca naukowa i trwają nieprzerwane badania,
- b) na polu dydaktyki pracują indywidualni uczeni i badacze oraz zespoły naukowo-badawcze, z którymi związane są bezpośrednio i pośrednio środowiska zainteresowane wynikami badań i twórczości naukowej, bądź to ze względów teoretycznych, bądź też praktycznych i wdrożeniowych,

- c) w związku z tym dydaktykę wykląda się od dawna w uniwersytetach w coraz liczniejszych uczelniach technicznych i rolniczych, w zakładach kształcenia nauczycieli typu średniego, podwyższonego i wyższego, a dydaktyki uczą się studenci — przyszli pracownicy naukow i, i studenci oraz słuchacze — przyszli nauczyciele,
- d) istnieją wydawnictwa, monografie, podręczniki, czasopisma specjalne, różne periodyki, poświęcone m. in. dydaktyce,
- e) istnieją wydawnictwa, na łamach których publikuje się systematycznie m. in. wyniki szczegółowych badań w dziedzinie dydaktyki oraz prezentuje się poprzez przyczynki lub prace syntetyczne stan i tendencje rozwojowe tej nauki.
5. W Polsce zachowała dydaktyka zarówno jako nauka, jak i przedmiot nau-
c z a n i a swoją specyfikę i swą samodzielność nie tylko na szczeblu uniwersytec-
kim, lecz także jako przedmiot nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli na-
szczeblu średnim i podwyższonym. Wynika to z faktu, że dydaktyka polska, choć
jest nauką pedagogiczną, pozostawała w bezpośrednich powiązaniach przede wszyst-
kim z logiką formalną. Z niej wyrastała i dzięki niej, w głównej mierze, się roz-
w i ę ła. Jeszcze w 1901 r. Kazimierz Twardowski wydał dla nauczycieli w s p ó l n y
p o d r ę c z n i k logiki i dydaktyki pt. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki
i logiki”. Logikiem zawodowym i matematykiem był i jest także Kazimierz Sońnicki,
autor podręcznika logiki dla szkół średnich oraz autor wydanego w 1925 r. „Zarysu
dydaktyki”. To samo dotyczy K. Sońnickiego „Dydaktyki ogólnej”, która, uzupełniana
i unowocześniana, doczekała się kilku wydań. Rangę naukową polskiej dydaktyki
podnosi następnie fizyk i logik i metodolog Kazimierz Ajdukiewicz, autor kilka-
krotnie wydanej i rozszerzonej pracy „Logiczne podstawy nauczania”. T. Kotarbiń-
skiego rozprawa „Logika dla nauczycieli i logika matematyczna” (1925) oraz J. Łu-
kasiewicza „O nauce” (1934) — oto znane dwie fundamentalne dla teorii kształcenia
prace. Ich autorzy są wybitnymi i znanymi i poza Polską logikami. To, co o indukcji
i dedukcji, analizie i syntezie, toku i metodzie napisał Łukasiewicz, jest wspólnym
dobrem dydaktyki i logiki, metodologii i teorii kształcenia. Zaś Kotarbińskiego
„Traktat o dobrej robocie” jest fundamentem nowoczesnej teorii kształcenia za-
równo ogólnego, jak i zawodowego. Ale poza piem logicznym, z którego wyrosła
dydaktyka, należy wskazać jej genealogię pedagogiczną, oczywiście, ostatnich lat
50. Wymieńmy więc na pierwszym miejscu podręcznik dydaktyki A. Danysza (1918)
i L. Zareckiego (1920). Dużą rolę w podniesieniu rangi dydaktyki polskiej odegrał
podręcznik Bogdana Nawroczyńskiego „Zasady nauczania” (pierwsze wydanie 1930).
- W Związku Radzieckim, po wjełu sporach i dysputach, dydaktyka wydzieliła się
również jako oddzielna i samodzielna dyscyplina naukowa, choć jej tradycje w ciągu
ostatniego 50-lecia kształtowały się inaczej niż w Polsce. Traktowano ją, zwłaszcza
po 1931 roku, synkretycznie, jako część pedagogiki. Poza tym na dydaktyce jako
samodzielnej nauce zaciążył w ZSRR fakt, że logikę formalną traktowano tu przez
lata jako naukę sprzeczną z dialektyką marksistowską. Dlatego też implikacje logiki
są w niej tak rzadkie. Dydaktyka NRD i w Czechosłowacji również wydzieliła się
z czasem jako samodzielna dyscyplina. W Szwecji, NRF, Szwajcarii i w Austrii
traktowana jest jako samodzielna dyscyplina naukowa. (Jedynie w Anglii i Stanach
Zjednoczonych Ameryki Północnej problemy nauczania i uczenia się potraktowane
są jako implikacje psychologii pedagogicznej). Równocześnie uwidacznia się już
w nowych warunkach rozwoju nauki i techniki coraz wyraźniej i coraz częściej po-
wiązania dydaktyki z logistyką, z prakseologią i cybernetyką. Fakt zaś, że przed-
miotem dydaktyki są nie tylko badania dotyczące kształcenia ogólnego, lecz także
zawodowego i politechnicznego, powodują, że coraz częstsze są tu także implikacje
socjologii pracy oraz nauki o organizacji i zarządzaniu. Przewrót naukowo-tech-
niczny jest tutaj katalizatorem przenikania tych nauk, a z nimi — także informa-
tyki do dydaktyki. Wszystko to razem podnosi stopień samodzielności i rangę nauko-

wości dydaktyki jako nauki, a równocześnie ujawnia jej powiązania zależności i oddziaływanie na inne dyscypliny, zarówno tradycyjnego charakteru, jak i nowe. Tak więc wykazaliśmy, że pytanie dotyczące przedmiotu danej nauki jest pytaniem nie tylko o istotę, o treść i zakres tej nauki, lecz także o stosunek danej nauki: a) do nauk pokrewnych oraz b) do nauk dla niej pomocniczych.

6. Dotychczasowy wywód, siłą konieczności — syntetyczny, dał odpowiedź konkretną i bezpośrednią oraz, w niektórych zaś wypadkach — pośrednią na 3 pytania wyjściowe. Odpowiedź dotycząca zakresu dydaktyki mogłaby być rozszerzona, upogładwiona, skonkretyzowana w wyższym jeszcze stopniu, a przez to — stać się bardziej oczywistą. Może to nastąpić mianowicie przez unacornienie, w tym wypadku — przez ujawnienie, np. za pomocą kół Eulera, tych nauk, z którymi dydaktyka jest bezpośrednio powiązana, z których się wywodzi, ale i z których się metodologicznie wyemancypowała, a więc nauk pedagogicznych. To zbliży nas bardziej do celu i jeszcze konkretniejszą uczyni odpowiedź na pytanie dotyczącą przedmiotu, a więc i zakresu dydaktyki. W nie mniejszym stopniu, dzięki stosowaniu podobnej metody, nastąpi to przez ujawnienie, również za pomocą kół Eulera, tych spośród nauk, które dla dydaktyki są naukami pomocniczymi, które na dydaktykę mają w dalszym ciągu wpływ ogromny, których implikacje podnoszą stopień naukowości i rangę samodzielności dydaktyki jako teorii kształcenia, ale na które i dydaktyka, niewątpliwie, wywiera, zwłaszcza ostatnio, wpływ coraz większy. Wystarczy tu przypomnieć np. logikę formalną i cybernetykę z jednej strony, zaś prakseologię i socjologię pracy z drugiej. Zarówno cybernetyka, jak logika formalna łącznie z prakseologią i socjologią pracy wiele czerpią z teorii kształcenia, zwłaszcza zawodowego.

a) STOSUNEK DYDAKTYKI DO INNYCH NAUK PEDAGOGICZNYCH



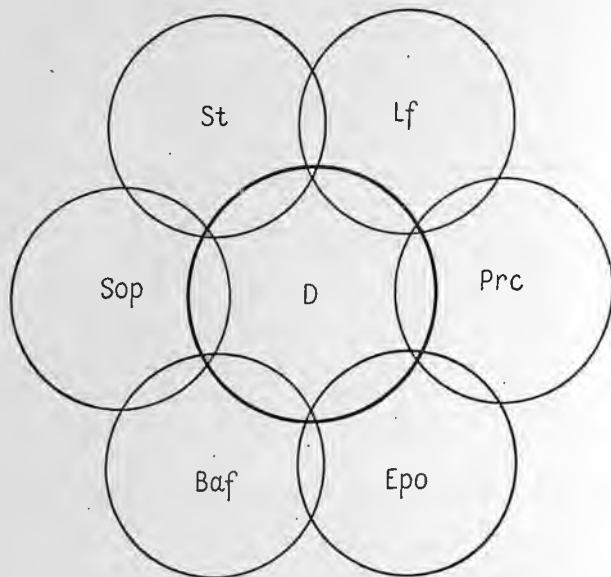
Hw — Historia wychowania i myśli pedagogicznej

Po — Pedagogika ogólna i teoria wychowania

Ps — Psychologia ogólna, rozwojowa i psychologia pracy

Osu — Organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne
 Pspl — Pedagogika specjalna i lecznicza
 Pepz — Pedagogika pozaszkolnych instytucji wychowawczych

b) DYDAKTYKA A NAUKI POMOCNICZE



Lf — Logika formalna, metodologia nauk i logistyka
 Prc — Prakseologia, cybernetyka wraz z nauką o organizacji i kierownictwie
 St — Statystyka, zwłaszcza statystyka oświatowa
 Baf — Biologia ogólna wraz z anatomią i fizjologią człowieka
 Epo — Ekonomia polityczna i ekonomika oświaty
 Sop — Socjologia ogólna i socjologia pracy

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

FRANCISZEK CZECH

RACIBÓRZ

UCZNIOWSKIE ŻARTY, PSOTY I FIGLE

Uczniowie lubią żartować, płatać figle, wyczyniać psoty swoim kolegom i nauczycielom. A robią to z wielu powodów. Najczęściej dlatego, jak to mówią sami, żeby rozweselić, urozmaicić, uatrakcyjnić nierzadko nudne życie szkolne, żeby się przy tej okazji „powyglupiać”, „poszumieć” i „pokazać”; czasem dlatego, żeby wykpić, wydrwić, wyśmiać słabostki i wady kolegów i nauczycieli, a czasem i dlatego, żeby im dokuczyć, „nadepnąć na odcisk”, „stanąć kością w gardle”, jeśli się ich z jakichś powodów nie lubi. Ale robi się również psikusy, kawały, żarty i tym nauczycielom, których się ceni, szanuje, lubi, o których się wie, że się niełatwo obrażają, że lubią humor, wesoły nastrój i dobre samopoczucie młodzieży.

A oto kilka przykładów uczniowskich kawałów, figlów, psot i żartów, spleatanych nauczycielom w szkole lub poza nią. Psotom uczniowskim płaatanym swoim kolegom szkolnym, rodzicom i ludziom obcym poświęcimy oddzielny artykuł.

Podobnie jak żartują dorośli z siebie w dniu 1 kwietnia, tak również dzieci i młodzież w tym dniu wyjątkowo dużo płała figlów sobie nawzajem, ale także i nauczycielom w klasie na lekcjach, w czasie zajęć w pracowniach czy w salach gimnastycznych.

W jednej z klas IX na prima aprilis uczniowie tarasowali przed każdą lekcją wejście do izby lekcyjnej od jej środka otwartą szafą. Na ścianie szafy umieścili duży, wykaligrafowany napis: „Szafa na oścież otwarta profesorom ogłasza, że gościnna i wszystkich do wnętrza zaprasza”. Upływało co najmniej kilka minut, nim uczniowie, z udawanym ogromnym wysiłkiem, odsuwali szafę i nauczyciel mógł wejść do klasy.

Uczniowie tej samej klasy, będąc już w klasie X, również na prima aprilis przed każdą lekcją w tym dniu kładli na podium pod biurkiem nauczyciela korek, który przy nadeptnięciu nań wybuchał. Dwóch nauczycieli spośród sześciu wpadło w pułapkę. Obydwa nastraszyli się porządnie. Jeden z nauczycieli, jak mówili mi potem autorzy i organizatorzy pomysłu, załatwił sprawę z humorem, przeszedł prawie zaraz po wydarzeniu do dalszego ciągu lekcji, drugi kiedy już ochłonął ze strachu, poczerwieniał jak burak, rozżościł się ogromnie, klasie nawymyślał, a o wydarzeniu zakomunikował dyrektorowi. „To było do przewidzenia — powiedzieli dalej uczniowie — że p. prof. fizyk J... potraktuje sprawę z humorem, będzie się śmiał z kawału i że p. prof. Z... geograf będzie się wściekał. On jest zawsze taki pryncypialny. Szkoda, że nie nadepnął na korek historyk, ten też byłby krzyczał; tylko jeszcze donośniej. Przypadkowi przechodnie na ulicy mieliby również ubaw po pachy, szkoda”.

A jak zareagowałyby naszym zdaniem pozostali 3 nauczyciele? „Wydaje mi się — powiedział jeden z uczniów — że i oni zrobiliby to samo co geograf. Nasi nauczyciele nie lubią żartów”. „Ma rację, tak, ma rację” — przytakiwali mu koledzy. Wyjątkowe to czy przeciętne grono nauczycielskie? Chyba jednak to pierwsze, ale o tym kilka zdań w zakończeniu artykułu.

Nauczyciel historii w jednej ze średnich szkół ogólnokształcących bardzo dbał o swój wygląd zewnętrzny i domagał się również tego samego od swoich uczniów. Nierzadko uczeń wezwany do odpowiedzi na środek klasy musiał najpierw pobiec do domu czy do woznego szkoły (woźny wiedział, po co przybiegają do niego uczniowie od p. prof. R... i zawsze miał w swej dyżurce w pogotowiu dla nich szcztokę, pastę do butów, żelazko, środek do czyszczenia płam, igłę, nici itp.) wycisnąć buty, płamy na ubraniu, a czasem nawet wyprasować spodnie, dopiero wtedy nauczyciel go odpytywał. Uczniowie X klasy na prima aprilis śpiatali p. R... złośliwego figla. Błat i brzeg pomalowanej na zielono ławki, przy której nauczyciel stawał najczęściej w czasie wykładu, wysmarowali zieloną, dość mocno zwilżoną kredą. Po paru minutach stania w czasie wykładu przy brzegu ławki i przesuwaniu palcami po jej blacie nauczyciel wyglądał żałośnie. Jego ciemny garnitur był pełen szarozielonych plam. Mokra kreda nie dała się strzepać. Nauczyciel był oburzony. Zwymyślał jedną z uczennic, która miała to nieszczęście, że siedziała właśnie w pierwszej ławce, następnie wybiegł pędem z klasy i znikł ze szkoły. Zjawił się po 2 godzinach lekcyjnych w innej klasie w nowym ubraniu. Dziewczyna, której p. R... nawymyślał, a która w smarowaniu ławki nie brała żadnego udziału, nie miała przez dłuższy okres czasu łatwego życia na lekcjach historii.

Uczniowie na ogół boją się odpytywania ustnego, klasówek, kartkówek, itp. Starają się więc czasem im zapobiec, czasem „wywieść nauczyciela w pole”, żeby móc ściągnąć; czasem, choć rzadko, piszą klasówkę świadomie, dla żartu, nie na temat.

Jeden z nauczycieli j. rosyjskiego przez parę lat dawał na klasówki w ostatniej klasie licealnej wyłącznie takie tematy, jak: „Życie i twórczość Gorkiego”, „Życie i twórczość Puszkina”, „Życie i twórczość Czechowa”, „Życie i twórczość Gogola” itp. Uczniowie przychodzili na zajęcia w dniu pierwszej klasówki na początku roku szkolnego zwykle z czterema zeszytami, a w każdym z nich były gotowe jedno wypracowanie. Sztuka polegała tylko na tym, by w chwili oddawania zeszytów z klasówką wybrać i oddać właściwy zeszyt. Na następną klasówkę, czyli w drugim okresie, przychodzili już tylko z 3 zeszytami.

Nauczyciel chemii J. K... często stosował kartkówki. Tematy formułował krótko, np. zasady, kwasy, sole itp. Pewnego dnia wypadła więc kartkówka na temat: alkohole. Jeden ze śmielszych uczniów zamiast wymieniania i charakteryzowania rodzaje alkoholi wypisał wszystkie znane mu gatunki wódek. Nauczyciel potraktował uczniowski figiel jako dobry żart i nie wystawił chłopcu niedostatecznej noty.

Inny w podeszłym już wieku nauczyciel jęz. rosyjskiego bardzo często zadawał wiersze do wycuczenia się na pamięć. Uczniowie wpadli na pomysł ulżenia sobie w pracy. Wyznaczona koleżanka przepisywała wiersz dużymi literami. Arkusik z wierszem wręczała uczennicy, która siedziała w pierwszej ławce i miała obowiązek wywieść na sznurku właściwy wiersz i w odpowiednim czasie na przedniej ścianie ławki. Skoro tylko nauczyciel usiadł w ostatniej ławce i zamknął oczy, a taki miał właśnie zwyczaj, i polecił recytować wiersz któremuś z uczniów, ten wychodził na środek sali, stawał przed pierwszą ławką w odpowiedniej odległości, zależnie od bystrości wzroku i mniej czy więcej biegle wiersz odczytywał.

Uczniowie jednej z klas VIII bali się zapowiedzianej tuż przed półroczem klasówki z fizyki. Któremuś z nich udało się zdobyć proszek łzawiący. Przed lekcją posypali nim blat stołu nauczycielskiego. Nauczyciel stojąc przy stole wyjaśniał zapisane na tablicy zadanie. Odruchowo parę razy dotknął palcem stołu, a następnie otarł sobie nimi oczy, nos. Oczywiście zaczął łzawić i zmuszony był wyjść z klasy. Klasówka się odbyła i wypadła dobrze, niedostatecznych ocen nauczyciel nie mógł wystawić, a na zorganizowanie drugiej nie miał już czasu.

Uczniowie nie lubią, gdy im się zabiera czy skraca pauzy. Bronią się przed tym. Nauczyciel biologii J. T... często przedłużał lekcje. W jednej z klas, w której uczył, uczniowie przez kilka lekcji z rzędu przynosili do klasy budzik. Odpowiednio nastą-

wiony dzwonił donośnie we właściwej porze i przerywał lekcje. Nauczyciel początkowo zabierał budzik i robił swoje. Uczniowie systematycznie przynosili jednak następne i ustawiali je w takim miejscu, żeby nauczyciel nie mógł ich dostrzec przed lekcją i zabrać. Któregoś dnia nauczyciel skończył lekcję punktualnie i z uśmiechem powiedział uczniom: „Tym razem jeden — zero dla was” oraz obiecał lekcji nie przedłużać. Podobno obietnicy dotrzymał. P. R... nauczyciel zajęć praktycznych systematycznie, po każdej lekcji sprawdzał stan i ilość narzędzi. To sprawdzanie prawie zawsze przedłużało się i zabierało uczniom pauzę. Po jednej z lekcji przy sprawdzaniu okazało się, że brakuje niektórych narzędzi. Przeszukano wszystkie zakątki pracowni, teczki i torby uczniowskie i zguby nie znaleziono. Nauczyciel zameldował o kradzieży kierownikowi szkoły, ten rozpoczął dochodzenia, w szkole zapanowała przykra atmosfera. Bomba pękła w chwili, gdy opiekun pracowni wybierał się do domu i chwycił za swoją teczkę. Była pełna narzędzi.

Temu samemu nauczycielowi innego dnia, w chwili gdy stał przy warszacie stolarskim i prowadził wykład, jeden z uczniów wkręcił do imadła fartuch. W momencie gdy nauczyciel chciał odejść do tablicy, wkręcona poła fartucha nie puściła go, nauczyciel zaczął się szamotać, a cała klasa ryczała hultajskim śmiechem.

Wręczanie drobnych upominków, odgrywanie scenek np. w Dniu Nauczyciela to też okazja dla uczniów, by żartować ze swych nauczycieli. Uczniowie pewnej VII klasy swojemu sympatycznemu wychowawcy wręczyli w dniu imienin bukiet kwiatów i ogromne, wielkości dużego telewizora pudło z prezentem. Nauczyciel otworzył oczywiście pudło, ale znalazł w nim zamiast prezentu mniejsze nieco opakowane wiórami drugie pudło. W drugim pudle było mniejsze trzecie, a w tym jeszcze mniejsze. Dopiero w piątym, małym pudełeczku wielkości pudełka od zapalek był prezent: maleńki plastikowy żuk. Dowcip polegał również i na tym, że nauczyciel nazywał się także Żuk.

Inna klasa, która wiedziała, że ich pani boi się ogromnie myszy, w Dniu Nauczyciela razem z bukietem kwiatów wręczyła swojej pani maleńkie pudełeczko. W chwili gdy nauczycielka otworzyła je, wyskoczyła z niego wypchana sprężynką mała, plastikowa myszka. Przerażona nauczycielka rzuciła pudełeczko na ziemię, wybiegła z krzykiem z klasy i już nie wróciła w tym dniu do swoich podopiecznych, mimo iż ją dzieci przepraszały i przekonywały, że nastraszyły ją tylko zabawką. Bała się po prostu wejść do klasy.

Lubią również uczniowie żartować z nauczycielskich słabostek, braków, przywar i wad.

Wychowawca J. Z... miał zwyczaj dość często przemawiać donośnym głosem do swoich podopiecznych i walić przy tym pięścią w stół. Pewnego razu któryś z uczniów, przewidując gromkie przemówienie wychowawcy, włożył pod sukno, przykrywające stolik nauczycielski, kilka pinezek. Niestety, nie wyrazi współczucia, a tłumiony śmiech opanował klasę, kiedy nauczyciel rabnąwszy pięścią w stół szybko ją oderwał i ze zbolalą miną zaczął jej się przyglądać. Śmiech był tym większy, że nauczyciel zaklął siarczyście, mimo że dosłownie przed sekundą wytykał swoim podopiecznym właśnie i to, że zachowują się gburowato i przeklinają.

Nauczycielka M. S..., mająca kłopoty ze wzrokiem, od kilku tygodni z nie znanych uczniom powodów ciągle się spieszyła. Wpadała do klasy prawie w ostatniej chwili, a po lekcjach ubierała się niemal w biegu i umykała szybko ze szkoły. Podpatrzyły to i wykorzystały jej uczennice z VIII klasy. Mianowicie pewnego dnia przyczępiły jej do kapelusza gęsie piórko, a na rękawie płaszcza tarczę uczniowską. Na drugi dzień p. S... żaliła się swoim koleżankom, że kiedy biegła ulicą miasteczka zauważyła, iż przechodnie spoglądają na nią z uśmiechem. Niczego jednak nie domyśliła się. Dopiero kiedy znalazła się w sklepie obok jednej ze znajomych, ta śmiejąc się odczepiła jej zbędne dodatki dekoracyjne.

Te same uczennice przyczępiły do jesionki młodemu nauczycielowi karteczkę z na-

pisem: szukam żony. Nauczyciel, nie wiedząc oczywiście o niczym, przeparałował z kartką kilkaset metrów po ruchliwej ulicy miasteczka. Mimo że upłynęło od tego wydarzenia już kilka lat, wiele ludzi w miasteczku uśmiecha się do dziś na widok tego nauczyciela.

Uczniowie I klasy licealnej wynieśli szkielet z pracowni biologicznej. Do jego rąk i nóg przyczepili dość długie pręty żelazne. Razem ze szkieletem ukryli się o zmroku za szafą na korytarzu. Czekali na moment, kiedy nauczycielka j. polskiego skończy zajęcia na kółku polonistycznym. W chwili gdy otworzyła drzwi klasy i wyszła na korytarz, szkielet wysunął się zza szafy i machając nogami i rękami zaczął posuwać się w jej kierunku. Nauczycielka, która mówiła uczniom często o sobie, że się niczego nie boi i z każdym huncwotem da sobie radę, przeraziła się ogromnie i z krzykiem wpadła do klasy. Na domiar złego przewróciła się, rozbiła kolano i posiniała nogi.

W jednej ze szkół uczniowie nazwali nauczyciela fizyki gamoniem. Jak twierdzili, przede wszystkim dlatego, że był bardzo powolny, flegmatyczny, ospały, ale również chyba i dlatego, że on także swoich uczniów nazywał czasem gamoniami. Pewnego razu do miasteczka trafił film pod tytułem Gamoń. Uczniowie zakupili bilet do kina, włożyli go do koperty wraz z karteczką, na której umieścili tekst: „Od gamoniów dla Gamonia na »Gamonia«”, a kopertę z biletem i kartką wrzucili nauczycielowi do teczki. Nauczyciel, jak sprawdzili to uczniowie, do kina nie poszedł. Podobno zaprzestał też nazywać uczniów gamoniami, ale mimo to przydomkiem powędrował za nim i wtedy, kiedy się przeniósł do szkoły w sąsiednim powiecie.

Takich jak powyższe i innych jeszcze żartów uczniowskich można zanotować prawie w każdej nieco większej szkole niemało.

A oto niektóre wnioski, jakie nasunęły się nam w czasie przypadkowych obserwacji uczniowskich żartów i podczas okazjnych rozmów z nauczycielami oraz uczniami-inicjatorami czy organizatorami poszczególnych psikusów.

Wśród uczniowskich żartów, psot i figlów zdecydowanie dominują te, których celem jest, jak to mówią sami uczniowie, „powyglądać się”, „poszumieć” i „pokazać” oraz rozweselić, urozmaicić i uatrakcyjnić nierzadko nudne życie w szkole.

Spśród 100 charakterystyczniejszych „kawałów”, to znaczy takich, którymi żyła niemal cała klasa, które odbiły się głośniejszym echem w szkole, do określonej wyżej grupy trzeba było zaliczyć 72, a więc prawie 3/4. Natomiast do grupy kawałów zdecydowanie złośliwych, nasyconych piółunem i żółcią, wyraźnie obliczonych na sprawienie nauczycielowi przykrości można było zaliczyć tylko 12, a więc około 12%. 17% kawałów stanowiły te, które nieoczekiwanie i wbrew intencjom organizatorów zakończyły się poważniejszą przykrością dla tych nauczycieli, ku którym czy przeciw którym były skierowane.

Są klasy, myślę o klasach VI—VIII szkoły podstawowej i klasach licealnych, które organizują figle, psoty i żarty częściej niż inne, które słyną z tego, że są klasami dowcipnisiów, kpiarzy, żartownisiów i jako takie właśnie przechodzą czasem do historii swojej szkoły. Po latach, kiedy zblednie czy zatrze się w pamięci to wszystko, co było lub tylko może wydawało się być złośliwością, drwiną czy zbyt bolesnym docińkiem w kawałach przez te klasy organizowanych, nauczyciele i uczniowie wspominają te klasy najczęściej mile i z rozrzewnieniem. Choć zdarza się i tak, na ogół jednak bardzo rzadko, że nauczyciele na wspomnienie „igraszek” niektórych klas nawet po wielu latach dostają gęsiej skórki.

Inicjatorami i organizatorami uczniowskich psot są przeważnie chłopcy. Ci, których miałem możliwość poznać bliżej, rzadko kiedy wyróżniali się w klasie wiekiem, wyglądem, rozwojem fizycznym, sposobem bycia na co dzień. Byli to jednak prawie zawsze chłopcy bystrzy, pomysłowi, inteligentni. Uczyli się na ogół przeciętnie, nie wysilali się. Organizując żarty, psikusy wyczyniali je nierzadko w takim czasie, kiedy spodziewali się, że oni sami lub najbliżsi koledzy będą odpytywani, będą musieli

przedstawić zlecane im do wykonania prace, których nie zdążyli wykonać w terminie itp.

Jest regułą wyjątkowa solidarność klasy w organizowaniu zwłaszcza większych „hec”. Prawie każda klasa w takim wypadku chroni inicjatorów i organizatorów, a szczególnie wtedy, kiedy grożą im przykre konsekwencje. W przypadkach gdy wychowawca, rada pedagogiczna, kierownik czy dyrektor szkoły żądają uparcie bezwzględnej ujawnienia winowajcy, a klasa dochodzi do wniosku, że trzeba coś zrobić „dla świętego spokoju”, wtedy przeważnie bierze winę na siebie jeden uczeń, i to taki, któremu nic lub prawie nic nie grozi, bo chronią go jego dotychczasowe zasługi, wzorowe zachowanie, dobra opinia lub szanowany czy wpływowy tatuś. Sprawa „rozłazi się po kościach”, a klasa i inicjatorzy tryumfują.

Jest charakterystyczne, że sami nauczyciele tylko w około 30% przypadków wskazywali prawidłowo na organizatorów konkretnych psot i żartów, w ponad 50% przypadków mylili się całkowicie, w pozostałych niecałych 20% przypadków wymieniali kilku prawdopodobnych sprawców, wśród których znajdowali się również i właściwi dyrygenci hec, kawałów.

A co sądzą uczniowie o stosunku gron nauczycielskich do płatanych im w szkole psot i żartów i jak oceniają nauczyciele uczniowskie figle i psikusy?

Z tego, co usłyszałem od uczniów, zdaje się wynikać, że uczniowie z klas VIII, X i XI znacznie częściej niż ich koledzy z klas VI, VII i IX akceptują, uznają za właściwą reakcję swoich nauczycieli na żarty szkolne; przypisują przeważającą liczbę nauczycieli właściwe poczucie humoru i życzliwy stosunek do mniej czy więcej udanych prób młodzieży urozmaicenia sobie życia w szkole; czasem i psim figlem. Wynika to chyba stąd, że z jednej strony żarty uczniów kl. VIII, X i XI są w większym stopniu przemyślane, bardziej kulturalne, mniej „cierpkie”, być może czasem i z obawy organizatorów przed „złapaniem” złej opinii, która mogłaby zaszkodzić im w dalszej karierze; z drugiej strony reakcja nauczycieli na żarty uczniów w starszych klasach jest na pewno bardziej pobłażliwa, wyrozumiała, tolerancyjna, powściągliwa i subtelną niż na żarty uczniów klas młodszych.

Większość nauczycieli, ale nie wszyscy mówią o uczniowskich żartach w ogóle, a więc i o tych w klasach młodszych (VI—VIII), jak i w starszych (IX—XI) raczej jako o niepotrzebnej, naiwnej, czasem frywolnej, nierzadko hałaśliwej, uszczypliwej, a nawet złośliwej błazenadzie, dezorganizującej i utrudniającej pracę w szkole. Opinia tych kolegów wydaje się być jednostronną i przesadną. Zdarzają się takie uczniowskie „żarty”, których nie tylko nie można tolerować, ale za które wypada i trzeba organizatorów karać (bo np. w konsekwencji tych żartów ktoś potłuki się czy zranił; zniszczono komuś ubranie, sprzęt szkolny, pomoce naukowe; narażono kogoś na dodatkowy, ciężki i niepotrzebny trud, wydatek itp.). Są to jednak przypadki rzadkie. Stąd uśmiech i pobłażliwość, perswazja i przekonywanie, wyrozumiałość i tolerancja, takt i cierpliwość będą częściej trafniejsze i słusniejsze niż kary i nagany, gorzkie wymówki i cierpkie wyrzuty w stosunku do klas czy poszczególnych klasowych dowcipnisiów, wesołków, urwipociów czy kawalarzy.

PORADNICTWO WYCHOWAWCZE

Współczesna psychologia kładzie wielki nacisk na znaczenie, jakie pierwsze lata życia człowieka mają dla jego przyszłości. Tymczasem bardzo często wychowanie we współczesnej rodzinie ma charakter naturalny. Jest ono niezorganizowane i bezrefleksyjne, a dziecko uczy się przez naśladowanie dorosłych i uczestnictwo w ich życiu. Powodzenia i niepowodzenia wychowawcze w okresie przedszkolnym (od urodzenia aż do szóstego roku życia włącznie) będą zależały w znacznej mierze od stosunków społecznych między dorosłymi i dawanego przez nich dzieciom przykładu. Wpływ przykładu w tym okresie jest szczególnie silny. Nie znaczy to wcale, że nie oddziałuje on na człowieka w okresie późniejszym (w wieku szkolnym, a nawet w wieku dojrzałym). Tymczasem współczesna technika i związane z nią procesy narzucają ludziom przyspieszone tempo reagowania. Ludzie żyją w pośpiechu, któremu towarzyszy napięcie nerwowe. Często wygórowana ambicja, zawiść, dwutorowość postępowania, nieżyczliwość potęgują to napięcie szkodliwe dla zdrowia psychicznego i fizycznego. Zjawiska te ujemnie wpływają na stosunki międzyludzkie.

Analizowane zjawiska być może występują z różnym nasileniem w różnych środowiskach (mniejsze nasilenie na wsi, większe w mieście), ale żadne środowisko nie jest od nich wolne.

Dla pełniejszego zilustrowania warunków, w jakich wychowywane są dzieci, przytoczymy kilka charakterystyk środowisk dokonanych przez kierowników szkół powiatu wrocławskiego:

1. „Ze względu na niewielką odległość S. od Wrocławia środowisko wykazuje wszystkie cechy strefy podmiejskiej... Dzieci, których oboje rodzice pracują, są często zaniedbane, brudne ...”
2. „Szkoła znajduje się w miejscowości położonej blisko Wrocławia, ale brak jest środków komunikacji... Nieliczni dojeżdżają do pracy w mieście... Rodziny są przeważnie wielodzietne, biedne. Ojcowie ze skromnych zarobków (1200 zł) nie mogą utrzymać rodzin i dlatego większość matek również pracuje w miejscowej stacji hodowli roślin. Nie ma żłobka ani przedszkola. Liczne gromady dzieci wychowuje ulica. Niemowlęta są zamykane bez opieki w domu...”
3. „Środowisko wiejskie, materialna sytuacja należyta. Część rodziców ma skłonności do alkoholu, szczególnie w rodzinach wielodzietnych... Wiele rodzin jest rozbitych, co ujemnie wpływa na wychowanie dzieci”.
4. „Okoliczne wioski są dość dobrze sytuowane materialnie, ale w okresie robót polowych zatrudniają dzieci w pracach i wtedy obniża się frekwencja. Jest kilka rodzin wielodzietnych i te dzieci są najbardziej zaniedbane — ojcowie alkoholicy... Dzieci są widzami częstych pijackich scen...”
5. „Stosunek rodziców do szkoły — postępów ich dzieci w nauce, raczej bierny. Odnosi się to szczególnie do rodzin pracujących w PGR, gdzie obserwuje się częste rozkłady rodzin oraz widoczny na każdym kroku zły przykład dorosłych ...”

Autor posiadając duży wybór materiałów nie chce być jednostronny i dlatego stwierdza, że rzadziej, ale są środowiska, gdzie stosunki społeczne i warunki życia dzieci są poprawne.

Oto kilka przykładów:

6. „Ogólnie biorąc rodzice są dobrze sytuowani. Stosunek do szkoły dobry”.

7. „Środowisko w 95% rolnicze... Rodziny w 90% zamożne. Mieszkańcy w większości są spokojni i pracowici. Pomagają szkole w wychowywaniu swoich dzieci. Nie ma zatargów między środowiskiem a szkołą i odwrotnie. Uczniowie spokojni, grzeczni i nie sprawiają zbyt wiele trudności w wychowywaniu i nauczaniu”.
8. „Ziemia orna należy do kl. I i z tego powodu gospodarze są bardzo zamożni... Ich stosunek do spraw szkoły wychowania i nauczania jest pozytywny”.

Brak właściwej atmosfery wychowawczej, brak opieki i zły wpływ środowiska wpływają na powstawanie zaburzeń w przystosowaniu szkolnym dzieci. Przyjmuje się według różnych autorów, że 12—22% dzieci wykazuje zaburzenia w przystosowaniu szkolnym.¹ Są to wyniki badań prowadzonych w innych krajach, można jednak przypuszczać, że u nas sytuacja nie przedstawia się lepiej. Upraszczając problem można powiedzieć, że co piąte dziecko w szkole jest w pewnym stopniu niedostosowane.

„Przez pojęcie to rozumiemy odchylenie od normy w zachowaniu się dziecka, przy czym przez normę rozumiemy tutaj zasady moralne, obyczaje i zwyczaje przyjęte w danym środowisku. Stopień odchylenia od tej normy będzie świadczył o sile czy zaawansowaniu zaburzenia. Ujęcie pojęcia „zaburzenie” jest dowodem zmian, jakie musiały wystąpić w psychice dziecka. Przyjmujemy także, że jest ono wynikiem zachwiania równowagi pomiędzy środowiskiem a organizmem, a więc zakładamy, że przyczyna powstania zaburzenia może tkwić w środowisku, jak i w samej jednostce. O tym, co się w dziecku dzieje, pośrednio dowiadujemy się ze zmian w jego zachowaniu się, czyli ze zmian tzw. manifestacji zaburzenia”.²

Spośród przyczyn wpływających na niedostosowanie społeczne i powstawanie zaburzeń u dzieci należy wymienić przynajmniej cztery zasadnicze:

- 1) niedostateczna wiedza pedagogiczna rodziców,
- 2) ujemny — niewychowawczy wpływ środowiska,
- 3) błędy tkwiące w szkole,
- 4) wzrost ilości dzieci z defektami fizycznymi i psychicznymi.

Głębszego wyjaśnienia wymaga ostatnia spośród wymienionych przyczyn. Szczególna opieka roztaczana nad kobietami ciężarnymi, noworodkami i niemowlętami przyczynia się niewątpliwie do bardzo dużego spadku śmiertelności. Wiele dzieci dzięki zdobyciom socjalnym oraz postępowi medycyny pozostaje przy życiu mimo różnych komplikacji porodowych i przebytych poważnych chorób. Te komplikacje i choroby bardzo często powodują trwałe defekty fizyczne, rozwojowe lub psychiczne. W ten sposób stale się zwiększa grupa dzieci defektywnych — odchylonych od normy, wymagających szczególnej troski. Oczywiście grupa ta procentowo do ogólnej ilości dzieci jest nieliczna.

Bardziej niepokoi zjawisko, że sytuacja szkolna zbyt rzadko pozwala na usunięcie przyczyn niedostosowań nawet wtedy, gdy źródłem ich jest tylko niewłaściwe środowisko.

Spośród zasadniczych niedomagań szkoły należy wymienić:

- 1) kładzenie nacisku głównie na stronę intelektualną,
- 2) brak przemyślanego systemu wychowawczego w oparciu o długofalowy plan pracy pedagogicznej,
- 3) zbyt częste stosowanie doraźnych chwytów wychowawczych (sporadyczne wzywianie rodziców, reprimendy, fałszywie pojęta walka o autorytet itp.),
- 4) zbyt rozbudowana sieć rygorów i sankcji zamiast porozumienia,
- 5) improwizacja, indywidualizm i intuicja w działalności wychowawczej,

¹ Por. M. Grzywak-Kaczyńska: Pojęcie zdrowia psychicznego (w) *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* nr 5/6, 1968 r.

² J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko, PWN Warszawa, 1957 r., s. 28.

- 6) stosowanie przymusu fizycznego,
 7) w przypadku występowania niedostosowań dzieci niekorzystanie z usług pedagoga poradni wychowawczo-zawodowej.

W sytuacjach „trudnych” nie tylko rodzice, ale i nauczyciel powinien korzystać z porady. „Ktoś” powinien poradzić — wskazać taki sposób oddziaływania na dziecko (idzie o sposób akceptowany z punktu widzenia pedagogiki), aby spowodować jego właściwe zachowanie się i postępowanie pożądane społecznie. Nauczyciel nie jest odpowiednio przygotowany do radzenia w przypadkach szczególnie trudnych. Zakłady kształcenia nauczycieli przygotowują fachowca określonej specjalności (kl. I—IV; polonistę, historyka itp.) do pracy z młodzieżą nie wykazującą odchyień od normy (społecznej, umysłowej, psychicznej) i nie można wymagać od niego umiejętności skutecznego radzenia i działania w sytuacjach szczególnie trudnych. Idzie nam tutaj przede wszystkim o to, aby trafnie określić rodzaj odchyień od normy (zaburzeń) i w sposób „fachowy” wskazać postępowanie terapeutyczne. Nie wszystkie przecież dzieci niedostosowane wykazujące nawet pewne opóźnienie w rozwoju umysłowym muszą się znaleźć w szkołach lub zakładach specjalnych. Często wystarczy tylko odpowiednia modyfikacja oddziaływania wychowawczego rodziców i szkoły, aby dziecko stało się znowu „normalnym”. Potrzebna jest tutaj porada wychowawcza, która charakteryzuje się tym, że zasięgający jej oczekuje w sk a z a n i a m u d a l s z e g o d z i a ł a n i a w s y t u a c j i w y c h o w a w c z e j, k t ó r a j u ż n a s t ą p i ł a. Z kolei udzielający porady wskazuje jego zdaniem właściwy kierunek działania wychowawczego, wykorzystując do tego swoją wiedzę i doświadczenie pedagogiczne.

Przez poradnictwo wychowawcze autor rozumie udzielanie porad pozwalających na usuwanie: zaburzeń w zachowaniu się dziecka, niedostosowania społecznego lub opóźnień szkolnych.

Do roku 1966 nie było prawnie działających instytucji, które byłyby w pełni przygotowane do właściwego spełniania tych funkcji. Nie spełniały tej roli poradnie psychologiczne nastawione głównie na badanie rozwoju umysłowego dziecka ani poradnie społeczno-wychowawcze TPD spełniające funkcje poradni psychologicznych oraz zajmujące się opieką nad nieliczną grupą dzieci zaniedbanych wychowawczo, ani dawniej działające poradnie zawodowe itp.

W roku 1963 Poradnia Wychowawczo-Zawodowa przy Stołecznym Okręgu TPD rozpoczęła pożyteczną, dziś już powszechną akcję tzw. poszerzonych zapisów dzieci do klas pierwszych i organizowania zespołów wyrównawczych dla dzieci wymagających „wyrównania startu”. Nie było to jednak w szerokim zakresie poradnictwo wychowawcze. Nie można mieć pretensji do wymienionych tutaj instytucji, po prostu szeroko pojęte poradnictwo wychowawcze nie było ich celem. Placówki te nie były do tego przygotowane.

O poradnictwie pedagogicznym w takim ujęciu, o jakie tutaj nam idzie, bardziej konkretnie mówi się od roku 1965. W tym roku Zespół Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego przedstawił władzom oświatowym projekt stanowisk zawodowych pedagogów i psychologów. W projekcie tym przewiduje się zatrudnienie absolwentów uniwersyteckich studiów pedagogicznych w poradnictwie wychowawczym.

Według tego projektu do zadań pedagoga zatrudnionego w poradniach społeczno-wychowawczych i poradniach wychowawczo-zawodowych należy:

- prowadzenie badań mikrośrodowiskowych,
- wywiady środowiskowe, ankietowe, badanie dokumentacji,
- opieka nad szczególnie trudnymi przypadkami w świetlicach obserwacyjno-terapeutycznych,
- kształcenie pedagogiczne rodziców,
- badanie dojrzałości szkolnej oraz poradnictwo pedagogiczne w klasach I—IV,

- poradnictwo w sprawie niedostosowań (trudności wychowawczych),
- działalność reedukacyjna, organizowanie zespołów wyrównawczych,
- preorientacja zawodowa.

Od stycznia 1967 roku działają przy wydziałach oświaty (miejskich, dzielnicowych, powiatowych) poradnie wychowawczo-zawodowe. 21 września 1968 roku Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wydał zarządzenie, którego § 1 brzmi:

„W celu udzielenia pomocy szkołom i innym placówkom oświatowo-wychowawczym oraz rodzicom w rozwiązywaniu różnych problemów pedagogicznych związanych z wychowaniem i kształceniem młodzieży organizuje się poradnie wychowawczo-zawodowe, zwane dalej poradniami”. Załącznikiem do niniejszego zarządzenia jest statut poradni, który wyraźnie akcentuje wychowawczą rolę poradni i zaleca udzielanie porad wychowawczych. W poradniach zatrudnia się obok psychologów, pedagogów — absolwentów uniwersyteckich studiów pedagogicznych, często posiadających długoletnią praktykę nauczycielską.

Szkoła najczęściej kierując dziecko do poradni podejrzewa go o debilizm, a w najlepszym przypadku o głęboką ociężałość umysłową. Nauczyciele na ogół nie doszukują się przyczyn opóźnień szkolnych w zaniedbaniach pedagogicznych domu i samej szkoły. Opóźnienie szkolne często ujmuje się jednoznacznie w upośledzeniu umysłowym. Mylna ocena niedostosowania, mylne określenie jego przyczyn powoduje niechęć rodziców do badania dzieci w poradni. O różnej interpretacji pojęć „niedostosowanie, opóźnienie, odchylenie od normy” pisze w swoim artykule Jan Konopnicki³. W tej sytuacji skierowanie dziecka na badanie w poradni jest często piętnem dla niego w środowisku. „Skoro dziecko zostało skierowane na badanie do poradni, to na pewno jest wariatem”.

W tej sytuacji wydaje się konieczne, aby nauczyciele:

- 1) sami właściwie zrozumieli rolę — wychowawczy charakter poradni,
- 2) w sposób właściwy wyjaśniali rodzicom zadania poradni,
- 3) sami częściej korzystali z porad udzielanych przez pracowników poradni mogących pomóc im w rozwiązywaniu trudnych zjawisk wychowawczych, w znalezieniu metod likwidowania opóźnień szkolnych pewnej grupy dzieci,
4. do poradni kierowali dzieci zaraz (w fazie początkowej) po pojawieniu się opóźnień szkolnych lub niedostosowania społecznego, a nie dopiero wówczas, kiedy opóźnienie wynosi kilka lat, a odchylenia od normy społecznej są bardzo duże.

„Zarówno zaburzenia w zachowaniu się jak i niedostosowania społeczne wyrażają się na zewnątrz pewnymi formami zachowania się dziecka. Analizując te formy doszliśmy do wniosku, że zaburzenia można podzielić na nieznaczne odchylenia od normy, poważniejsze i bardzo daleko zaawansowane. Różnią się one więc między sobą stopniem zaawansowania. Niedostosowanie społeczne, które jest skutkiem zmian, jakie zaszły w jednostce, dzielimy nie na stopień jego zaawansowania, a rodzaje niedostosowania. W pierwszym wypadku mamy zatem do czynienia ze stopniem rozwoju zaburzenia, w drugim jakością zachowania się jednostki. W obu wypadkach stwierdzamy fakty świadczące o jej wewnętrznym konflikcie. Różnica ta nie jest pozorna, ale istotna chociażby dlatego, że dziecko naprawdę niedostosowane to konkretny problem wychowawczy, którego nie można rozwiązać za pomocą posunięć profilaktycznych. W wypadku zaburzeń mówimy o profilaktyce w stosunku do jednostki, którą można skierować na właściwą drogę. W drugim wypadku profilaktyka będzie się odnosić nie do jednostki, a do społeczeństwa”⁴.

Mimo że do poradni kieruje się dzieci z bardzo dużymi odchyleniami od normy

³ J. Konopnicki: Co należy rozumieć przez niedostosowanie społeczne. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1, Warszawa 1969.

⁴ J. Konopnicki: Co należy rozumieć przez niedostosowanie społeczne. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1, Warszawa 1969, str. 102.

społecznej i z dużymi opóźnieniami szkolnymi, analiza przypadków wskazuje, że około 90% spośród nich może i powinno ukończyć normalną szkołę podstawową, a potrzebne jest tylko zmodyfikowane oddziaływanie wychowawcze domu i szkoły oraz zmodyfikowane metody dydaktyczne i metody uczenia się dziecka.

Spśród dzieci skierowanych do poradni stwierdzono u:

10% — debilizm (dzieci te są kierowane do szkół specjalnych)

20% — znaczną ociążałość umysłową,

30% — lekką i średnią ociążałość,

40% — trudności w nauce i zaniedbania pedagogiczne.⁵

Gdyby dzieci te zamiast po trzy-, czteroletnim (a czasami większym) opóźnieniu szkolnym trafiły do poradni o dwa, trzy lata wcześniej, odsetek dzieci z ociążałością umysłową byłby prawdopodobnie o wiele niższy. Nie wymaga specjalnego komentarza fakt, że u dzieci „ociężałych umysłowo” występują trudności w nauce.

Analizując warunki środowiskowe i rodzinne należy stwierdzić, że wśród dzieci odchylonych od normy społeczno-moralnej u około 10% przyczyną tych odchyłań jest alkoholizm rodziców. 5% spośród analizowanych przypadków to dzieci wychowywane przez matki samotne. 5% dzieci wychowuje ktoś inny (ciocia, babcia, szwagierka lub obca osoba), mimo że rodzice żyją i nie zrzekli się ani też nie zostali pozbawieni praw rodzicielskich. 80% dzieci trafiających do poradni posiada rodziców zgodnie ze sobą współżyjących. Wynika z tego, że główną przyczyną zaniedbań pedagogicznych powodujących opóźnienia szkolne i niedostosowania społeczne dzieci jest bezrefleksyjność wychowania w rodzinie, której to bezrefleksyjności w sposób mało skuteczny przeciwdziała szkoła.

Zjawisko jest niepokojące również dlatego, że około 50% dzieci badanych pochodzi z rodzin wielodzietnych (z czworgiem i więcej dzieci). Dane te jednak nie mogą być w pełni reprezentatywne ze względu na fakt, że większość dzieci badanych w powiatowej poradni pochodzi ze wsi, gdzie zasadniczo rodzina z jednym lub dwojgiem dzieci jest rodziną nietypową.

Sama poradnia również napotyka trudności, wśród których do zasadniczych zaliczyć należy:

- 1) brak opracowanych diagnostycznych metod określania zaawansowania zaburzeń i przyczyn niedostosowania,
- 2) brak diagnostycznych testów wiadomości pozwalających na określanie, a następnie trafne udzielanie wskazań dotyczących metod usuwania opóźnień szkolnych,
- 3) niewłaściwą interpretację zadań i roli poradni w „terenie”,
- 4) na ogół jednorazowy kontakt z rodzicami i dzieckiem uniemożliwiający nie tylko prowadzenie terapii wychowawczej, ale nawet kierowanie jej przebiegiem (w niektórych przypadkach mógłby to robić nauczyciel oraz rodzice odpowiednio instruuwani przez pracownika poradni),
- 5) nie zawsze właściwy cechujący się zrozumieniem zadań poradni stosunek inspektoratów szkolnych (wydziałów oświaty i kultury),
- 6) niestosowanie się rodziców, a często i nauczycieli do udzielonych przez pedagoga wskazań.

Poradnie próbują pokonywać te trudności. W Powiatowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej we Wrocławiu opracowuje się i wypróbowuje diagnostyczne testy wiadomości. Badania testowe pozwalają nie tylko na wykrycie opóźnień szkolnych, ale ustalenie ich stopnia. W udzielanych wskazaniach pedagogicznych podaje się sposób usunięcia opóźnień. Wskazuje się właściwe metody uczenia się dziecka (model metody) oraz sposób modyfikacji oddziaływań wychowawczych. W przy-

⁵ Autor spośród 1000 badanych w pow. por. wych.-zaw. dzieci przeanalizował 100 losowo wybranych przypadków.

padkach szczególnie trudnych, jeśli rodzice sami nie zgłaszają się z dzieckiem na powtórne badanie i nie kieruje ich również szkoła, poradnia sama wyznacza terminy konsultacji. Na zebraniach z nauczycielami i kierownikami szkół pracownicy poradni mówią o metodach diagnozy środowiska oraz o sposobach skutecznego oddziaływania na środowisko.

Autor wymienia tylko niektóre metody pracy poradni mające spowodować polepszenie sytuacji. Wydaje się jednak, że bez właściwego zrozumienia tych problemów przez rodziców, nauczycieli i nadzór pedagogiczny w pracy poradni nadal będziemy napotykać zbyt duże trudności. Analiza metod pracy poradni, modyfikacja tych metod zmierzająca do ich ciągłego udoskonalania, opracowywanie nowych metod wymagają również badań naukowych i empirycznie uzasadnionych opracowań.

ŚWIATOPOGLĄD I POSTAWY IDEOWO-POLITYCZNE KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Rola pracy propagandowo-wychowawczej nabiera szczególnej ważności w procesie kształtowania socjalistycznej świadomości młodzieży. Działalność propagandy antysocjalistycznej skierowana jest przede wszystkim na młodzież, która nie zna z autopsji stosunków kapitalistycznych i przez to bardziej niż dorośli jest podatna na wpływy ideologii burżuazyjnej i wpływy różnych tendencji rewizjonistycznych. W propagandzie antysocjalistycznej wykorzystuje się głównie braki w wiedzy młodzieży o rzeczywistych zmianach, jakie wniósł w życie narodu ustroj socjalistyczny, wykorzystuje się szczery jej zapał ideowy, niecierpliwość i niepokój.

Realizacja zadań instytucji wychowawczych w zakresie kształtowania socjalistycznych postaw młodzieży wymaga systematycznego doskonalenia treści, metod, form, środków i procesu wychowania, stąd też istnieje konieczność stałego konfrontowania zamierzeń z rezultatami działalności wychowawczej. Jednym z ważnych warunków systematycznego podnoszenia poziomu pracy ideowo-wychowawczej i podnoszenia jej efektywności w środowiskach młodzieżowych jest znajomość problemów nurtujących współczesną młodzież, jej intelektualnych i emocjonalnych potrzeb, społecznych i politycznych zainteresowań, nastawień i nastrojów. Taką znajomość młodzieży mogą zapewnić jedynie pogłębione badania psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne, prowadzone w różnych środowiskach młodzieżowych.

Analiza literatury naukowej wskazuje na brak planowych badań nad postawami młodzieży w Polsce Ludowej. Publikowane wyniki badań psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych nad postawami światopoglądowymi i ideowo-politycznymi młodzieży są fragmentaryczne, obejmujące swym zasięgiem tylko wybrane problemy — są one rezultatem raczej osobistych zainteresowań teoretyków i nauczycieli praktyków i z reguły są prowadzone tylko w pewnych środowiskach i kręgach młodzieżowych. Ważność, jakiej nabiera problem kształtowania postaw socjalistycznych młodzieży, dyktuje konieczność podjęcia bardziej planowych i systematycznych badań, celem których byłoby wzbogacenie teorii pedagogicznej w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat i postaw ideowo-politycznych młodzieży. Zadanie kształtowania socjalistycznych postaw młodzieży jest wysuwane jako należne zadanie szkoły socjalistycznej, natomiast nie znajduje ono należytego odbicia w teorii pedagogicznej i badaniach naukowych, wciąż jeszcze bowiem główne poszukiwania i wysiłki teoretyków koncentrują się przede wszystkim na problematyce dydaktycznej.

Jednym z głównych ogniw frontu wychowawczego w Polsce Ludowej jest szkoła, a o jej ideowo-wychowawczym obliczu, poziomie i efektach pracy w zakresie kształtowania socjalistycznej świadomości dzieci i młodzieży w pierwszym rzędzie decyduje światopoglądowe i ideologiczne zaangażowanie ogółu nauczycieli. Kształtowanie naukowego poglądu na świat i zaangażowanie ideowo-polityczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest jednym z podstawowych zadań wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli.

Wyposażenie kandydatów na nauczycieli w system rzetelnej wiedzy naukowej o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze — głównie znajomość praw rządzących zjawiskami w przyrodzie i społeczeństwie — jest fundamentem materialistycznego po-

głędu na świat. Szczególną rolę w kształtowaniu materialistycznego poglądu na świat odgrywa gruntowna znajomość podstaw filozofii marksistowskiej — materializmu dialektycznego i historycznego. Wiedza naukowa spełnia rolę tworzywa w kształtowaniu poglądu na świat, jeżeli została ona intelektualnie i emocjonalnie przeżyta, stąd istnieje konieczność rozwijania krytycyzmu myślenia i dociekliwości poznawczej uczniów w procesie nauczania i wychowania.

Szczególnej ważności w zakładach kształcenia nauczycieli nabiera kształtowanie zaangażowanej postawy ideologicznej przyszłych nauczycieli — intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne wiązanie ich z ustrojem socjalistycznym. Warunkiem trwałej postawy zaangażowanej po stronie socjalizmu jest zrozumienie istotnych różnic między socjalizmem i kapitalizmem — przede wszystkim zrozumienie postępowego i głęboko humanitarnego charakteru ustroju socjalistycznego z jednej strony oraz zaborczego charakteru imperializmu wielkokapitalistycznego i wynikającego stąd trwałego zagrożenia dla pokoju i postępu w świecie — z drugiej strony. Tylko gruntowna znajomość współczesnych konfliktów społecznych i politycznych i ukrytych za nimi interesów oraz odpowiedni do nich stosunek emocjonalny może stać się przesłanką szczerego i świadomego włączenia się ludzi w proces walki o urzeczywistnienie ideału społeczeństwa socjalistycznego — powszechnego dobrobytu, idei przyjaźni i braterstwa między narodami i rasami i trwałego pokoju w świecie.

Od stopnia realizacji tego zadania w procesie kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego — ukształtowania naukowego poglądu i socjalistycznej postawy moralnej i ideowo-politycznej — będzie zależało ich zaangażowanie się i powodzenie w pracy wychowawczej w zakresie kształtowania socjalistycznej świadomości dzieci i młodzieży oraz aktywna postawa ich społeczno-polityczna w środowisku.

Celem prowadzonych przez nas badań w zakładach kształcenia nauczycieli było określenie stanu świadomości kandydatów na nauczycieli szkoły podstawowej — postawy światopoglądowej i ideowo-politycznej oraz ustalenie zmian, jakie nastąpiły w ich światopoglądzie w okresie nauki, i wyodrębnienie czynników, które najbardziej wpłynęły na te zmiany. Chodzi nam również o uchwycenie związku między postawą światopoglądową w sensie filozoficznym i stosunkiem do religii a postawą ideologiczną — stosunkiem do państwa laickiego i ustroju socjalistycznego jako modelu stosunków społecznych. Celem badań było również wyjaśnienie zagadnienia, czy wśród kandydatów do zawodu nauczycielskiego występuje zjawisko indyferentyzmu ideologicznego i jeżeli tak, to co jest jego przyczyną.

Jesteśmy zdania, że postawy wobec zjawisk świata zewnętrznego są uwarunkowane różnymi stronami osobowości: poznawczą, emocjonalną i wolicjonalną, a postawa wobec zjawisk społecznych i politycznych jest również zdeterminowana sytuacją społeczną i miejscem, jakie zajmuje dana jednostka lub grupa w społeczeństwie. Wszystkie te elementy osobowości są ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie uwarunkowane, nie nakładają się na siebie jednak warstwami, lecz stanowią względnie spójną strukturę. Również taki ścisły związek występuje między postawą filozoficzną a postawą religijną a postawą społeczno-polityczną. Jedynie ze względów praktycznych — umożliwienia analizy poglądów opinii i ocen osób badanych — wyodrębniliśmy trzy kompleksy zagadnień w naszych badaniach. Badaliśmy postawy kandydatów na nauczycieli wobec zagadnień natury filozoficznej, postawy wobec religii, praktyk i instytucji religijnych oraz postawy wobec ustroju społecznego i niektórych wybranych zjawisk społecznych i politycznych.

W procesie szczegółowej analizy materiału empirycznego szukaliśmy zależności między postawą filozoficzną i stosunkiem do religii oraz stosunkiem do ustroju socjalistycznego i oceną wybranych zjawisk społecznych i politycznych, dokładniej — między postawą światopoglądową a postawą ideologiczną.

Z analizy zebranego przez nas materiału empirycznego wynika, że około 90% kan-

dydatów na nauczycieli w badanej przez nas zbiorowości przeżywa niepokój bądź konflikt intelektualny i emocjonalny w związku z problemem istoty i genezy świata (głównie chodzi o stosunek ducha do materii), a ponad 70% — konflikt w związku z problemem istoty i genezy duszy (głównie chodzi o problem nieśmiertelności i pośmiertnej odpowiedzialności za czyny w życiu doczesnym). Źródłem tego konfliktu jest sprzeczność pojęć i sądów naukowych z pojęciami i przekonaniem wyniesionymi z wychowania religijnego (około 97% ogółu naszych respondentów otrzymało w dzieciństwie wychowanie religijne). Zdobyta wiedza naukowa prowadzi w wielu wypadkach do kryzysu przekonań religijnych. Z odpowiedzi znacznej części naszych respondentów wynika, że w procesie kształcenia nie zawsze znajdują oni zadowalającą odpowiedź na nurtujące ich problemy światopoglądowe. Wielu nauczycieli uchyla się od odpowiedzi na stawiane przez młodzież pytania. Respondenci zwracają uwagę, że w zakładach kształcenia nauczycieli brak jest odpowiednich prelekcji, pogadarek i dyskusji światopoglądowych na należytym poziomie naukowym.

Ponad 48% kobiet i 60% mężczyzn w badanej przez nas zbiorowości rozwiązuje problem istoty i genezy świata na gruncie filozofii materializmu dialektycznego, ale przekonania niektórych respondentów tej grupy są chwiejne, nieugruntowane — nadal poszukują oni argumentów zarówno „za”, jak też „przeciw” określonym tezom i stanowiskom filozoficznym, co z kolei pogłębia ich rozterkę wewnętrzną. Stanowisko materializmu dialektycznego w kwestii problemu istoty i genezy duszy przyjmuje około 63% kobiet i 75% mężczyzn. Oprócz niewielkiej grupy agnostyków (5,1% wobec problemu istoty i genezy świata oraz 6,8% wobec problemu istoty i genezy duszy) pozostali respondenci stoją na stanowisku deizmu bądź fideizmu (stanowisko fideistyczne zajmuje 12,7% respondentów wobec problemu istoty i genezy świata oraz 25,30% wobec problemu istoty i genezy duszy). Znacznie lepiej przedstawia się sytuacja w zakresie poglądów w odniesieniu do problemu istoty i genezy norm moralnych, w tej bowiem kwestii stanowisko etyki marksistowskiej przyjmuje ponad 87% badanej zbiorowości, stanowisko zaś etyki katolickiej — jedynie 7,5% (pozostali zajęli stanowisko agnostycystyczne).

Z bardziej dokładnej analizy materiału empirycznego wynika, że proces przemiany od światopoglądu religijnego do materialistycznego przebiega przez trzy główne stadia: najpierw zaczyna się wątpić w boskie pochodzenie nakazów i zakazów moralnych i boskie powołanie instytucji religijnych, następnie zaczyna się wątpić w dogmat o nieśmiertelności duszy i odrzuca się wiarę w życie pozagrobowe i wreszcie odrzuca się dogmat o stworzeniu świata i o istnieniu Boga. Istnieje konieczność liczenia się w pracy pedagogicznej z faktem, że zmiany w światopoglądzie zachodzą stopniowo, że są one wynikiem dojrzewania intelektualnego i wzrostu krytycyzmu, wzrostu poznania naukowego i doświadczenia życiowego. Wydaje się jednak, że szkoły i uczelnie nie wykorzystują należycie w procesie pracy pedagogicznej otwarcia postawy światopoglądowej młodzieży w okresie poszukiwania argumentów i dowodów naukowych przemawiających za słusnością własnego światopoglądu. W pracy wychowawczej należy również liczyć się z dużą wrażliwością młodzieży, stąd oddziaływanie nauczycieli powinno być umiejętne i taktowne. Wypowiedzi niektórych naszych respondentów wyraźnie wskazują, że wulgaryzacja zagadnień, brak taktu i szacunku dla przekonań światopoglądowych wychowanków budzi opór wewnętrzny, prowadzi do zamykania się w sobie i negatywnie nastawia część młodzieży do szkoły i ateistycznej propagandy.

Należy przypuszczać, że zarówno fideiści, jak też deiści i agnostycy będą bardziej lub mniej świadomie unikać problematyki światopoglądowej w pracy z młodzieżą i w środowisku. Dlatego też istnieje konieczność intensyfikacji oddziaływania zakładów kształcenia nauczycieli w zakresie kształtowania naukowej postawy filozoficznej przyszłych nauczycieli oraz konieczność doskonalenia treści, form, metod i środków oddziaływania wychowawczego. Jednym z głównych czynników kształto-

wania racjonalnego stosunku do świata jest wiedza naukowa zdobywana w procesie kształcenia i samokształcenia, stąd troska o podniesienie efektywności pracy zakładów kształcenia nauczycieli w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat powinna iść w parze z troską o systematyczne doskonalenie procesu nauczania. Wyposażenie przyszłych nauczycieli w system rzetelnej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, rozwijanie samodzielnego i krytycznego myślenia, budzenie dociekliwości naukowej i kształtowanie postawy antydogmatycznej — to najbardziej trwały fundament materialistycznego poglądu na świat przyszłych nauczycieli i najbardziej właściwy sposób przygotowania ich do realizacji zadań szkoły socjalistycznej w zakresie intelektualnego wychowania młodzieży. Z naszych badań wynika, że przedmiotem nauczania, który wywiera największy wpływ na burzenie stereotypu światopoglądu fideistycznego, jest filozofia. Treść, metody i poziom naukowy tego przedmiotu w zakładach kształcenia nauczycieli powinny być otoczone szczególną troską władz oświatowych i politycznych.

Liczne badania prowadzone w Polsce Ludowej nad postawami religijnymi młodzieży wskazują na postęp procesu laicyzacji postaw młodzieży uczącej się. W badanej przez nas zbiorowości tylko 20,2% ogółu respondentów zaliczyło się do grupy wierzących bez większych zastrzeżeń (około 22% kobiet i około 12% mężczyzn). Po stronie ateizmu zadeklarowało się 20,9% badanej zbiorowości (15,3% kobiet i 38,7% mężczyzn), przy czym około 18% badanej zbiorowości przeszło na stronę ateizmu w okresie nauki w liceum i studium nauczycielskim. Pozostała część respondentów badanej przez nas zbiorowości (około 59% ogółu, w tym 61,8% kobiet i 49,6% mężczyzn) zaklasyfikowała się do grupy religijnie niezdecydowanych. Ci kandydaci na nauczycieli nie mieszczą się już w modelu „wierzący”, a jednocześnie nie mogą jeszcze zaliczyć się do grupy ateistów. Z powyższego wynika, że znaczna część młodych nauczycieli przystępuje do pracy pedagogicznej bądź to z religijnym balastem światopoglądowym, bądź też światopoglądowo niezdecydowana — wewnątrznie skłócona. Zarówno fideiści, jak też religijnie niezdecydowani nie dają gwarancji, że włączą się z zaangażowaniem w proces kształtowania laickich postaw dzieci i młodzieży wobec życia i otaczającego świata.

Ocena przydatności religii w życiu społecznym, społecznej przydatności kultu religijnego i stosunku instytucji religijnych do świata współczesnego — przede wszystkim do przemian społeczno-ustrojowych i konfliktów społeczno-politycznych — jest przede wszystkim zależna od osobistego stosunku respondentów do religii. Bliższa analiza wyników badań wskazuje wyraźnie, że pragnienie tolerancji i wzajemnego poszanowania przekonań jest silne zarówno u ateistów, jak też wierzących i religijnie obojętnych. Nasi respondenci bez względu na swój osobisty stosunek do religii wyżej stawiają interes społeczeństwa i państwa niż interes religii i kościoła. Wielu ateistów, religijnie obojętnych i wierzących w badanej przez nas zbiorowości wyraźnie postuluje konieczność podporządkowania działalności instytucji religijnych interesowi społeczeństwa socjalistycznego, a ogromna większość ich pragnie widzieć kościół jako instytucję jedynie zaspokajającą potrzeby religijne ludzi wierzących. Zdaniem ogromnej większości respondentów badanej przez nas zbiorowości kościół nie powinien zajmować się polityką, a w żadnym wypadku nie powinien działać na szkodę socjalizmu.

Ponad 80% respondentów wierzących stoi na stanowisku, że wiara nie przeszkadza w świadomym i aktywnym dążeniu ludzi do socjalizmu, jedynie zaledwie 1,6% wierzących widzi w przekonaniach religijnych przeszkodę w budowie socjalizmu. Za ustrojem kapitalistycznym jako modelem stosunków społecznych wypowiedziało się zaledwie 3% naszych respondentów, ale w grupie tej znajdują się zarówno wierzący, jak też religijnie obojętni i zadeklarowani ateści. Postawa religijna czy areligijna nie może więc być przyjmowana jako kryterium stosunku do ustroju socjalistycznego — potwierdza się w naszych badaniach teza autorów badań nad posta-

wami studentów w środowisku uczelni warszawskich, że postawa religijna nie determinuje negatywnego stosunku do socjalizmu, ale raczej obniża intensywność postawy pozytywnej.¹ Wyraźnie to uwidacznia się w odpowiedzi na pytanie o osobisty stosunek respondentów do PZPR jako głównej siły politycznej i reprezentantki ideologii socjalizmu w Polsce Ludowej.

Dokładna analiza materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że pewna część młodzieży kształcącej się w zakładach kształcenia nauczycieli pozostaje pod silnym wpływem oddziaływania środowisk klerykałnych (około 10% ogółem badanej zbiorowości). Nie jest wykluczone, że środowiska te nadal będą wywierać presję na postawę światopoglądową i pedagogiczną tej części nauczycieli w przyszłej ich działalności, zarówno na terenie szkoły, jak też w środowisku. Temu niepożądanemu wpływowi na postawy przyszłych nauczycieli można zapobiec przez roztoczenie nad nimi bardziej wnikliwej opieki ze strony świeckich organizacji społecznych, przede wszystkim organizacji partyjnej, Związku Młodzieży Socjalistycznej, Związku Młodzieży Wiejskiej, ogniska Związku Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej itp.

Szczególnie niepokojącym zjawiskiem w badanej przez nas zbiorowości przyszłych nauczycieli jest słaba orientacja we wzajemnych stosunkach między państwem ludowym i kościołem katolickim w Polsce. Około 50% badanych powstrzymało się od oceny stosunku hierarchii kościoła katolickiego do państwa i ustroju socjalistycznego, tłumacząc swoje niezdecydowane stanowisko brakiem odpowiedniej wiedzy bądź też sprzecznymi informacjami i opiniami, jakie docierają do nich na ten temat, a ponad 25% przyszłych nauczycieli negatywnie oceniło stosunek państwa ludowego do religii i kościoła. Kandydaci do zawodu nauczycielskiego muszą otrzymywać bardziej wyczerpujące, wszechstronne i obiektywne informacje o stosunkach między państwem i Kościołem w Polsce Ludowej, gdyż bez konkretnej i gruntownej wiedzy na ten temat zajęcie właściwego stanowiska wobec zadrążeń i sporów między tymi dwoma instytucjami jest rzeczą trudną, a nawet wprost niemożliwą. Nauczyciel ze względu jednak na charakter swej pracy w sprawach tych musi zajmować określone stanowisko. Nasze badania wskazują, że temu problemowi w zakładach kształcenia nauczycieli poświęca się za mało uwagi bądź też przekazywane informacje o podstawach prawnych i rzeczywistych stosunkach wzajemnych między państwem i kościołem są powierzchowne, fragmentaryczne i mało przekonujące.

Jednym z naczelnych zadań szkoły socjalistycznej jest kształtowanie zaangażowanej postawy ideowo-politycznej młodzieży, a o realizacji tego zadania decyduje przede wszystkim postawa ideologiczna ogółu nauczycieli. Nasze badania wykazują, że ponad 80% kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest silnie intelektualnie, emocjonalnie i wolicjonalnie związanych z ustrojem socjalistycznym, z tym ustrojem wiąże rozkwit i niepodległość kraju, jak też swój los osobisty (81,2% naszych respondentów widzi w socjalizmie przyszły ustrój świata, 86% uznaje społeczną i polityczną wyższość socjalizmu nad kapitalizmem, a 83,3% nie chciałoby żyć w ustroju kapitalistycznym). Mamy nadzieję, że ta część przyszłych nauczycieli zaangażuje swoje siły i zdolności w proces świadomego kształtowania postaw socjalistycznych swoich wychowanków.

W badanej przez nas zbiorowości znalazło się również około 3% zdeklarowanych przeciwników ustroju socjalistycznego, a około 11% — indyferentnych ideologicznie (ta ostatnia grupa reprezentuje postawę typowo konsumpcyjną). Postawa tych dwu ostatnich grup respondentów wobec ustroju socjalistycznego nie daje gwarancji prawidłowej realizacji przez nich zadań szkoły socjalistycznej w zakresie kształto-

¹ Zobacz artykuł autorów — Z. Józefowicz, S. Nowak, A. Pawełczyńska: Studenci, *Nowa Kultura*, nr 32, 1958 i A. Pawełczyńska: Dynamika i funkcje postaw wobec religii. *Studia Socjologiczno-Polityczne*, nr 10, 1961.

wania postaw ideowo-politycznych dzieci i młodzieży — będą oni jedynie formalnie spełniać nakładane na nich obowiązki wychowawcze lub świadomie uchylić się od działania na rzecz kształtowania pozytywnych postaw swoich wychowanków albo świadomie działać na szkodę zaangażowanych postaw socjalistycznych. Głównym źródłem zarówno postaw antysocjalistycznych, jak też postawy indyferentnej wobec ustroju jest niewątpliwie oddziaływanie ośrodków propagandy antysocjalistycznej na formowanie się świadomości społecznej i politycznej młodzieży kształcącej się. Bardziej ofensywne przeciwdziałanie ze strony socjalistycznych instytucji propagandowo-wychowawczych — przede wszystkim bardziej gruntowne zapoznanie młodzieży z rzeczywistymi stosunkami społecznymi i politycznymi w ustroju socjalistycznym i ustroju kapitalistycznym — mogłoby te wpływy wyeliminować lub poważnie zneutralizować.

Pewna część przyszłych nauczycieli jest emocjonalnie związana z ustrojem socjalistycznym i wewnętrznie przeświadczona o jego wyższości nad ustrojem kapitalistycznym, ale brak jej argumentów na uzasadnienie tego — wiedza o stosunkach społecznych i politycznych jest powierzchowna, fragmentaryczna i mało konkretna. Taki stan rzeczy będzie również niekorzystnie odbijał się na pracy nauczycieli. Nauczyciel powinien umieć uzasadnić i uargumentować zajmowane przez siebie stanowisko, a więc wiedza społeczno-polityczna jest niezbędna w pracy nauczycielskiej bez względu na to, jaki prowadzi się przedmiot w szkole. Zagadnienie to powinno być wzięte pod uwagę w planach dokształcania i samokształcenia czynnych nauczycieli — w programach kursów, porad i konferencji szkoleniowych, zespołów samokształceniowych, w programach prelekcji i dyskusji w klubach nauczycielskich itp. Niemalą rolę w uzupełnianiu braków w wykształceniu nauczycieli w tym zakresie może odegrać literatura popularnonaukowa i czasopiśmiennictwo pedagogiczne. Również w planach i programach studiów w trzyletnich Wyższych Szkołach Nauczycielskich potrzeba w zakresie wyposażenia kandydatów na nauczycieli w wiedzę społeczno-polityczną musi być uwzględniona w większym stopniu, niż to ma miejsce w dwuletnich studiach nauczycielskich — przede wszystkim należy zapewnić wysoki poziom naukowy i fachową realizację takich przedmiotów, jak: „Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii” oraz „Podstawy nauk politycznych”.

pozytywny stosunek kandydatów na nauczycieli do PZPR — akceptacja jej programu społecznego i politycznego oraz gotowość olbrzymiej większości do czynnego włączenia się w proces jego realizacji — świadczy, że znaczna większość młodych nauczycieli pragnie świadomie i aktywnie uczestniczyć w społecznym i politycznym życiu środowiska. Jest to cecha bardzo pozytywna, gdyż aktywność społeczna i polityczna młodych nauczycieli stanie się jednym z głównych czynników ich dalszego rozwoju i dojrzewania obywatelskiego — pozwoli im głębiej zrozumieć proces przemian społecznych i politycznych i tym samym korzystnie będzie wpływać na ich pracę pedagogiczną. Odsetek respondentów świadomie negujących słuszność programu i linii politycznej partii jest bardzo znikomy i koreluje się z liczbą przeciwników socjalizmu w ogóle (około 3% ogółu badanej zbiorowości). Pewna liczba osób badanych odrzuca stanowisko światopoglądowe partii (materializm filozoficzny i ateizm), ale akceptuje i pragnie czynnie popierać jej program społeczny i polityczny. Dotyczy to głównie osób silnie intelektualnie i uczuciowo związanych z religią.

Podstawą naukową ideologii socjalistycznej jest marksizm-leninizm. Znajomość podstaw marksizmu przez nauczycieli kształconych w liceach pedagogicznych i dwuletnich studiach nauczycielskich jest bardzo powierzchowna. Około 40% ogółu badanej przez nas zbiorowości oceniło marksizm jako teorię prawdziwie naukową i rewolucyjną, lecz wiele osób z tej grupy nie potrafi tego uzasadnić, a więc ocena ta wynika raczej z wewnętrznego odczucia, a nie ze znajomości marksizmu. Niepokojącym zjawiskiem jest fakt, że około 57% ogółu badanej przez nas zbiorowości nie zajęło w tej sprawie określonego stanowiska, gdyż nie posiada w tym zakresie

żadnej lub prawie żadnej wiedzy. Istnieje pilna potrzeba wypełnienia tej luki w świadomości młodych nauczycieli. Wypełnienie luk i uzupełnienie braków w zakresie znajomości materializmu dialektycznego i historycznym dostarczyć nauczycielom argumentów teoretycznych w dyskusji z przeciwnikiem ideologicznym oraz uodpornić ich na wpływy różnych tezy i teorii rewizjonistycznych. Zagadnienie studiów filozofii w ogóle, a filozofii marksistowskiej w szczególności powinno być wyekspozowane w procesie kształcenia i dokształcania nauczycieli. Ważną rolę mogłyby w tym odegrać Wieczorowe Uniwersytety Marksizmu-Leninizmu, zorganizowane w środowiskach nauczycielskich.

Większość przyszłych nauczycieli w badanej przez nas zbiorowości dobrze orientuje się w celach, zasadach i kierunkach polityki zagranicznej i polityki ekonomicznej kraju i ma do niej pozytywny stosunek. Istnieje jednak znaczna część kandydatów na nauczycieli (około 40% badanej przez nas zbiorowości), którzy nie znają bliżej celów i linii politycznej Polski Ludowej bądź też nie mają zdania, czy linia ta jest całkowicie słuszna. Postawa tej części kandydatów na nauczycieli jest uwarunkowana brakiem podstawowej wiedzy społeczno-politycznej i brakiem zainteresowania sprawami społeczno-politycznymi. Na brak lub chwiejność oceny ma wpływ między innymi sprzeczność informacji, ocen i opinii, jakie docierają do młodzieży z różnych nieoficjalnych źródeł z informacjami otrzymywanymi w szkole, prasie, radiu i telewizji.

Bliższa analiza wyników wskazuje, że propaganda antysocjalistyczna w niewielkim stopniu wpływa na kształtowanie negatywnych postaw młodzieży wobec socjalizmu, a raczej wpływa na chwiejność stanowiska pozytywnego, gdyż w odniesieniu do oceny polityki zagranicznej i linii ekonomicznej rozwoju kraju postawę zdecydowanie negatywną zajęło zaledwie około 1% ogółu badanych, natomiast około 40% ogółu respondentów uchyliło się od oceny tłumacząc się brakiem znajomości przedmiotu bądź sprzecznymi informacjami, jakie na ten temat do nich docierają. Z powyższego wynika konieczność bardziej systematycznego zaznajomienia młodzieży kształcącej się — w szczególności przyszłych nauczycieli — z celami, zasadami i kierunkami polityki zagranicznej i ekonomicznej kraju. Istnieje konieczność szybkiej, bardziej wyczerpującej i obiektywnej informacji w tym zakresie — konieczność wyprzedzania pod tym względem ośrodków zagranicznych. Należy informować młodzież nie tylko o sukcesach i powodzeniach, ale także o trudnościach i niepowodzeniach oraz wskazywać ich źródła, przyczyny i możliwość przezwyciężenia. Właściwa orientacja w tym przedmiocie jest warunkiem prawidłowej własnej oceny zjawisk politycznych i zaangażowania się ideowo-politycznego po stronie socjalizmu. Niedomówienia i przemilczenia stwarzają jedynie odpowiedni grunt dla plotki i deformacji orientacji politycznej.

Dalsza analiza odpowiedzi na pytania dotyczące polskiej rzeczywistości politycznej i społeczno-ekonomicznej wskazuje, że większość badanej przez nas zbiorowości dobrze zna i pozytywnie ocenia przeobrażenia, jakie zaszły w naszym życiu w wyniku zmiany ustroju społecznego i politycznego. O sukcesach Polski Ludowej w dziedzinie ekonomicznego rozwoju kraju, w dziedzinie rozwoju oświaty i upowszechnienia kultury oraz w dziedzinie demokratyzacji życia społecznego i politycznego młodzież wypowiada się z dumą i uznaniem, ale obok bezspornych sukcesów i osiągnięć dostrzega również pewne zjawiska ujemne — hamujące postęp budownictwa socjalistycznego. Z powyższego wynika wniosek, że w pracy pedagogicznej należy zapoznawać młodzież z osiągnięciami i sukcesami, a jednocześnie piętnować wszelkie przejawy zła społecznego, wskazywać na jego źródła i przyczyny. Z większą siłą i konsekwencją należy w naszym życiu społecznym podejmować walkę ze zjawiskami ujemnymi i częściej, niż to ma miejsce, w walce tej należy odwoływać się do szczerzego zapału i ideowego entuzjazmu młodzieży — przynajmniej nie należy ukrywać przed nią zjawisk ujemnych i konieczności podejmowania z nimi walki.

Zestawienie poglądów, opinii i ocen według płci respondentów wskazuje na wyraźne różnice postaw między zbiorowością mężczyzn i zbiorowością kobiet. W zbiorowości mężczyzn jest zdecydowanie więcej materialistów niż w zbiorowości kobiet: 66% mężczyzn wobec 48,3% kobiet w kwestii problemu istoty i genezy świata; 75% mężczyzn wobec 63,7% kobiet w kwestii problemu istoty i genezy duszy; 91,4% mężczyzn wobec 86,7% kobiet w kwestii problemu istoty i genezy moralności. Odwrotnie przedstawia się różnica wskaźników dla postawy fideistycznej w kwestii wyżej wymienionych problemów — wskaźnik procentowy postawy fideistycznej jest znacznie wyższy w zbiorowości kobiet niż w zbiorowości mężczyzn.

Różnice te są jeszcze bardziej widoczne w odniesieniu do postaw religijnych: wierzących bez zastrzeżeń jest 22,9% kobiet wobec 11,7% mężczyzn; ateistów wśród kobiet jest 15,3% wobec 38,7% mężczyzn; nie praktykujących w ogóle jest 14,1% kobiet wobec 32,3% mężczyzn. Kobiety są bardziej uczuciowo związane z religią, kultem religijnym i instytucjami religijnymi niż mężczyźni. Również w sprawach ideowo-politycznych mężczyźni są bardziej intelektualnie aktywni w porównaniu z kobietami — wśród kobiet jest wyższy odsetek niezdecydowanych postaw politycznych i indyferentnych.

Uzyskane przez nas dane nie świadczą o mniejszej przydatności kobiet w zawodzie nauczycielskim w ogóle, gdyż są one z reguły bardziej skrupulatne i systematyczne w pracy niż mężczyźni, ale wydaje się, że utrzymanie równowagi liczbowej obydwo płci w zawodzie nauczycielskim niewątpliwie przyczyniłoby się do aktywizacji intelektualnej i politycznej środowisk nauczycielskich i z pewnością mogłoby wpłynąć korzystnie na podniesienie efektywności pracy szkoły podstawowej w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat i postawy ideowo-politycznej dzieci i młodzieży. Między innymi z tych względów należałoby przeciwdziałać odpływowi mężczyzn z zawodu nauczycielskiego — zwłaszcza bardziej intelektualnie aktywnych.

Zestawienie postaw studentów SN z postawami maturzystów LP wskazuje na różnice na korzyść maturzystów LP. Jest to wynikiem przede wszystkim tego, że świadome i ukierunkowane oddziaływanie zakładu kształcenia nauczycieli w przypadku LP zaczynało się wcześniej (w 14—15 roku życia) — było bardziej wszechstronne i trwało znacznie dłużej niż w SN. Z powyższego wynika podwójny wniosek: istnieje konieczność wzmocnienia oddziaływania wychowawczego w zakresie kształtowania socjalistycznych postaw młodzieży w szkole podstawowej i średniej oraz przejścia w możliwie krótkim okresie czasu na co najmniej trzyletni okres kształcenia nauczycieli dla szkoły podstawowej. Efektem przejścia do kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym powinno być nie tylko lepsze przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego pod względem naukowym i metodycznym, ale przede wszystkim lepsze przygotowanie ich pod względem światopoglądowym i ideowo-politycznym.

Zastosowana przez nas procedura i techniki badawcze pozwoliły nam określić stan postaw światopoglądowych i ideowo-politycznych jednego rocznika absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli z terenu województwa łódzkiego. Wydaje się, że takie badania są społecznie pożyteczne i potrzebne, gdyż znajomość postaw młodzieży może wpłynąć na udoskonalenie treści, procesu, form, metod i środków wychowania. Należałoby, naszym zdaniem, kontynuować badania nad postawami kandydatów na nauczycieli zarówno metodą reprezentacyjną, jak też przy pomocy badań środowiskowych przy zastosowaniu metody kompleksowej, w celu dokładnego określenia stanu przygotowania ich do realizacji zadań wychowania socjalistycznego.

Badania w tej dziedzinie nie powinny ograniczać się wyłącznie do lustracji i stwierdzania istniejącego stanu rzeczy, ale przede wszystkim powinny zmierzać do określenia warunków pracy pedagogicznej, w których możliwe byłoby osiągnięcie zamierzonego ideału. W naszym konkretnym przypadku dalsze badania należy prowadzić

w kierunku poszukiwania takich sposobów i warunków kształtowania postawy światopoglądowej i ideowo-politycznej kandydatów na nauczycieli, aby odpowiadały one wymaganiom stawianym przez ustrój socjalistyczny. Główny problem, naszym zdaniem, sprowadza się do dwóch pytań: 1) Co jest przyczyną, że znaczna część kandydatów do zawodu nauczycielskiego zachowuje światopogląd fideistyczny, a w zakresie postaw ideowo-politycznych przejawia negatywny stosunek do ustroju socjalistycznego lub w ogóle ideologicznie jest indyferentna? 2) Co należy zmienić w systemie pracy wychowawczej, aby zmiany w światopoglądzie i postawach ideowo-politycznych młodzieży kształcącej się zachodziły w kierunku pożądanym?

Analiza uzyskanych danych w ankiecie, rozmowach i dyskusjach z młodzieżą kształcąca się wykazuje, że przyczyn niepożądanych postaw jest wiele, ale wydaje się, że dominantą ich jest niewystarczająca, fragmentaryczna i powierzchowna oraz intelektualnie i emocjonalnie nie przeżyta wiedza o świecie jako całości. Szczególnie duże braki występują w wiedzy społeczno-politycznej, co niekorzystnie wpływa na postawy ideowo-polityczne młodzieży. W związku z tym w dalszych badaniach, które prowadzimy, przyjęliśmy jako punkt wyjścia następującą hipotezę roboczą: wyposażenie kształcącej się młodzieży w gruntowną wiedzę o świecie i prawach jego rozwoju, rzetelna informacja o rzeczywistych stosunkach społecznych, politycznych i kulturalnych panujących zarówno w Polsce w okresie międzywojennym, jak też we współczesnym świecie kapitalistycznym oraz informacje o zmianach, jakie wnosí w życie społeczeństwa ustrój socjalistyczny — gruntowna znajomość osiągnięć krajów socjalistycznych, przede wszystkim Polski — wpłynię na przezwyciężenie niepożądanych postaw i zaangażowanie młodzieży po stronie socjalizmu.

Ještěśmy w pełni świadomi niepożądanego wpływu różnych czynników na postawy młodzieży, m. in. rodziców, reakcyjnych środowisk, klerykałnych, zagranicznych ośrodków antysocjalistycznej propagandy itp. — ale wydaje się, że gruntowna znajomość faktów, zjawisk i rzeczywistych ich uwarunkowań uodporni młodzież na te wpływy względnie poważnie osłabi je. Oddziaływanie na sferę poznawczą młodzieży powinno odbywać się w ścisłym związku z oddziaływaniem na sferę emocjonalną i sferę wolicjonalną. Znaczną rolę w kształtowaniu postaw odgrywa sposób przekazywania informacji. Wydaje się, że im bardziej uczeń jest intelektualnie aktywny i samodzielny w procesie zdobywania wiedzy, tym bardziej angażuje się emocjonalnie i wolicjonalnie i tym większy wpływ wywiera zdobyta wiedza na jego światopogląd i postawy ideowe.

Dla sprawdzenia naukowej sformułowanej przez nas hipotezy zorganizowaliśmy w Studium Nauczycielskim w Piotrkowie Trybunalskim eksperyment pedagogiczny. Eksperymentalnym oddziaływaniem objęliśmy jedną grupę filologii polskiej, przy czym równoległa druga grupa spełnia rolę kontrolnej. Modyfikacja warunków kształcenia w grupie eksperymentalnej polegała na wprowadzeniu dodatkowego przedmiotu nauczania: „Wybrane zagadnienia społeczne i polityczne”. Przedmiot ten był realizowany w okresie trzech semestrów w wymiarze 2 godzin tygodniowo. W programach pozostałych przedmiotów nauczania zostały wyeksponowane, rozbudowane bądź wprowadzone elementy treści o dużym ładunku światopoglądowym i ideologicznym. W planach pracy organizacji politycznych i masowych zostały wyeksponowane te treści i formy, które mogłyby rozbudzić zainteresowania światopoglądowe i polityczne młodzieży — przede wszystkim odczyty, prelekcje, dyskusje i pogadanki o problematyce światopoglądowej i ideologicznej, spotkania z działaczami społecznymi, politycznymi i kulturalnymi, należyte wykorzystanie prasy, radia i telewizji, zaangażowanie grupy w społeczne i polityczne życie środowiska itp.

Dla pełniejszego zrozumienia przemian i osiągnięć w dziedzinie rozwoju społecznego, ekonomicznego, politycznego i kulturalnego Polski Ludowej zostały zorganizowane dla grupy eksperymentalnej dodatkowe wycieczki, m. in. do Warszawy, w celu zwiedzenia stolicy ze szczególnym uwzględnieniem miejsc uświęconych

bohaterstwem i krwią Polaków w okresie okupacji hitlerowskiej; do Płocka dla zwiedzenia Mazowieckich Zakładów Rafineryjnych i Petrochemicznych; do Nowej Huty celem zwiedzenia Kombinatu im. W. Lenina; poza tym zorganizowaliśmy trzy wycieczki do zakładów przemysłowych w Piotrkowie Tryb., w tym dwóch wybudowanych już w okresie Polski Ludowej.

Celem wycieczki szlakiem bitwy nad Bzurą w 1939 roku, a następnie Oświęcimia i Palmir było bardziej dokładne zapoznanie kandydatów na nauczycieli z walką narodu polskiego o wolność i wyzwolenie społeczne oraz z ceną, jaką kraj za nie zapłacił.

Wszystkie wycieczki były starannie przygotowane, przeprowadzone i omówione. W czasie zwiedzania zakładów pracy (Kombinatu im. Lenina w Nowej Hucie, Mazowieckich Zakładów Rafineryjnych i Petrochemicznych w Płocku oraz Fabryki Maszyn Górniczych i Huty Szkła „Kara” w Piotrkowie Tryb.) odbyło się spotkanie młodzieży z przedstawicielami załogi, organizacji politycznych i społecznych i kierownictwa celem dokładniejszego zapoznania grupy z warunkami pracy, zdobyciami socjalnymi oraz mechanizmem zarządzania i kierowania wielkim zakładem socjalistycznym. Grupa eksperymentalna również wzięła udział w posiedzeniu Sejmu PRL i w spotkaniu z działaczami Zarządu Głównego ZNP.

Zostały wymienione tylko ważniejsze elementy eksperymentalnego oddziaływania na postawy kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Istotną różnicę w procesie dydaktycznym i wychowawczym w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej stanowiło wzmożone i pogłębione oddziaływanie zakładu na postawy studentów grupy eksperymentalnej przez wyposażenie ich w szerszy i starannie dobrany zakres wiedzy filozoficznej, społecznej i politycznej. Po dokładnym opracowaniu wyników eksperymentu i naukowym zweryfikowaniu ich będzie można odpowiedzieć na pytanie, czy poprzez specjalnie ukierunkowane oddziaływanie na stronę poznawczą — wyposażenie młodzieży w odpowiednią wiedzę filozoficzną, społeczną i polityczną — można skutecznie przezwyciężyć niepożądane postawy światopoglądowe i ideowo-polityczne.

STUDIA NAD KSZTAŁCENIEM ZAWODOWYM

Praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Nowackiego, PZWS — Warszawa 1967, wyd. I

Staraniem Zakładu Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki ukazała się wymieniona wyżej publikacja, będąca — choć niejednorodnym tematycznie, ale powiązanim zakresem treściowym — pierwszym polskim zbiorem rozpraw, poświęconym kształceniu zawodowemu.

„Tom ten sygnalizuje — pisze w przedmowie prof. dr Tadeusz Nowacki, kierownik Zakładu Kształcenia Zawodowego w Instytucie Pedagogiki, inicjator i szef badań — że poszukiwania badawcze na terenie szkolnictwa zawodowego przyciągnęły już tylu cierpliwych i upartych pracowników, że można wydać nie owoc jednostkowego wysiłku, lecz zbiór prac grupy osób”.

W dziedzinie kształcenia zawodowego notuje się mało, w porównaniu z innymi dziedzinami, prac badawczych. Nie są w pełni dostrzegane te zagadnienia, które stanowią nader ważne problemy tak w działalności humanistycznej, jak i gospodarczej. Istnieją jednak grupy osób, zespoły badawcze, które pasjonują się problematyką kształcenia zawodowego, zaprezentowaną po części w wydanym zbiorze. Fakt ten — zarówno praca zespołów badawczych, jak i wydanie drukiem rezultatów ich działalności naukowo-badawczej — zasługuje na uznanie. Zespoły takie docenione zostaną zapewne należycie dla przyspieszenia i zwiększenia efektów ich trudnej, a potrzebnej i pożytecznej pracy. Konieczne wydaje się, postulowane niejednokrotnie, powołanie instytucji, która mogłaby należycie podjąć i prowadzić badania w dziedzinie kształcenia zawodowego, celem — w dalszej konsekwencji — podniesienia poziomu wykształcenia tak ogólnego, jak i zawodowego absolwentów szkół zawodowych, by sprostać wymaganiom życia społeczno-gospodarczego.

„STUDIA NAD KSZTAŁCENIEM ZAWODOWYM” zawierają następujące opracowania ośmiu autorów:

1. Tadeusz Nowacki: „U podstaw niektórych problemów nauczania warsztatowego”,
2. Stanisława Pluta: „Znaczenie reorientacji przy wyborze zawodu uczniów klas siódmych szkoły podstawowej,
3. Anna Leszczyńska: „Badania umiejętności językowych uczniów ZSZ w Nowej Hucie w zakresie tematyki humanistycznej i technicznej”,
4. Zofia Rębowska: „Badania rozwoju umiejętności i nawyków w pracy ręcznej w zasadniczej szkole odzieżowej”,
5. Kazimiera Mrugałowa: „Wpływ filmu szkolnego na wyniki nauczania technologii w technikach ekonomicznych w świetle własnych doświadczeń”,
6. Janina Królińska: „Stosunek do zawodu w świetle wypowiedzi uczennic techników gospodarczych”,
7. Michał Godlewski: „Przemiany w systemie kształcenia robotników kwalifikowanych w Polsce, Związku Radzieckim, Czechosłowacji i Niemieckiej Republice Demokratycznej na tle systemów oświaty w tych krajach”,
8. Jerzy Wołczyk: „Czynniki warunkujące podnoszenie ogólnych i zawodowych kwalifikacji robotników budowlanych”.

Prace zbioru ułożone są w takim porządku, w jakim rozpoczynają się i przebie-

gają procesy kształcenia zawodowego, z tym, że opracowanie pierwsze stanowi rozważania natury ogólnodydaktycznej poświęcone nauczaniu warsztatowemu.

Ad 1: Prof. Nowacki w swej rozprawie, traktującej o niektórych problemach dydaktycznych praktycznego kształcenia zawodowego, stwierdza, że praca ta jest próbą sprecyzowania pozycji teoretycznych, potrzebną dla podjęcia badań. Próba ta — według Autora — ukazuje kilka płaszczyzn, kilka rodzajów badań, które należałoby podjąć. I tak:

- płaszczyzna czysto merytoryczna, na której można badać rozwijanie się umiejętności, ich wartości we współczesnej strukturze przygotowania zawodowego,
- rozważania nad świadomościowym modelem działania mogą być podstawą dla wielu prac badawczych w zakresie metodyki nauczania praktycznego,
- część rozprawy mówiąca o intelektualizacji działań praktycznych także może stanowić częściową podstawę do eksperymentów nad nauczaniem problemowym i łączeniem nauczania praktycznego z teoretyczną nauką zawodu.

Rozprawa prof. Nowackiego to trzy kompleksy zagadnień: 1) zagadnienie transferu, 2) kształtowanie w świadomości uczniów modelu działalności i 3) intelektualizacja nauczania praktycznego.

Autor wyjaśnia istotę transferu, możliwości jego „zachodzenia” w wielu różnych układach sytuacyjnych; rozważa zagadnienie to w świetle wypowiedzi i stanowisk uczonych i badaczy tej miary, co Bruner, Thorndike, Woodworth i Schlosberg, James, Bruce, Bercfan, Cox, Duncan, Milerian, i innych. Daje przykłady badań i doświadczeń, omawia je i ich wyniki, konkludując: „Rozważania nad transferem wniosły w tok dotychczasowych analiz wiele nowych czynników. Gra więc w ich rolę i wiedza teoretyczna, i wiedza praktyczna, i sposób przeprowadzania treningu przy kształtowaniu umiejętności, i wreszcie czynna praca umysłowa nad uogólnieniami” (s. 21). „Zagadnienia transferu przedstawiają nadal bogate i obiecujące pole badawcze. Wyniki poszukiwań mogą mieć poważne znaczenie dla dydaktyki kształcenia praktycznego w warsztatach szkolnych” (s. 22).

Prof. Nowacki omawia jeden z najistotniejszych czynników charakteryzujących procesy intelektualne, mianowicie „kształtowanie u uczących się przedstawień o ruchach potrzebnych do wykonania zadania”; przedstawienia te składają się na świadomościowy model czynności.

Trzecim i ostatnim w rozprawie zespołem zagadnień jest rozdział o intelektualizacji nauczania praktycznego, gdzie Autor stwierdza, iż nauczanie praktyczne jest jednym z kluczowych składników przygotowania zawodowego w wielu rodzajach szkół i że sprawę kształcenia w praktycznych czynnościach zawodowych uczniów można rozważać z rozmaitych stanowisk. Czytamy następnie o wielu właśnie punktach widzenia w zakresie kształcenia (nauczania, szkolenia), popartych opisami metod kształcenia. Kilka istotnych sformułowań w tym zakresie, choćby i wprowadzenie wyjaśnienia teoretycznego na zajęciach praktycznych, rozważań na tematy różnych rodzajów i stopni intelektualizacji w nauczaniu praktycznym, rozwijania myślenia praktycznego, wiązania wiedzy praktycznej z wiedzą teoretyczną — pozwala na syntezę: „Pełna intelektualizacja procesu nauczania praktycznego polegałaby na stosowaniu obu dróg nauczania problemowego: drogi odkrywczej i drogi wynalazczej, stawiania ucznia w sytuacji uczonego, dociekającego prawd, i w sytuacji wynalazcy, który biedzi się nad rozwiązaniem zadania wynikłego z odczuwanej potrzeby” (s. 47).

Ad 2: Opracowanie Stanisławy Pluty omawia sprawy preorientacji zawodowej. Wyborem szkoły zawodowej rozpoczyna się bowiem problematyka kształcenia zawo-

dowego, a praca Autorki zapoczątkowuje właśnie po rozprawie prof. Nowackiego, dalsze części zbioru.

Rozprawa ta, w swej przystępnej formie, prezentuje efektywność zaznajamiania uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej z różnymi zawodami. Uczniowie Autorki uzyskują pewien zasób wiedzy o pracach w rozmaitych zawodach i mają możliwość bardziej świadomie wybierać zawody.

Temat pracy nasunął się Autorce jako wynik obserwacji nad rekrutacją zawodową uczennic ostatniej klasy szkoły podstawowej. Praca opiera się na materiale źródłowym: na zadaniach dzieci, ankietach, wypowiedziach rodziców i obserwacjach poczynionych już w toku badań. Wnioski zebrane na tej podstawie odnoszą się tylko do konkretnej grupy badanej. Wydaje się jednak możliwe stwierdzenie, że stosując zabiegi dla zaznajamiania uczniów z zawodami, uzyska się lepsze rezultaty w przedmiocie odpowiedniego wyboru przyszłego zawodu.

Praca bardzo ciekawa, wnikliwie obrazuje szereg wymienionych wyżej poczyniń, ich analizę oraz ocenę i pozwala stwierdzić, „że preorientacja w szkole podstawowej jest konieczna i możliwa” (s. 63). Charakterystycznymi, niezbędnymi i pomocnymi w zakresie wiedzy o zawodach są opracowane przez Autorkę i dołączone do pracy tabele: „Przykłady opracowania wiedzy o zawodach”.

Ad 3: Anna Leszczyńska przeprowadziła badania umiejętności językowych uczniów ZS Elektrycznej w Nowej Hucie zarówno w zakresie tematyki humanistycznej, jak i technicznej. Autorka stwierdza, że egzaminy końcowe i zadania kontrolne w szkołach zawodowych wykazały u młodzieży wiele niedociągnięć z języka polskiego. Najważniejsze z nich to: małe odczytanie, nieudolność wypowiedzi, niski stan ortografii i przestankowania, nieznamość form prac pisemnych i ich kompozycji. Autorka przeprowadziła badania metodą egzaminu pisemnego na lekcji języka polskiego i urządzeń elektrycznych pod koniec nauki w klasie drugiej i na początku trzeciej. A. Leszczyńska podaje następnie szczegóły dotyczące zadań pisemnych, jak tematy prac humanistycznych i prac technicznych, kryteria analizy, charakterystyczne fragmenty treści zadań. Następnie ocenia logiczność myślenia w zadaniach humanistycznych i w zadaniach technicznych odnośnie treści każdego tematu; tu także znajdujemy części wypracowań znamionujących różne poziomy umiejętności językowych ich autorów. Widzimy rozmaite niedociągnięcia teraz w szczegółach, a uprzednio sygnalizowane ogólnie.

Autorka zamieszcza dane liczbowe również i w postaci tabel, dane charakteryzujące badania i ich wyniki. Uważa, pod koniec pracy, że w rezultacie badań wynika bardzo ważne wskazanie dla wszystkich nauczycieli w szkołach zawodowych: „Na ortografię i poprawne wypowiadanie myśli powinni zwrócić uwagę wszyscy ucący, a nie tylko poloniści” (s. 110). Formułuje szereg wniosków i postulatów, z których wynika, że umiejętności językowe uczniów ZS Elektrycznej są pozytywne, chociaż istnieje wiele różnych niewłaściwości, które winny być wieloma metodami pracy przez nauczycieli języka polskiego przede wszystkim usuwane.

Ad 4: Konstrukcja pracy Zofii Rębowskiej: I) Wprowadzenie, II) Przyjęcie i opracowanie metody badań, III) Opracowanie materiałów badawczych i IV) Wnioski z badań.

Autorka wprowadza w treść zasadniczą, pisząc, że „...pierwsze elementy technik produkcyjnych dziecko poznaje już w szkole podstawowej poprzez zajęcia politechniczne”, a „przygotowanie pracowników dla przemysłu i usług odbywa się przez zasadnicze szkoły zawodowe i technika” (s. 114). Mają te ujęcia istotne znaczenie dla hipotezy roboczej, gdyż Autorka postawiła następujące problemy do rozwiązania: 1) które umiejętności i nawyki kształcone przed wstąpieniem do szkoły zawodowej uformowane zostały prawidłowo?; 2) które z podstawowych umiejętności

ucznia — w momencie opuszczania przez niego szkoły zawodowej — są lub uległy całkowitej automatyzacji gwarantującej w zawodzie wydajność pracy? Autorka sformułowała też pytanie: o ile metody pracy szkoły są efektywne, czy szkoła wystarczająco przygotowuje do pracy i czy dobór metod kształcenia zawodowego w szkołach odzieżowych jest słuszny?

Problemy wysunięte do zbadania cechują szczególnie szkoły zawodowe. Od ich pracy i rezultatów zależy „jakość” absolwentów. Zofia Rębowska w dalszej części swej rozprawy opisuje bliżej przyjęcie metody badań i jej opracowanie, podaje środki, przy pomocy których badania przeprowadziła; opisuje ćwiczenia wyznaczone do wykonania — prawidłowe sposoby ich wykonania, sygnalizuje błędy mogące zaistnieć w ćwiczeniu i ocenę błędów i określa przedmiot badań. Opisuje też zbieranie materiałów badawczych, analizuje sytuację lokalową, gdzie wykonano ćwiczenia, i omawia opracowanie materiałów badawczych poprzez szczegółowe opisy wszystkich części karty spostrzeżeń, która była najważniejszym narzędziem badawczym, przy pomocy którego to narzędzia dokonano i analizy wykonanych prac ćwiczebnych, i można było sformułować spostrzeżenia i wnioski. Oto najważniejsze (ss. 139 i 140): „1) część umiejętności i nawyków uformowana przed wstąpieniem ucznia do szkoły zawodowej jest nieprawidłowa, 2) nie wszystkie umiejętności absolwenta są w momencie opuszczania przez niego szkoły rozwinięte w takim stopniu, aby mógł on dorównać pracownikowi z przemysłu, 3) porównanie sposobów pracy wypada na korzyść robotnic, bo stosują one skrócone sposoby życia i lepiej organizują swoje stanowiska pracy”.

Ad 5: „Celem niniejszej pracy — pisze w uzasadnieniu problemu Kazimiera Mru-gałowa — jest zbadanie wpływu filmu szkolnego na wyniki nauczania technologii w technikum ekonomicznym” (s. 141). Autorka omawia dalej znaczenie filmów szkolnych w procesie nauczania, szczególnie zaś w nauczaniu technologii. Zadaniem pracy jest porównanie — na drodze empirycznej — wyników nauczania osiągniętych na lekcjach prowadzonych sposobem tradycyjnym i na lekcjach z wykorzystaniem filmu szkolnego oraz analiza dydaktyczna filmu jako pomocy naukowej. Praca tym ciekawsza, że badań tego rodzaju dotychczas w Polsce nie prowadzono.

Czytamy teraz o metodach badań, o doborze filmów do nauczania technologii. Z wykresów, tabel i tablic orientujemy się co do wyników nauczania na lekcjach z filmem i bez niego, w czasie wyświetlania, rodzajach i grupach katalogowych filmów. Śledzimy z zainteresowaniem, jak opanowano materiał nauczania według zagadnień, jakie powodzenie miały lekcje z filmem, jakie notowano efekty w procesie poznawczym w czasie projekcji i wiadomości o wpływie dźwięku na postrzeganie (ujmowanie) materiału dydaktycznego i wreszcie — o roli filmu dydaktycznego w lekcji powtórzeniowej.

Badania potwierdziły hipotezę, że stosowanie filmu dydaktycznego na lekcji wpływa na osiągnięcie wyższych wyników nauczania niż przy stosowaniu metod tradycyjnych. Analiza dydaktyczna filmu szkolnego — kończąca rozprawę — jest interesująca i pouczająca. Można z powodzeniem powiedzieć, że film dydaktyczny w widoczny sposób pomaga poznać młodzieży zagadnienia, szczególnie te trudne i skomplikowane.

Ad 6: Bardzo ciekawy materiał oceniający stosunek do zawodu uczennic techników gospodarczych, na bazie wypowiedzi tych uczennic, dostarcza rozprawa Janiny Królińskiej. W uwagach wstępnych Autorka m. in. przedstawia swój punkt widzenia na badania, które wybrała i przeprowadziła. Wyjaśnia terminologię, motywy wyboru terenu badań i specyfikę tego terenu. „Głównym celem badań stało się szukanie (na razie na podstawie opinii młodzieży) odpowiedzi na pytanie — pisze Autorka na s. 171 — czy słuszny jest wysuwany zarzut negatywnego stosunku uczennic tech-

ników gospodarczych do wybranego zawodu — ewentualnie jakie są jego przyczyny i jakie wypływają stąd ogólne wnioski?"

Następuje obecnie omówienie badanych problemów: problem wyboru szkoły, retrospektywna ocena dokonanego wyboru szkoły przez uczennice klas wyższych, problem planowanej drogi zawodowej, dalej — ocena zakładów pracy i praktyk zawodowych, problem planowania i wyboru dalszych studiów po ukończeniu technikum i w końcu — próbna konfrontacja wypowiedzi uczennic z wypowiedziami nauczycieli technikum i z wypowiedziami absolwentek studiujących w szkole dietetyczek i w SN. Ujęcia tabelaryczne i omówienia pozwalają zorientować się dokładnie w badanych zagadnieniach. Czytamy m. in.: „Najwięcej krytyki, a nawet gorczy, wywołują często przytaczane fakty niechętnego ustosunkowania się załogi, zwłaszcza starszej, a niekwalifikowanej, do młodzieży próbującej swych sił w przyszłym zawodzie. Praktykantki podkreślają niedoceniające przez personel zakładu przygotowania ich do pracy przez technikum gospodarze, odsuwanie ich w czasie praktyk od wszelkich czynności wymagających samodzielności i odpowiedzialności, a wykorzystywanie praktykantek wyłącznie do prac „brudnych” lub wrywkowych — pomocniczych, nie dających możliwości zdobywania nowej wiedzy i umiejętności ani rozwijania własnej samodzielnej inicjatywy” (s. 181).

Dotychczasowe badania wskazują na częściową słuszność wysuwanych zarzutów dotyczących negatywnego stosunku uczennic do wybranego zawodu. Pozwalają też na wnikliwszą analizę tego zjawiska, na wskazanie jego przyczyn i wysunięcie dalszych związanych z tym problemów, zasługujących na rozpatrzenie.

Ad 7: Autor przedstawia, z dużą znajomością rzeczy, przemiany w systemie kształcenia robotników kwalifikowanych w Polsce, Związku Radzieckim, Czechosłowacji i NRD na tle systemów oświaty w tych właśnie krajach oraz funkcję społeczną i społeczne skutki różnorodnych reform szkolnictwa. Bardzo bogaty materiał źródłowy, dokumentacyjny, ujęcia w postaci tablic i wykresów — ułatwiają porównanie prezentowanych systemów oświaty. Charakterystycznym novum metodologicznym — formułując za prof. Nowackim — jest w tej pracy z zakresu pedagogiki porównawczej doskonale przyrównanie opisanych przez Autora zjawisk zachodzących w wymienionych krajach z wzorcem wynikającym z rekomendacji UNESCO, stanowiącym układ podniesienia, a skonstruowanym właśnie przez Autora.

Rozprawa prof. Godlewskiego pozwala w szczegółach zorientować się czytelnikowi w ocenie „roli społecznej szkolnictwa przygotowującego robotników kwalifikowanych w całokształcie systemu oświaty” (s. 195) oraz na podstawie rozważań zgodzić się ze sformułowaną tezą generalną (s. 255): „W całokształcie polskiego systemu oświaty, w wyniku przeprowadzonych w Polsce Ludowej reform ustrojowo-organizacyjnych, szkoły kształcące robotników kwalifikowanych (zasadnicze szkoły zawodowe) stały się ważnym, pełnoprawnym ogniwem ustroju szkolnego, odgrywającym istotną rolę w kształceniu kadr potrzebnych gospodarce narodowej, podnoszeniu poziomu wykształcenia i kultury ludności, umożliwieniu dalszego kształcenia na poziomie średnim i wyższym”.

Ad 8: Zbiór kończy się pracą Jerzego Wolczyka o czynnikach, które warunkują podnoszenie ogólnych i zawodowych kwalifikacji robotników budowlanych. Całość pracy umożliwia zapoznanie się z problemem określonym w temacie. Poznajemy warszawskie środowisko budowlane i badanych robotników, m. in. kategorie społeczne zatrudnionych pracowników przedsiębiorstw budowlanych, kategorie zawodowe, średnie płace miesięczne zatrudnionych i warunki mieszkaniowe badanych. Stan i strukturę wykształcenia robotników budowlanych obrazuje Autor dość szczegółowo w rozdziale II, pod koniec stwierdzając, że „socialistyczna industrializacja,

demokratyzacja procesów zarządzania, modernizacja nowych zakładów pracy, mała i wielka mechanizacja i automatyzacja procesów produkcyjnych wymagają od każdego robotnika wysokiego poziomu wiedzy ogólnej i zawodowej" (s. 271). Porównując jednak wymogi układu zbiorowego pracy w zakresie wykształcenia i przygotowania do zawodu i zbadany stan faktyczny, widzimy rozbieżności. Stwierdzony stan rzeczywisty nie jest właściwy, są dość duże niedomagania. Autor o tym pisze: „...na ogół do rzadkości należą przypadki, w których robotnik posiada ukończoną szkołę zawodową specjalności budowlanej. Przeważa przygotowanie do zawodu pochodzące nie z wykształcenia, a z praktyki pracy oraz kursów doskonalenia zawodowego" (s. 267).

Wiele czynników sprawia, że podnoszenie ogólnych, jak i zawodowych kwalifikacji robotników budowlanych jest nienależyte. Autor wymienia te czynniki, przytacza dane liczbowe. Są przeszkody utrudniające czy wręcz uniemożliwiające dalszy udział robotników w procesie kształcenia czy doskonalenia zawodowego, np. długie dojazdy do pracy, obowiązki rodzinne, złe warunki mieszkaniowe, brak czasu i miejsca do nauki, zmęczenie po ośmiogodzinnym dniu pracy i inne. „...Oto niebagatelne antybodźce do podjęcia wysiłku ukończenia szkoły, szczególnie przy niedostrzeganiu konkretnych i realnych korzyści z tego wynikających" (s. 282) — wskazuje Autor na podstawie wyników badań.

Problematyka kształcenia zawodowego jest problematyką trudną. Wymaga znacznie „stareńszego przygotowania niż do innych wypraw badawczo-naukowych”, bowiem „jest tu z reguły potrzebne podwójne przygotowanie erudycyjne: w zakresie specjalności i w zakresie pedagogiki, a ponadto doświadczenie nauczycielskie i opanowanie metod badań naukowych" (z wypowiedzi prof. Nowackiego, s. 4).

Z tej głównie pozycji należy spojrzeć na omawianą i wydaną, szkoda, że w tak małym nakładzie (1000 + 66 egz.), pracę zbiorową. Nauczyciele szkół zawodowych — i humaniści, i technicy, i ekonomiści, i nauczyciele zawodu czy też inni — znajdują w pracy wiele cennego materiału dla siebie. Mogą i powinni skorzystać z ukierunkowań wynikających z badań. Pozwoli to na owococześnie i usprawnienie procesów nauczania, co podniesie efekty pracy nauczycielskiej i uczniowskiej. Może to być także bodźcem do podjęcia badań, zważając, że wiele rozpraw w zbiorze jest rezultatem prac badawczych wykonanych przez **nauczycielki**.

Nie wszystkie prace są bez niedociągnięć. Spotykamy miejscami przydługie wywody, omówienia, uzasadnienia i przytaczanie fragmentów materiałów badawczych. Może dla udowodnienia tezy jest to konieczne, chociaż wydaje się, że wystarczyłyby tu mniej „obfite próbki". Środki badań, np. w zakresie umiejętności i nawyków w pracy, nie są reprezentującymi nowoczesne techniki w zakresie badania metod pracy (organizacji pracy). Niektóre tablice, tabele i wykresy nie zostały omówione konsekwentnie.

Treść zrozumiała i interesująca. Bibliografia bogata. Zaletą książki jest pokazanie istotnych potrzeb i możliwości usprawnień procesów nauczania w szkołach zawodowych i konieczność prowadzenia dalszych jeszcze badań dla zwiększenia efektywności kształcenia zawodowego. Wydaje się konieczne, by włączyć do programów badań problem kształcenia młodzieży szkół zawodowych, zasadniczych i średnich, w dziedzinie organizacji pracy. Przyniesie to zapewne dużą korzyść samym absolwentom i zwiększy efekty pracy w zakładach przemysłowych, czy innych miejscach pracy, absolwentów szkół zawodowych.

Książka ciekawa i niezmiernie pożyteczna tak ze względu na jej charakter sprawozdawczy z badań, jak i inspirująco-inicjujący do podjęcia nowych prac badawczych czy też usprawniający dotychczasowe procesy dydaktyczno-wychowawcze.

EKONOMIKA OBRAZOWANIA (WOPROSY TEORII I PRAKTYKI)**W. A. ŻAMIN**

Izdatielstwo „Proswieszczenije”, Moskwa 1969

W książce pt. „Ekonomika kształcenia”, której autorem jest członek Akademii Nauk ZSRR W. A. Żamin, omówione zostały problemy ekonomiki kształcenia. Książka ta przeznaczona jest dla odbiorcy o dobrym przygotowaniu w zakresie ekonomiki w ogóle, a ekonomiki kształcenia w szczególności. Rozpatrując ekonomiczne skutki kształcenia omawia autor kształcenie w szerokim rozumieniu tego słowa włączając w nie kształcenie ogólne, zawodowe, specjalne — stopnia wyższego i niższego — a także system dróg prowadzących do podnoszenia kwalifikacji pracowników fizycznych i umysłowych.

Recenzując tę publikację, postaram się zwrócić uwagę na te fakty, które są ważne z punktu widzenia pedagoga.

Książka składa się z XV rozdziałów, które można podzielić według następujących zagadnień:

1. Ogólne problemy ekonomiki kształcenia.
2. Historia rozwoju ekonomiki kształcenia.
3. Szkolnictwo w dobie obecnej a zagadnienie kształcenia i doboru kadr nauczających.
4. Ekonomiczne perspektywy rozwoju kształcenia.

Rozdział I informuje o zasadniczych problemach ekonomiki kształcenia. Autor stawia postulat konieczności analizowania i porównywania ekonomicznych skutków kształcenia. Wspomina o powiązaniu ekonomiki kształcenia z ekonomiką polityczną i planowaniem. Ekonomika kształcenia, podobnie jak wspomniane wyżej dyscypliny naukowe, opiera się na metodzie analizy ekonomicznej, statystyce i cybernetyce. Metodologiczne podstawy tej nauki daje nauka marksizmu-leninizmu, według której wychowanie należy rozpatrywać w ścisłym związku z analizą wszystkich rodzajów społecznej wytwórczości.

Rys historyczny rozwoju ekonomiki kształcenia, jaki autor nakreśla w rozdziale II („Zasadnicze etapy rozwoju narodowej gospodarki i systemu kształcenia w ZSRR”), jest konieczny dla zrozumienia dalej omawianych zagadnień.

W swoich rozważaniach sięga autor do czasów przedrewolucyjnych, kiedy nauczanie odbywało się w nielicznych szkołach bez jednolitego programu. Ten stan rzeczy doprowadził do tego, że liczba analfabetów w wieku od 9 do 49 lat w Rosji carskiej wynosiła 80%.

Reformy uchwalone po rewolucji miały na celu zbliżenie szkoły do życia, szczególnie dużą uwagę zwrócono na szeroko pojęte kształcenie politechniczne i zawodowe. Zreformowane szkolnictwo miało bezpłatnie prowadzić nauczanie w języku ojczystym, według jednolitego programu dla całej młodzieży bez względu na jej pochodzenie społeczne.

Rozdział III („System organizacji i kierowania kształceniem”) zawiera informacje dotyczące współczesnej organizacji kształcenia.

Po rewolucji nastąpiło scentralizowanie władz oświatowych, co umożliwiło ujednoczenie systemu i programów nauczania. Powstanie Ministerstwa Oświaty, Akademii Nauk Pedagogicznych oraz instytutów pedagogiki (Historii Pedagogiki, Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego, Psychologii itp.) umożliwiło sprawne kierowanie kształceniem we wszystkich republikach. Tam powstają oraz są uzgadniane plany i programy nauczania, tam na podstawie zbieranych systematycznie danych statystycznych dokonuje się oceny poziomu kształcenia we wszystkich szkołach i uczelniach wyższych. Nieco odmienną sprawę stanowi autonomia wyższych uczelni — mimo

istnienia przy Rektorze tzw. Rady Naukowej, ogólne wytyczne uczelnie otrzymują z Ministerstwa Oświaty.

Szczególnie zajmuje się autor uczelniami kształcącymi kadry pedagogów.

„Powiązanie kształcenia z ekonomiką kraju” — rozdział IV — jest zagadnieniem szczególnie istotnym dla ekonomisty. W rozdziale tym zajmuje się autor sprawą podziału funduszy na budowę szkół, domów dziecka, internatów, wynagrodzenie nauczycieli, finansowanie kształcenia specjalistów ze średnim i wyższym wykształceniem potrzebnych w różnych dziedzinach gospodarki narodowej. Żamin słusznie twierdzi, iż chociaż kształcenie specjalistów w szkołach dziennych pociąga za sobą zwiększenie kosztów, jest w rezultacie bardziej opłacalne niż kształcenie w szkołach wieczorowych ze względu na:

- 1) krótszy czas nauki,
- 2) zdobycie przez uczących się większego zasobu wiedzy, którą wykorzystają po podjęciu pracy zawodowej.

W rozdziale V („Organizacja i planowanie kształcenia ogólnego”) autor zajmuje się sprawami planowania rozwoju szkół, przedszkoli, planowaniem liczby uczęszczających do tych placówek, a także ich rozmieszczeniem. Żamin uważa, iż należy dostosować liczbę przedszkoli i szkół do spodziewanego przyrostu naturalnego. Sieć tych instytucji powinna być ściśle związana z gęstością zaludnienia. Podkreślając rolę zabawy w życiu dziecka postuluje organizowanie ogródków jordanowskich oraz placów zabaw dla dzieci starszych. Jako ekonomista, podkreśla Żamin sprawę mieszkań dla nauczycieli, planowania budowy szkół i ich kapitalnych remontów, funkcjonalnego urządzenia pomieszczeń szkolnych, zwraca także baczną uwagę na jakość pomocy naukowych. Żamin postuluje także sporządzanie typowych projektów szkół, co obniży znacznie koszt ich budowy skracając jednocześnie czas oczekiwania na gotowy budynek szkolny. Popiera rejonizację szkół, co ułatwi planowanie liczby uczących się i pozwoli racjonalnie rozmieścić sieć szkolną. Żamin proponuje zorganizowanie klas zbiorczych dla młodzieży tzw. przerośniętej i te także objąć rejonizacją.

Dużą uwagę przywiązuje do sprawy nauczania języków obcych i proponuje rozpoczęcie nauki jednego języka obcego już w klasie pierwszej. Zwraca szczególną uwagę na praktyczną znajomość języka obcego.

Omawiając plany nauczania autor słusznie uważa za najbardziej prawidłowe te plany, które uwzględniają wszystkie nowoczesne zasady nauczania (problemowości, aktywności, świadomości, stopniowania trudności i łączenia teorii z praktyką).

W rozdziale VI („Przygotowanie kadr robotników kwalifikowanych”) autor zajmuje się sprawą kształcenia robotników — szczególnie w fabrykach, gdzie proponuje połączyć pracę zawodową z nauką. Żamin ogromną rolę przypisuje osobom, które mają opiekować się młodym robotnikiem, szczególnie tym, dla którego jest to pierwsza praca w życiu. Autor wraca przy tej okazji do zagadnienia planowania ilości miejsc w szkołach typu zawodowego oraz w fabrykach w zależności od zapotrzebowania różnych dziedzin gospodarki narodowej na określony rodzaj specjalistów. Zarówno przed szkołą, jak i fabryką stoi ważne zadanie zabezpieczenia wysokiego stopnia przygotowania do podjęcia pracy przez absolwentów szkół czy robotników wykwalifikowanych.

Od sprawy przygotowania wysoko kwalifikowanych robotników przechodzi autor w rozdziale VII do sprawy przygotowania innego rodzaju specjalistów. Porusza bardzo istotne problemy, jak:

- 1) kształcenie takiej liczby specjalistów, na jaką jest zapotrzebowanie gospodarki narodowej,
- 2) planowe zatrudnienie specjalistów tam, gdzie są oni rzeczywiście potrzebni, przy zachowaniu jednocześnie odpowiednio prawidłowego stosunku między ilością zatrudnionych ze średnim i wyższym wykształceniem,

3) sporządzanie dokładnych planów bieżących i perspektywicznych oraz prowadzenie ewidencji nasycenia specjalistami odpowiednich dziedzin gospodarki i kultury narodowej we wszystkich rejonach kraju i związana z tym planowa gospodarka miejscami w szkołach wyższych (dziennych, wieczorowych, zaocznych).

Rozdział VIII nie wnosi wiele nowego z punktu widzenia pedagogicznego. Ma on charakter czysto ekonomiczny. Omawia w nim autor materialno-techniczną bazę kształcenia: wyposażenie techniczne szkół i laboratoriów, budowa nowych i kapitalne remonty szkół, budowa kwater dla nauczycieli na wsi oraz szkół o „przedłużonym dniu” ze świetlicami i czytelniami. Pedagogą zainteresuje dokładne omówienie wyposażenia szkoły i jej sal w estetyczne, funkcjonalne meble, przyrządy i pomoce naukowe. Bardzo dużą uwagę zwraca autor na zastosowanie i wykorzystanie wszystkich nowoczesnych środków kształcenia, jak: książka, film, telewizja, radio itp.

Sprawą doboru kadr i socjalno-ekonomicznymi podstawami pracy wykładowcy (w szkole i w wyższych uczelniach) zajmuje się Żamin w rozdziale IX swej książki.

Z punktu widzenia pedagoga istotną sprawą były kwalifikacje i wzechstronny rozwój nauczających. Poruszając zagadnienie kształcenia kadr pedagogów do wszelkiego rodzaju szkół — podstawowych, średnich i wyższych — szczególną uwagę zwraca na przygotowanie nauczycieli do nauczania w klasach pierwszych. Nauczyciele ci winni posiadać najlepsze przygotowanie teoretyczne oraz ogromną praktykę. Najlepiej, jeżeli będą to osoby, które ukończyły wyższą uczelnię i pracowały już kilka lat.

Kadry do szkół średnich kształcić mają szkoły wyższe (uniwersytety), jeżeli zaś chodzi o nauczycieli do szkół zawodowych i technicznych, to zdobywać mają oni przygotowanie w instytutach i uczelniach pedagogicznych.

Oddzielnym zagadnieniem jest kształcenie kadr dla wyższych uczelni — w ZSRR odbywa się to w podobny sposób jak w Polsce, mianowicie przy uczelniach pozostają najzdolniejsi, którzy pracując naukowo zdobywają w przyszłości tytuły naukowe.

Żamin w rozdziale tym zwraca uwagę na sprawę osobowości nauczyciela i poziomu wiadomości, jakie posiada. Twierdzi, iż właściwość pracy wszystkich nauczających polega na tym, że każdy z nich uczestniczy w procesie kształcenia młodego pokolenia, i tę właśnie sprawę stawia autor na pierwszym miejscu. Wzory osobowe, które dziecko czerpie od nauczyciela, są bardzo istotne dla rozwoju młodego, jeszcze nie skryształizowanego charakteru.

W rozdziale X podaje autor stawki miesięcznego wynagrodzenia nauczycieli i wykładowców wszystkich typów szkół i uczelni wyższych. Płace te są zależne od wykształcenia, stopnia trudności pracy, pełnionej funkcji oraz stażu pracy.

Organizacja pracy tych, którzy biorą udział w wychowaniu, jest zagadnieniem, któremu autor poświęcił następny rozdział. Zwraca tu uwagę na naukową organizację pracy, planowanie zajęć oraz racjonalne gospodarowanie siłami. W związku z tym Żamin podaje, jak wyobraża sobie rozkład zajęć nauczyciela w ciągu dnia, nie omawiając istotnej sprawy — czasu wolnego, czyni to dopiero przy omawianiu sposobu spędzania urlopów. Proponuje tworzenie kolektywu nauczającego, który by nauczanie traktował jako społeczny obowiązek, a w ramach tego kolektywu młodzi nauczyciele wymienialiby poglądy na tematy pedagogiczne.

Dużo uwagi poświęca autor warunkom pracy pedagogów. Zwraca szczególną uwagę na trudności psychiczne nauczyciela, stąd słuszny postulat walki z hałasem, dbanie o estetyczny wygląd pomieszczeń szkolnych (powinny być przestronne, ciepłe, widne, ozdobione zielenią). Istotną sprawą jest według Żamina sporządzenie stałego rozkładu zajęć, aby częste zmiany nie wprowadzały dysharmonii w pracy nauczyciela.

Poruszając sprawę racjonalnego gospodarowania siłami nauczyciela omawia różne formy odpoczynku — a więc wszelkiego rodzaju wczasy zdrowotne i czynny odpoczynek połączony z troską o podnoszenie kwalifikacji i kultury nauczyciela.

Interesują też autora warunki pracy nauczyciela wiejskiego. Z przykrością stwierdza, że istnieją jeszcze trudności lokalowe (brak mieszkań dla nauczycieli i niewystarczająca ilość izb lekcyjnych), niedostatecznie także rozwinięta jest sieć szkół wiejskich, stąd zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zmuszeni są pokonywać znaczne odległości. Autor stwierdza, iż pryncypialnym zadaniem, jakie stoi przed ekonomiką i oświatą, jest poprawa warunków pracy nauczyciela wiejskiego.

W rozdziałach XII—XV porusza autor sprawy czysto ekonomiczne, takie jak: źródła finansowania instytucji wychowawczych oraz ekonomicznych perspektyw dalszego rozwoju oświaty.

Autor omawianej publikacji, zajmujący się — jak wspomniałam — ekonomiką kształcenia, dochodzi do wniosku, że wraz ze wzrostem dotacji na cele kształcenia i doskonalenia kadr wzrasta liczba wysoko kwalifikowanych specjalistów, a co za tym idzie — uzyskuje się znaczne osiągnięcia we wszystkich dziedzinach gospodarki i kultury narodowej.

Krystyna Kwiatkowska

ÉDUCATION DÉVELOPPEMENT ET DÉMOCRATIE.
ROBERT CASTEL, JEAN-Claude PASSERON (red.),
Mouton, Paris, La Haye 1967

Wskutek szybkiego rozwoju społeczno-ekonomicznego w naszej epoce coraz częściej podejmowane są badania komparatystyczne nad rozwojem wychowania w związku z postępowaniem społeczno-ekonomicznym i kulturowym.

Autorzy recenzowanej książki podsumowują wyniki badań socjologiczno-pedagogicznych dotyczących wymienionej problematyki. Książka stanowi zbiór referatów wygłoszonych na dwóch międzynarodowych konferencjach: w Madrycie w 1964 r. i w Dubrowniku w 1965 r., zorganizowanych z inicjatywy Centre de Sociologie Européenne.

Poruszono na tych konferencjach problemy wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego. Celem publikacji było wykazanie wzajemnego uwarunkowania między postępowaniem ekonomiczno-społecznym a rozwojem wychowania w takich krajach kapitalistycznych, jak: Francja, Grecja, Hiszpania, Włochy, Kraje Arabskie, i w dwóch krajach socjalistycznych: na Węgrzech i w Jugosławii.

Celem publikacji było też wykazanie korzyści, jakie daje porównywanie systemów szkolnych funkcjonujących w różnych krajach, a więc w różnych warunkach ekonomiczno-społecznych i kulturowych, a także naszkicowanie metodologii badań dotyczących porównywania systemów szkolnych w różnych krajach, ukazanie funkcji systemu szkolnego, licznych zmian, które zaszły w instytucjach szkolnych w ostatnich czasach, oraz przedstawienie w ujęciu statystycznym możliwości uczenia się dających dzieciom i młodzieży o różnym pochodzeniu społecznym w ustroju socjalistycznym i kapitalistycznym.

Oprócz artykułów o problematyce ogólnej książka zawiera szereg referatów dotyczących problemów charakterystycznych i typowych dla poszczególnych krajów (np. rozdział IX „Kontynuacja i zmiany w Krajach Arabskich”, rozdział X „Bilingwizm i wychowanie w Algierii”), ukazujących problematykę przemian społeczno-ekonomicznych i wychowania w tych krajach z punktu widzenia socjologicznego.

Ogólne rozważania o porównywalności systemów nauczania są tematem rozdziału I. Autorzy P. Bourdieu, J. C. Passeron słusznie wykazują, że problemem dla

analiz porównawczych w skali światowej są zmiany, które zachodzą w nauczaniu na skutek postępu społeczno-ekonomicznego. Zmiany te mają iść — ich zdaniem — w kierunku kształcenia człowieka operatywnego.

W tym przypadku teoretycznie idealny byłby system wychowania odpowiadający optymalnie ilościowo i jakościowo efektywności nauczania, a równający się systemowi ekonomicznemu.

Aby osiągnąć tak idealny system wychowania, proponuje się tu sformułować tzw. „politykę wychowania”, gdzie społeczeństwu rozwijającym się i aktywnym wskazałoby się konieczność kwalifikacji, co należy zrobić przez ukazanie efektywności produkcji, konieczności kwalifikacji potrzebnych do osiągnięcia określonych celów. Pogląd ten zdaniem tych autorów jest formalnie bez zarzutu, ale nie może być przyjęty, ponieważ potrzeby ekonomiczne nie określają całości potrzeb społecznych. Tak sformułowany system wychowawczy byłby tak porównywalny bez większych trudności, jak porównuje się rozwój ekonomiczno-gospodarczy różnych społeczeństw.

Castel i Passeron słusznie twierdzą, że porównywanie istniejących systemów wychowania stanowi czynność trudną. Porównując te systemy należy zachować szczególnie dużą ostrożność w posługiwaniu się różnymi metodami, aby uniknąć porównywania rzeczy nieporównywalnych. Sprawiedliwą ocenę wydajności różnych systemów szkolnych można osiągnąć po bardzo wnikliwym przeanalizowaniu nie tylko danych statystycznych, wskaźników specyficznych dla danego kraju, lecz również po rozpatrzeniu tych danych w całym ich kontekście uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Słusznie twierdzą ci autorzy, że „czysta” porównywalność doprowadziłaby do wniosków abstrakcyjnych, należy również — ich zdaniem — zwrócić uwagę na niejednorodność słownictwa, która znacznie utrudnia porównywanie.

Zgadając się z przytoczonymi tezami autorów należałoby poddać krytyce dalsze rozważania tych autorów. Najbardziej dyskusyjna jest teza, iż głównym czynnikiem determinującym wychowanie jest kultura narodowa, a nie baza społeczno-ekonomiczna.

Rozpatrując system wychowania należy szczególnie zwrócić uwagę na podłoże kulturowe danego kraju, znaleźć wartości kulturowe danego kraju w systemie nauczania, elementy najbardziej charakterystyczne i różne dla danego kraju, dokonać antropologicznej analizy kultury. System wychowania powinien swoją strukturę opierać na tradycjach narodowych, specyficznej sytuacji historycznej i społecznej. Słusznie twierdząc, iż przy porównywaniu systemów wychowania w rozwoju historyczno-kulturowym danego narodu trzeba brać pod uwagę warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturowe, dalej autorzy dochodzą do skrajności w swych twierdzeniach dotyczących roli dziedzictwa kulturowego w społeczeństwie. Uważają oni, że czynnikiem ograniczającym dostęp różnych grup społecznych do szkół nie jest nierówność społeczna podziału klasowego, ale dziedzictwo kulturowe istniejące w każdym społeczeństwie, grupie społecznej czy rodzinie.

Nierówność tych szans wyjaśnia — ich zdaniem — analiza układów kulturowych. ona też ukazuje przynależność jednostek do różnych zawodów oraz stosunki, które utrzymują różne grupy między sobą. Nie można więc mówić o demokratyzacji wychowania, jeżeli nie zbada się przyczyn przywilejów kulturowych różnych grup społecznych.

Tezy te zbliżone do założeń pedagogiki kultury nie liczą się z realnym układem stosunków społecznych, z klasowym układem społeczeństwa, traktują kulturę jako system wartości, nie widząc naturalnego związku między warunkami ekonomicznymi a kulturą.

Pierwsza część książki „Wychowanie i położenie społeczne” zawiera rozdziały dotyczące problemów szczegółowych. Rozdział „Demokratyzacja kultury i nauczania na Węgrzech”, napisany przez Suzanne Ferge, ukazuje, że zniesienie barier ekono-

micznych, obniżenie kosztów uczestnictwa w życiu kulturalno-oświatowym nie wystarczają do zabezpieczenia pełnej demokratyzacji kultury. Głównym czynnikiem stanowiącym barierę dostępu do szkół wyższych szczebli jest pochodzenie społeczne. Statystyki przeprowadzone na Węgrzech wykazały, że w zasadzie szanse nauki w szkole drugiego stopnia są pięć razy większe dla dzieci pochodzenia inteligentnego niż robotniczego (w szkołach wyższych 20 razy większe).

Autorka sugeruje, że głównym powodem decydującym o wyborze zawodu dziecka są aspiracje rodziców. Ten sam problem omawiają autorzy: Mirko Martić i Rudi Supek w artykule „Struktura wychowania i grupy społeczne w Jugosławii”, gdzie badania z 1959 roku dowodzą o wielkiej roli, jaką w wyborze studiów odgrywa pochodzenie społeczne, dziedzictwo kulturalne, które nawet w ustroju socjalistycznym daje dzieciom pochodzenia inteligentnego większą możliwość osiągnięcia wykształcenia wyższego; nawet pełna demokratyzacja dostępu do szkół nie znosi mechanizmu dziedzictwa kulturalnego. Charakterystyczną cechą dla Jugosławii jest także obniżenie się ilości uczniów pochodzenia robotniczego w szkołach drugiego stopnia. Uczniowie ci najchętniej wybierają szkoły o typie zawodowym, a jeżeli znajdują się na studiach wyższych, wybierają kierunki o charakterze technicznym lub zawodowym.

Dalsze artykuły omawiają sytuację szkolnictwa w krajach kapitalistycznych: Grecji, Hiszpanii, we Włoszech, Krajach Arabskich. Badania przeprowadzone przez socjologów tych krajów wykazały, że nierówność dostępu do różnych szczebli szkoły różnych klas społecznych nie kryje się pod nierównością ekonomiczną, ale przede wszystkim w formie różnic kulturowych, w postawach względem potrzeby wykształcenia, orientacji zawodowej.

W artykule „Szanse dostępu do wykształcenia w Grecji” autorka Jeanne Lambiri-Dimaki sugeruje, że od chwili wprowadzenia w Grecji bezpłatności nauczania na wszystkich szczeblach (1964 r.) istnieje realna możliwość upowszechnienia kształcenia. Tymczasem badania wykazały, że wśród studentów uczelni wyższych 75% stanowią dzieci klas wyższych, 14% dzieci pochodzenia chłopskiego, a 10% pochodzenia robotniczego. Zdaniem autorki dzieje się tak dlatego, że w najwyższych klasach społecznych motywami podjęcia dalszej nauki są: prestiż rodzinny i tradycje kulturowe, podczas gdy na wsiach motywem jest tylko chęć zmiany warunków życia, natomiast robotnikom pracującym w miastach dyplomy w zasadzie nie są potrzebne, ponieważ bez ich posiadania też mogą pracować.

Wniosek, który autorka wysnuwa, jest następujący: we wszystkich społeczeństwach klasy najniższe nie są traktowane jednakowo w przyjmowaniu na studia, a decyzja podjęcia dalszej nauki zależy od rodzaju rodziny, wysokości dochodów, warunków mieszkaniowych i tradycji rodzin nieinteligentnych — tę nierówność stwierdza się niezależnie od ustroju społecznego.

Oczywiście każdy z wymienionych czynników ma wpływ na decyzję podjęcia dalszej nauki. Natomiast pojęcie niejednakowego traktowania dzieci klas niższych w szkołach drugiego stopnia czy wyższych można odnieść do społeczeństw kapitalistycznych. W krajach socjalistycznych zaś zabiega się o stworzenie jak najlepszych warunków do dalszego kształcenia dla młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego (np. wprowadzenie dodatkowych punktów przy wstępie na wyższe uczelnie, w Polsce od 1965 r.).

Druga część książki dotyczy „Różnych funkcji wychowania” i omawia wpływ wychowania na rozwój rolnictwa (w Sardynii), na wybór współmałżonka (w Jugosławii) oraz na ewolucję szkoły i ideologii szkolnej w Hiszpanii.

Na skutek dużej migracji ludności wiejskiej do miast, co można zaobserwować w prawie wszystkich krajach, powstał problem utrzymania „siły roboczej” na wsi. Jako główną przyczynę migracji uznano we Włoszech kształcenie młodzieży w różnych zawodach. Wskutek tego następuje niechęć do dalszej pracy na roli. Na Sar-

dynii przeprowadzono eksperyment, którego celem było wykazanie wpływu nauki chłopów w szkołach na wydajność rolną ich pól. Wyniki eksperymentu wykazały, że wzrost poziomu oświaty wśród chłopów nie jest warunkiem koniecznym do podniesienia wydajności pól. Autor proponuje zorganizowanie na wsi szkół o charakterze rolniczym, specjalnie przeznaczonych dla rolników potrzebujących wykształcenia przydatnego w pracy na roli.

Rozdział VI „Oświata a wybór współmałżonka” zawiera liczne dane dotyczące czynników wpływających na wybór współmałżonka. Z danych wynika, że wśród młodych Jugosłowian o wyborze współmałżonka decyduje przede wszystkim poziom wykształcenia, a nie pochodzenie społeczne.

Następny rozdział „Ewolucja szkoły i ideologii szkolnej w Hiszpanii” daje w ujęciu historycznym obraz rozwoju oświaty i szkolnictwa w tym kraju, wykazując jednocześnie wielką zależność ustroju szkolnego od ogólnej polityki władz Hiszpanii.

Trzecia i ostatnia część publikacji zatytułowana: „Wychowanie, tradycja i kontakty społeczne”, porusza istotny problem istniejących w każdym społeczeństwie konfliktów między władzami centralnymi a regionalnymi, miastem a wsią, nowoczesnością a tradycją, kospomolityzmem a nacjonalizmem. Są to problemy, którymi przede wszystkim zajmują się socjologowie i z ich punktu widzenia przedstawiona jest sytuacja panująca w Krajach Arabskich i Algierii.

Konkretne rozwiązanie sprawy połączenia elementów tradycyjnych z nowoczesnością na wsi widzi autor jugosłowiański Pavle Novosel w utworzeniu „komitetów szkolnych”, które na zasadzie współdziałania przedstawicieli oświaty i miejscowej ludności wykazywałyby opłacalność nauki, pracy wychowawczej, znaczenia teorii w działaniu praktycznym (rozdział VIII „Komitet szkolny — demokratyczny organ integracji szkoły z kolektywem lokalnym”). Jak wielki jest wpływ tradycji na wychowanie, przedstawia André Miguel w artykule „Ciągłość i zmiany w Krajach Arabskich”, gdzie specyficzną rolę odgrywa religa — islam, która ze względu na wielkie tradycje kulturowe na pierwszym planie stawia nauki tradycyjne oraz determinuje możliwości i potrzebę kształcenia kobiet. Charakterystyczne i wiele mówiące jest stwierdzenie autora, że Kraje Arabskie powinny dalej utrzymywać stare tradycje niż się unowocześniać.

Wiadomo, że zjawisko nienadążania działalności oświatowej i wychowawczej za potrzebami gospodarczo-społecznymi występuje w wielu krajach. Podejmuje się starania, aby jak najszybciej zlikwidować wiekowe opóźnienia w tym zakresie. Zacołanie w tej dziedzinie jest szczególnie widoczne w Krajach Arabskich i właśnie tam, w okresie rozwoju gospodarczo-ekonomicznego, szczególnie dużą rolę powinny odgrywać nauki o charakterze techniczno-ekonomicznym.

Specyficzna sytuacja panuje również w Algierii (rozdział X — Abdelmalek Sayad „Bilingwizm i wychowanie w Algierii”). Kraj, będący długi czas pod okupacją francuską, ma bardzo słabo rozwinięty system szkolny, dzieci klas wyższych kształciły się w szkołach francuskich, dzieci klas niższych na skutek nieznamoścności języka do szkół na ogół nie uczęszczały.

Dwa wyżej omawiane artykuły charakteryzują ogólną sytuację ekonomiczno-społeczną, przemiany, które zaszły w Krajach Arabskich, Algierii, z punktu widzenia socjologicznego, mało natomiast zajmują się samym wychowaniem i organizacją nauczania.

Ostatni rozdział „Nierówności kulturalne i polityka szkolna” stanowi podsumowanie głównych myśli zawartych w publikacji. Słusznie podkreślają autorzy, że problem zawarty w tytule jest trudny, ale należy podjąć ryzyko wyjaśnienia przyczyn powstających nierówności kulturalnych istniejących w ustroju kapitalistycznym, jak też i w socjalistycznym. Słusznie sugerują, że podanie w wykazach statystycznych wzrostu ilości ludzi kształcących się nie wskazuje, że szkolnictwo osiągnęło pełną demokratyzację. Dokładniejsze wniknięcie w dane statystyczne pokazuje, że

liczba dzieci pochodzących z „niższych” warstw społecznych jest bardzo mała w szkolnictwie drugiego stopnia i szkołach wyższych. Autorzy w sposób krytyczny odnoszą się do danych statystycznych przedstawionych przez kraje socjalistyczne, przy czym uogólnienie następuje po rozpatrzeniu tylko dwóch krajów socjalistycznych: Węgier i Jugosławii. Przyszynają jednak, że jeżeli mierzy się możliwości dostępu dzieci klas niższych do szkół (drugiego stopnia i szkół wyższych), demokratyzacja w krajach socjalistycznych jest dalej posunięta niż w krajach kapitalistycznych.

Skoro ustrój socjalistyczny opiera się głównie na nacjonalizacji środków produkcji, to powinien — zdaniem tych autorów — ustanowić również równość kulturalną, a w danych statystycznych równość ta nie wystąpiła. Ich zdaniem socjologowie krajów socjalistycznych powinni to zjawisko wytłumaczyć, a nie zadowalać się głoszeniem prawa wszystkich do wykształcenia, do pełnej demokratyzacji instytucji szkolnych, zniesienia barier ekonomicznych.

W końcowych rozważaniach autorzy twierdzą, że kraje socjalistyczne za krótko istnieją, aby obiektywnie ocenić poruszone wyżej problemy, a przyszłość okaże, jak rozwija się demokratyzacja wychowania w tych społeczeństwach. Na wyniki nie muszą jednak zbyt długo czekać. Wystarczy samo ich stwierdzenie, że np. możliwości dostępu do szkół wyższych dla dzieci pochodzenia robotniczego i chłopskiego wyraża się liczbą 1 : 20 na Węgrzech i 1 : 80 we Francji.

Osobny podrozdział stanowią rozważania na temat „Nierówności kulturalnych w społeczeństwie socjalistycznym”, w którym autorzy nie wnoszą nic nowego. Analizują raz jeszcze wyniki eksperymentu na Sardynii i proponują stworzyć taki system szkolny, który dałby wykształcenie w tym typie produkcji, w którym chłop czy robotnik był do tej pory i w którym ma pozostać.

Studia nad ruchliwością społeczną wykazują, że dzieci robotników zmieniają zawody zamiast pozostawać na miejscu swego „przeznaczenia”, aby pracować tam bardziej racjonalnie i wydajnie. Pragną więc autorzy „przypisać” dzieci wiejskie do pracy na roli, robotników do pracy fizycznej, co pozwoli na zatrzymanie istniejących klas społecznych. Główną przyczynę niepodejmowania nauki na wyższych szczeblach szkoły przez dzieci pochodzenia chłopskiego czy robotniczego widzą dalej autorzy w nierówności kulturalnej, która warunkuje zrozumienie potrzeby oświaty. Krytykują poglądy socjologów socjalistycznych twierdzących, że główną przyczyną tych nierówności jest nie dziedzictwo kulturalne, ale podział klasowy.

Praca zbiorowa „Education développement et démocratie” jest pozycją ciekawą. Daje wiele informacji na temat rozwoju wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego i Węgier. Docenia konieczność badań w zakresie porównywania systemów wychowania. Szkoda, że autorzy posługując się danymi z dwóch krajów socjalistycznych, znajdujących się w specyficznej sytuacji, pochopnie uogólnili stwierdzenia na temat sytuacji szkolnictwa w tych krajach.

W publikacji zawarty jest wiele problemów interesujących przede wszystkim socjologów. Konferencje, których wynikiem jest książka, były zorganizowane przez socjologów i z socjologicznego punktu widzenia zostały przedstawione sprawy dotyczące problemów pedagogicznych.

Ze względu na swój specyficzny charakter, złożoność poruszanych problemów książka powinna szczególnie zainteresować socjologów, pedagogów, ekonomistów.

Publikacja zawiera wiele cennych danych statystycznych, bibliografię dokumentów i publikacji międzynarodowych dotyczących omawianych krajów i to stanowi jej bezsprzeczne zalety.

Elżbieta Krupińska

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dwa przede wszystkim zagadnienia biorę na warsztat dzisiejszego przeglądu: lepsza sprawność pracy szkolnej i z tym związany problem pracy domowej ucznia. Oba zagadnienia są omówione wszechstronnie i interesująco na łamach dwu czasopism: *Nauczyciel i Wychowanie* oraz *Chowanna*.

Prakseologia w pracy szkolnej

W numerze 6, 1969, czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* jest specjalny dział poświęcony dobrej robocie. Tytuł działu: O lepszą sprawność pracy szkolnej. Piszą na ten temat wybitni znawcy zagadnień prakseologicznych. Prof. Jan Zieleniewski omawia rolę szkoły we wpajaniu uczniom zasad dobrej roboty. Wszystko jest w tym artykule ważne i interesujące. Sześć zasad — to najbardziej zwięzły kanon dobrej roboty każdego nauczyciela. Najbardziej ogólna, a w realizacji najtrudniejsza: „Wpajać praktycznie, przykładem własnym nauczyciela i poprzez wymagania stawiane uczniom, zasady dokładnej i sumiennej pracy”. Podkreślmy tu słóweczko: **p r a k t y c z n i e**, bo ono ma istotne znaczenie. Zasada następna: „Wymagania stawiane przy nauczaniu i egzekwowaniu wiadomości stale i konsekwentnie przedstawiać uczniom jako przykład postulatów, które społeczeństwo może i musi stawiać każdemu swemu członkowi w każdym zakresie jego działalności”. Ten postulat wiąże się ze stwierdzeniem, że konieczne jest: „trwałe przekształcenie stylu życia, polegającego na lekceważeniu codziennych drobiazgów, a cenieniu bohaterskich zrywów w trudnych chwilach oraz talentów improwizatorskich po klęskach — w potrzebie nam styl, w którym co najmniej na równi z tamtymi cechami ceni się dokładność, staranność i sumiennność wykonywania wszelkich codziennych zadań”. Inny, bardzo ważny w pracy nauczyciela postulat: „Przy ocenianiu postępów uczniów brać pod uwagę nie tylko stan wiadomości, ale i stopień realizowania przez ucznia metodologicznych wymogów dokładnej i sumiennej pracy własnej”.

I jeszcze jedna zasada, którą by się chciało wyodrębnić w okresie wypracowywania programów dla nowo powstających wyższych szkół nauczycielskich: „Aby umożliwić stopniową realizację tych postulatów, wprowadzić w szkołach dla nauczycieli osobny przedmiot nauczania obejmujący zasady dobrej roboty i dla nauczania”. Autor zdaje sobie sprawę z tego, że programy szkół nauczycielskich są dość przeładowane i dodatkowy przedmiot przeładowanie to jeszcze by wzmógł. Replikuje: „Nauka o organizacji pracy jest odrębną dyscypliną i nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni poznać jej zasady, jeśli chcemy od nich wymagać, by wpajali uczniom nie tylko odpowiednie postawy moralno-polityczne i kwalifikacje fachowe, lecz także aby zarówno sami umieli organizować swoją pracę, jak i — przy sposobności nauczania przedmiotów fachowych — mogli przekazywać uczniom tę swoją umiejętność”.

Główna przyczyna zacofania szkolnictwa

Tytuł ten brzmi nieco szokująco, szokujący jednak być, przestaje, gdy prześledzimy tok rozumowania prof. M. Mazura, przedstawiony w artykule zamieszczonym w tymże numerze czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* i w tym samym dziale: O lepszą sprawność pracy szkolnej. Prof. Mazur pisze o świadomym działaniu jako

rozwiązywaniu problemu optymalizacyjnego, czyli problemów wielkiej wagi, na przykład wyboru systemu zarządzania państwem, planowania regionów przemysłowych, wielkich miast itd. Popelniane przy tym błędy pociągają za sobą olbrzymie straty. Jednak — podkreśla autor — zrozumienie istoty problemu optymalizacyjnego jest przydatne w podejmowaniu wszelkich decyzji, od najprostszych do najbardziej skomplikowanych.

Termin „optymalizacja” Autor określa w ten sposób: „Postępowanie polegające na poszukiwaniu najbardziej racjonalnego sposobu osiągnięcia celu”. I wyjaśnia, że do przeprowadzenia optymalizacji potrzeba wielu informacji na temat warunków, w których miałyby się odbywać osiąganie celu. Bez ich uwzględnienia decyzje mogą się okazać błędne. A błędy polegają przede wszystkim na tym, że często przyjmuje się bezkrytyczny cel (zawężanie wielkości kryterialnej) i zamiast wszystkich środków prowadzących do danego celu bierze się pod uwagę tylko niektóre (zawężanie nadmierne zakresu wielkości decyzyjnej). Źródłem takich nieprawidłowości są często nawyki „decyzyjnego”, nabyte wskutek wieloletniej rutyny. Przykład z dziedziny szkolnictwa, którym prof. Mazur ilustruje problem: „...nauczyciele geografii, botaniki, zoologii itp. egzekwują od uczniów mnóstwo wiadomości z tych przedmiotów, a tymczasem dorosły wykształcony człowiek po wiadomości geograficzne sięga zawsze do atlasów, a jego potrzeby w zakresie botaniki niewiele wykraczają poza nabywanie kwiatów na prezenty imienninowe”.

I przykład aktualny, wiążący się ze wspomnianą już sprawą opracowywania nowych programów: „Należy wreszcie wspomnieć o tym, że komisje programowe najczęściej stawiają sobie problem ulepszenia programów nauczania przez modyfikację rozdziału tygodniowej liczby godzin lekcyjnych między różne przedmioty. W takim postawieniu problemu za wiele czynników traktuje się jako parametry zamiast jako wielkość decyzyjną. Mianowicie uważa się za nienaruszalne, że materiał nauczania ma być podzielony na przedmioty, że zajęcia mają mieć postać lekcji, że lekcja ma trwać 45 minut itp., a przecież takie »decyzje przeddecyzyjne« również wymagają uzasadnienia optymalizacyjnego.

Ogólnie można powiedzieć, że przed przystąpieniem do rozwiązania każdego problemu optymalizacyjnego należy wykonać dwie następujące czynności: 1) zestawić listę wszelkich czynników mogących odgrywać istotną rolę w danym problemie, 2) dokonać właściwego podziału tych czynników na wielkości kryterialne, wielkości decyzyjne i parametry.

Przy postępowaniu zgodnie z tymi zaleceniami rewizja programów nauczania powinna polegać na uznaniu dotychczasowego programu za nieistniejący i uzasadnianiu konieczności wprowadzania każdej informacji do nowego programu, zamiast, jak to się dzieje dotychczas, na uzasadnianiu jedynie zmian rewidowanego programu. Brak zrozumienia istoty problemów optymalizacyjnych jest główną przyczyną zacołowania szkolnictwa”.

Zapewne sformułowanie zbyt ostre, prawdą jest jednak, że opracowywanie nowych programów istotnie odbywa się na obraz i podobieństwo poprzednich — z różnych zresztą powodów.

O również interesujących sprawach piszą w tym samym numerze *Nauczyciela i Wychowania* dr inż. Wojciech Gasparski, doc. dr Tadeusz Pszczołowski, dr Konstanty Piłajko, dr Xymena Gliszczyńska i inni.

Racjonalizacja programów nauczania

Pisze o tym obszernie w zeszycie *Chowanny* prof. dr Józef Pieter. Tytuł artykułu: „Przeciążenie uczniów szkolnych”. Tak formułując zagadnienie, przyjmuje przeciążenie za fakt i szuka możliwości rozwiązania trudnej sytuacji. Widzi trzy

takie możliwości: jedna — to racjonalizacja programów nauczania, druga — ekonomizacja współzależnych procesów uczenia się i nauczania, a trzecia — takie przeobrażenie ustroju szkolnego, ażeby nauczanie czy też uczenie się odbywało się permanentnie.

Omówię przede wszystkim zagadnienie racjonalizacji, bo jest ono zapewne najbardziej aktualne. Racjonalizacja — dobór treści nauczania jak najbardziej i coraz to bardziej rozumny. Tak elastyczne dając wymaganie, prof. Pieter rozumie przez to oszczędność w doborze, jednak bez uszczerbku dla istotnych celów nauczania, i jednocześnie dostosowywanie programów do postępów nauki i techniki. Czyli racjonalne kryteria selekcji i racjonalna selekcja treści nauczania.

Wiele niegospodarności widzi Autor w doborze przedmiotów nauczania. Wysuwam — w imię racjonalnej selekcji — postulat trafnego uporządkowania przedmiotów i ich uzgodnienia. Przypomina tu zasadę korelacji między takimi przedmiotami, jak matematyka i fizyka, dydaktyka i psychologia. Idzie tu — tak się wydaje — o to, ażeby nie powtarzać w programach różnych przedmiotów tych samych zagadnień i żeby podobne zagadnienia różnych przedmiotów wiązać w jedną całość. Specjaliści skłonni są traktować swój przedmiot jako niezależną, autonomiczną dziedzinę.

Analizując trudności w doborze materiału zarówno w przedmiotach teoretycznie uporządkowanych (matematyka, fizyka), jak również w opisowych (geografia, historia, botanika), które również mają swoje uporządkowanie, jednak nie tak spójne. Rzeczoznawcy-programowcy — pisze — jak wszyscy ludzie „opierają się w dużej mierze na nawykach z przebiegu własnej, dawno temu odbytej kariery szkolnej, a więc z tradycji programów nauczania danego przedmiotu, które być może z teoretycznego punktu widzenia są już całkowicie przestarzałe i błędne. Znaczy to, że siła nawyków każe danemu rzeczoznawcy bronić obecności pewnych pozycji programowych po prostu dlatego, że należały do czołówki — w podręcznikach i w praktyce nauczania — wiele lat temu. Nawyki zastarzałe bardzo trudno przełamywać, a więc odpowiednio niełatwo porozumieć się gronu fachowców co do względnej ważności różnych składników ewentualnego programu z samego tylko logiczno-teoretycznego punktu widzenia”.

Prof. Pieter bierze również pod uwagę względy dydaktyczne, które każą materiał budować w cykle (historia). Dokonanie zmian z tego punktu widzenia nie jest łatwe, gdyż potrzebne byłyby badania eksperymentalne, te są jednak uciążliwe, gdyż trudno sprawdzić wyniki strukturalnie trwale w przeciwieństwie do wyników doraźnych. I dlatego „w aktualnym stanie rzeczy nie sposób spodziewać się od programowców i dydaktyków skłonności do odciążenia uczniów przez skreślanie powtórzeń i podbudów, ze względu na pomyślny przebieg kariery szkolnej zbędnych”. Siła nawyków jest również przeszkodą uniwersalną. „Gdy bowiem już raz wprowadzono do programów nauczania określone powtórzenia i podbudowy, ich niezbędność stała się siłą nawyków oczywista i obowiązująca programowców, nie wiedząc jak życzliwie nastawionych do »biednych« uczniów”.

Rozpatrując sprawę odciążenia uczniów przez modernizację nauczania (uczenia się), prof. Pieter i tu nie widzi istotnego rozwiązania. Bo jakiegokolwiek będzie nauczanie, jeśli ma być oparte na kształtowaniu myślenia uczniów i postawy twórczej, musi być „robione” w laboratoriach i przez wybitnych nauczycieli; laboratoria są kosztowne, a wybitnych będzie — zapewne — zawsze mało. Czy nie ma rozwiązania?

Pełne rozwiązanie widzi prof. Pieter w reorganizacji ustroju szkolnego. Podstawowa teza brzmi następująco: nie wystarczy jednorazowe wykształcenie ani dokończenie się „po trochu” po ukończeniu szkoły; trzeba kształcić się wciąż i systematycznie w ciągu całej kariery zawodowej, zwłaszcza w zakresie pracy specjalistycznej. Kształcenie szkolne, odpowiednio zreorganizowane, stanowi tylko część wykształcenia zawodowego. Nie jest aktualna formuła: najpierw uczeń, potem pra-

cownik, lecz: permanentnie uczeń-pracownik. Konsekwencją przyjęcia takiego systemu byłyby rozluźnienie programów nauczania w szkolnictwie „wstępnym” (tak nazywa prof. Pieter szkoły podstawowe, średnie i wyższe). Skróceniu uległyby tygodniowe plany zajęć. „Teraz dopiero uczniowie znajdują czas zarówno na problemowe myślenie, jak i na kulturalną rozrywkę; na relaks i odpoczynek. Będą mieli czas i inne warunki do rozwijania zainteresowań kierunkowych. Dopiero w takim ustroju szkolnym zniknie problem przeciążenia uczniów”.

Tą „rajską” perspektywą kończy się wielce ciekawy i wielce kontrowersyjny, a gruntownie przemyślany artykuł prof. Pietera. Dla „nawykowców” — szok, dla tradycjonalistów — groźba rewolucyjnych przemian. Trudno się jednak oprzeć wrażeniu, porównując na przykład opinie prof. Mazura i prof. Pietera, że półśrodki nie wystarczą, że bez decyzji „męskich” problem przeciążenia będzie morskim wężem.

W tym samym numerze *Chowanny* problem przeciążenia uczniów w pracy domowej omawia na obszernych materiałach badawczych prof. dr J. Zborowski, a inni autorzy dorzucają swe uwagi z różnych punktów widzenia (efektywność lekcji szkolnej, przeciążenie w oczach rodziców, przeciążenie w różnych przedmiotach nauczania).

Inne zagadnienia

Szkola Zawodowa drukuje dłuższą rozprawę Mariana Rataja na temat teoretycznych podstaw samokształcenia; w nrze 12, 1969 jest obszernie omówiony problem samokształcenia nauczycieli; prof. dr Bolesław Popielski daje w nrze 12 *Zycia Szkoły* wskazówki na temat wychowania seksualnego dzieci młodszych. Ciekawy przyczynek do historii wiejskiej szkoły zamieszcza *Przegląd Historyczno-Oświatowy*; o wiejskich szkółkach zimowych we wsi galicyjskiej w końcu XIX wieku pisze w nrze 4, 1969 Włodzimierz Winclawski.

*

Czytając i przeglądając czasopisma pedagogiczne odnosi się wrażenie, że autorzy, przynajmniej niektórzy, są przekonani, iż w podstawowych sprawach szkoły nie mogą już wystarczyć półśrodki. Wielkie nawet słowa o unowocześnianiu nie zastąpią nowoczesnej techniki.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W 1970 roku ludzkość postępową całego świata uroczysto obchodzi 100 rocznicę urodzin Włodzimierza Iljicza Lenina.

Z tej też okazji pojawia się coraz więcej publikacji poświęconych wszechstronnej działalności W. I. Lenina. Również w radzieckich czasopismach pedagogicznych należy odnotować wzmocnienie w kierunku ukazania roli i działalności W. I. Lenina w dziedzinie kształtowania oświaty i szkolnictwa radzieckiego oraz perspektyw ich rozwoju.

Wśród różnorodnych artykułów na powyższy temat pragniemy wskazać na niektóre z nich. Oto artykuł A. W. Ososkowa¹ zamieszczony na łamach *Sowietskiej Peda-*

¹ Por. A. W. Ososkow: W. I. Lenin i wsieobszeczne obuczenie. *Sowietskaja Pedagogika*, nr 11, 1969 r., s. 9—19.

dagogiki i poświęcony poglądom W. I. Lenina na powszechność nauczania oraz jego walce o wprowadzenie tego postulatu w życie.

Humanistyczna idea powszechności nauczania, wypływająca z najbardziej palących potrzeb rozwoju społeczno-ekonomicznego — pisze na wstępie A. W. Ososkow — wyraża wieloletnie marzenia świata pracy i całej postępowej ludzkości. Idee te propagowali socjaliści-utopiści, o jej urzeczywistnienie walczyli rosyjscy rewolucjoniści demokraci. Jednak prawdziwie naukowe uzasadnienie powszechności nauczania dostarczających pokoleń, jako konieczności obiektywnej, wypływającej z rozwoju ciężkiego przemysłu maszynowego i postępu naukowo-technicznego — dali twórcy marksizmu.

Po raz pierwszy w historii zagadnienie powszechności nauczania powiązali oni z walką klasową proletariatu, z jego walką rewolucyjną o stworzenie społeczeństwa komunistycznego.

Marks i Engels — pisze autor artykułu — formułując program proletariatu w dziedzinie oświaty ludowej, jako pierwsze żądanie wysunęli zasadę powszechności nauczania — „społecznego i bezpłatnego nauczania wszystkich dzieci”. W. I. Lenin, rozwijając i konkretyzując tę zasadę marksistowską, w projekcie programu RSDRP wysunął żądanie „powszechnego bezpłatnego i obowiązkowego nauczania do 16 lat”. Przy tym podkreślał on — pisze Ososkow — konieczność takiego ważnego warunku dla wykonania powszechności nauczania, jak „zaopatrzenie biednych dzieci w żywność, odzież i pomoce naukowe na konto państwa” (Dzieła. T. 6, str. 207, wyd. ros.).

Nawet statystyka Rosji carskiej przeprowadzona w 1894 roku wykazała, że 35% dzieci nie uczyło się dlatego, że rodzice ich znajdowali się w skrajnej nędzy, a tylko 12,4% z powodu „braku uświadomienia konieczności nauki” lub „niechęci rodziców czy też samych dzieci”.

W. I. Lenin domagał się nie tylko prawnego usankcjonowania powszechności nauczania dzieci, lecz żądał stworzenia warunków i przesłanek materialnych dla faktycznego wykonania tego zadania.

Mówiąc o wprowadzeniu powszechnego bezpłatnego nauczania jako o bardzo ważnej poprawie dla całego narodu, Lenin podkreślał jednocześnie, że zagadnienie to ma szczególną wagę dla biedoty wiejskiej, ponieważ „...na wsi o wiele mniej szkół niż w miastach, a przy tym tylko klasy bogaczy, tylko burżuazja posiada możliwość zabezpieczenia dzieciom dobrego wykształcenia”.

W dalszym ciągu swego artykułu Ososkow pisze, że Lenin uważał nauczanie w języku ojczystym jako jeden z ważniejszych warunków prawidłowej realizacji zasady powszechności nauczania.

Wychodząc z analizy konkretnej sytuacji wielonarodowościowej Rosji carskiej — Lenin doszedł do wniosku o konieczności włączenia do programu partyjnego żądania, aby nauka odbywała się w języku ojczystym. Jak ten problem przedstawiał się w świetle pierwszego spisu ludnościowego Rosji carskiej? Autor stwierdza, że jeżeli w europejskiej części Rosji ludność umiejąca pisać i czytać stanowiła 22,9%, to wśród narodów zamieszkujących Kaukaz i Syberię procent ten wynosił odpowiednio 12,4 i 12,3. Piśmienność ludności zamieszkującej Azję środkową była najniższa i wynosiła 5,3%.

Walkę o równoprawienie w dziedzinie kształcenia wszystkich obywateli niezależnie od rasy i narodowości, walkę o powszechne nauczanie w języku ojczystym Lenin rozpatrywał nie jako cel sam w sobie tak, jak bundowcy, mieńszewicy i eserzy z ich oportunistycznymi żądaniami „autonomii kulturalno-narodowościowej”, lecz jako część składową walki rewolucyjnej o obalenie samowładztwa carskiego, o ustanowienie republiki z taką konstytucją demokratyczną, która zapewni „całkowite równoprawnienie wszystkim obywatelom niezależnie od ich płci, religii i rasy”.

Lenin walcząc o urzeczywistnienie powszechności nauczania domagał się od fabrykantów i przedsiębiorców, aby nie korzystali z pracy najmnej młodzieży do lat 16.

Przedstawiając sytuację w dziedzinie szkolnictwa w Rosji carskiej, A. W. Ososkow zwraca uwagę czytelnika na pracę W. I. Lenina „W sprawie polityki ministerstwa oświaty”. W pracy tej Lenin nakreślił ogólny i pełny obraz żałosnej sytuacji oświaty w Rosji i przeanalizował wszechstronnie reakcyjną politykę szkolną carsizmu rosyjskiego. Wykorzystując szeroko dane statystyczne, Lenin wykazał, że na 1000 mieszkańców w Rosji przypadało 46,7 uczniów. Spośród 22% dzieci w wieku szkolnym — uczyło się faktycznie 4,7%, czyli 4/5 dzieci i młodzieży nie miało możliwości uczenia się w szkole.

Jedynie Socjalistyczna Rewolucja Październikowa — pisze Ososkow — umożliwiła rozwiązanie z powodzeniem wszystkich zasadniczych problemów społecznych, a w ich liczbie również zagadnienie powszechności nauczania. Dlatego Lenin opracowując drugi program Partii Komunistycznej (bolszewików), jako pierwszoplanowe zadanie w dziedzinie oświaty ludowej odnotował: „1. Przeprowadzenie bezpłatnego i obowiązkowego ogólnego i politechnicznego (zapoznającego w teorii i praktyce ze wszystkimi głównymi gałęziami produkcji) kształcenia dla wszystkich dzieci obojga płci do 17 lat”.

Realizowanie leninowskiego programu powszechności nauczania — stwierdza autor — rozpoczęło się już od pierwszych dni władzy radzieckiej w Rosji. Władza radziecka zadanie wprowadzenia w życie powszechnego, obowiązkowego nauczania początkowego wykonała z sukcesem w ciągu niespełna dwóch dziesięcioleci, a na przestrzeni półwiecza po Wielkiej Rewolucji Październikowej naród radziecki, z powodzeniem budując społeczeństwo komunistyczne, już urzeczywistnił powszechność 8-letniego nauczania i przystąpił do wprowadzenia powszechności nauczania na poziomie szkolnictwa średniego.

Na zakończenie artykułu Ososkow przytacza dane statystyczne ilustrujące osiągnięcia władzy radzieckiej w dziedzinie oświaty i szkolnictwa. Oto niektóre z nich. Jeżeli w Rosji carskiej w roku szkolnym 1914/15 liczba uczniów szkół ogólnokształcących wszystkich typów wynosiła 9 milionów 656 tys., to w ZSRR w 1966/67 roku liczba uczniów tychże szkół wynosiła 48 mln 170 tys. osób. Jeszcze większy wzrost można zauważyć wśród nauczycielstwa. Jeżeli w 1914/15 r. było 280 tys. nauczycieli, to w 1966/67 2 mln 530 tys., tj. 9-krotny wzrost.

Nauczanie w szkole odbywa się w 57 językach narodów zamieszkujących Kraj Rad.

Inny artykuł — W. A. Kumaniewa², zamieszczony w 12 numerze *Sowietskiej Pedagogiki* — poświęcony jest również W. I. Leninowi i jego walce o likwidację analfabetyzmu w Związku Radzieckim.

Autor na szeregu przykładach i dokumentach w sprawie likwidacji analfabetyzmu w Rosji Radzieckiej przedstawia czytelnikowi pełną zaangażowania i poświęcenia postać W. I. Lenina. Począwszy od ustawy „O likwidacji analfabetyzmu wśród ludności RFSRR” podpisanej przez Lenina 26 grudnia 1919 roku, poprzez inną, wielokierunkową działalność w tej dziedzinie, a nawet w ostatnich dniach życia — Lenin nieustannie troszczył się o likwidację analfabetyzmu — pozostałości po Rosji carskiej.

Według oświadczenia N. K. Krupskiej ostatni artykuł, jaki chciał jeszcze podyktować chory już Włodzimierz Iljicz Lenin, dotyczył także zagadnień likwidacji analfabetyzmu.

Walka o pełną alfabetyzację stała się jednym z nakazów leninowskich.

Dla uczczenia 10 rocznicy władzy radzieckiej — pisze autor — 10 milionów obywateli ZSRR nauczyło się pisać i czytać.

W okresie drugiej i trzeciej pięcioletki w Związku Radzieckim wśród dorosłej ludności problem analfabetyzmu został zlikwidowany. Do 1940 roku w kraju nauczyło się pisać i czytać około 60 milionów kobiet i mężczyzn.

² Por. W. A. Kumaniew: W. I. Lenin i wsieobsczajaja gramotnost' w SSSR. *Sowietskaja Pedagogika*, nr 12, 1969 r., str. 7—17.

Doświadczenie Związku Radzieckiego — stwierdza Kumaniew — nieustannie potwierdza słuszność słów Lenina, że gdy tylko zostaje wywalczona wolność i nacjonalna niezależność, narody otrzymują realną możliwość walki z ciemnotą i niewiedzą, mogą korzystać ze wszystkich dóbr kultury i nauki.

W tym samym numerze *Sowieckiej Pedagogiki* czytelnik może zapoznać się z bardzo ciekawym artykułem K. K. Płatonowa³ pt. „Lenin a problem zdolności”.

Pozycją wyjściową dla zrozumienia każdego zjawiska — pisze autor — a w tej liczbie również zdolności dla Lenina była materialistyczna odpowiedź na podstawowe zagadnienie filozofii, na zagadnienie stosunku myślenia do bytu.

Artykuł Płatonowa zawiera szereg ciekawych wypowiedzi Lenina nie tylko na temat zdolności, lecz również cytuje wypowiedzi i przedstawia jego poglądy na aktywność i świadomość samej osobowości, na temat jej organizatorskich zdolności itp.

Nie odrywając zdolności ani od samej osobowości, ani od jej działalności — zdaniem Płatonowa — Lenin dostrzegał w nich te właściwości osobowości w całości, które są najbardziej potrzebne dla odpowiedniej działalności. Lenin wskazywał także drogę ich badania w jedności świadomości i działalności. Jednocześnie rozpatrywał on problem zdolności, jak również problem osobowości w dwojakim aspekcie: psychologicznym i socjologicznym.

Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że psychologia i pedagogika radziecka rozpracowując teorię zdolności i realizując ją w praktyce — kieruje się drogą wskazaną przez Lenina.

Józef Zalewski

DODATEK PEDAGOGICZNY „TIMESA”

Nasze jedenaste sprawozdanie-recenzję z analogicznej prasy pedagogicznej (pierwsze ukazało się nrze 3 *Ruchu* z 1967 r.) poświęcimy tygodniowemu dodatkowi pedagogicznemu do londyńskiego „Timesa”. Zwie się on w oryginale *The Times Educational Supplement* i ukazuje się od wielu lat w identycznym formacie i szacie graficznej, co macierzysty *Times*. Każdy numer tego tygodnika liczy 60 do 80 stron, z których przeszło połowę wypełniają liczne, niekiedy całostronicowe reklamy oraz co najmniej tysiąc drobnych ogłoszeń, przeważnie oferujących różne vacaty nauczycielskie w Anglii i innych krajach Brytyjskiej Wspólnoty.

Czasopismo nie jest wprawdzie oficjalnym organem Angielskiego Związku Nauczycieli (N. U. T.), ale poświęca bardzo wiele uwagi nauczycielskim problemom związkowym, opowiadając się wyraźnie po stronie rzesz nauczycielskich w ich sporach z władzami ministerialnymi. *Dodatek* porusza na swoich łamach całą gamę spraw żywotnie obchodzących pedagogów-praktyków wszelkich szczebli — od wychowawczyń przedszkoli do profesorów uniwersyteckich. Zajmuje się zagadnieniami wychowania i nauczania (w aspekcie teoretycznym i praktycznym), higieną szkolną, budownictwem szkolnym, śledzi poczynania młodzieży akademickiej, zabiera głos na temat egzaminów do szkół średnich, interesuje się rozwojem sieci szkolnej. Przy tym czyni to wszystko z pozycji liberalno-demokratycznych piórem autorów, którzy objawiają kompetencję i poważne podejście do poruszanych zagadnień.

Wspomniany szeroki wachlarz problematyki znajdzie potwierdzenie w cytowanych

³ Por. K. K. Płatonow: W. I. Lenin i problema sposobnostiej. *Sowieckaja Pedagogika*, nr 12, 1969, str. 18—27.

niziej nagłówkach ważniejszych artykułów, zamieszczonych w numerach wrześniowych *Suplementu*, a treść i sposób jej potraktowania odzwierciedlimy poprzez wyjątki niektórych wypowiedzi, wyczytanych zwłaszcza w zeszyte z 28 listopada 1969 r.

W numerze z 5 września na czoło wysunęły się następujące kwestie: walka o wyższe płace, nauka pływania, przeciw narkomanii młodzieży, o równy dostęp do wykształcenia. 12 września mowa była między innymi o tym, że Narodowy Związek Studencki chce wpływać na kształcenie nauczycieli; ponownie wskazano na konieczność zwalczania narkomanii; oceniano egzaminy do szkół średnich; dyskutowano nad rozwojem szkolnictwa w rejonach północno-wschodnich; zrecenzowano „Encyklopedię dla każdego”. W spisie treści *Dodatku Pedagogicznego* z 19 września poruszono takie sprawy, jak: kształcenie międzyzawodowe; nauczyciele w oczach dzieci; młodzi nauczyciele.

Artykuł wstępny tegoż numeru zawiera sformułowania zgoła niewesołe: „Kryzys to słowo zaiste często stosowane w polityce oświatowej... Wszędzie widoczna jest frustracja, zarówno jeśli idzie o płace, jak też w warunkach pracy, w reformie programów, w reorganizacji szkolnictwa średniego, w graniczącej ze skąpstwem oszczędności w zakresie rozwoju oświaty...”

Na kłopoty labourzystów w dziedzinie polityki oświatowej rzuca ciekawe światło artykuł redakcyjny z 26 września. „...Przed rokiem na konferencji w Blackpool pani Alicja Bacon (poprzedniczka obecnego ministra oświaty) zapowiedziała dekret, zalecający lokalnym władzom oświatowym wzięcie kursu na tzw. szkoły łączne¹. Obecnie wydaje się, że projekt dekretu jest już gotowy do przedłożenia w parlamencie. W swojej obecnej postaci projekt uwzględni wszystkie możliwe kruczki prawne, wskutek czego stracił wiele na ostrości. Torysi (konserwatyści) ułatwią sobie zadanie, jeżeli pozwolą, aby tak przygotowany dokument wywołał samouniecstawiające starcie poglądów dwóch własnych frakcji: zwolenników i przeciwników szkół łącznych. W każdym razie p. Heath (przywódca konserwatystów) oświadczał parokrotnie, że wystąpi przeciw projektowi, podkreślając, iż organizację szkolnictwa średniego powinno się pozostawić decyzji lokalnych władz oświatowych, co — jak przypuszcza się — może przeszkodzić realizowaniu zamierzonej reformy. Z zupełnie innych przyczyn — ten sam projekt nie budzi wielkiego entuzjazmu również na lewym skrzydle Labour Party, ponieważ wskutek swojej niekonsekwencji nie przyspieszy on rozwoju szkół łącznych.

Numer z 28 listopada 1969 r. otwiera artykuł pt. „Narodowy (krajowy) Związek Studentów (N. U. S.) wobec nowych perspektyw”. Jak oświadczył w podsumowaniu obrad niedawnego zjazdu tej organizacji jej przewodniczący Jack Straw, związek uczynił wyraźny krok naprzód w obranym świadomie przez zrzeszonych w nim studentów, politycznym kursie swojej działalności. Wciągnął on zdecydowanie — pisze autor artykułu — sztandar studencki na maszt równości i demokratycznego udziału. Związek opowiada się za zniesieniem przywilejów elity nie tylko w dziedzinie oświaty, ale i we wszystkich innych zakresach. Zgodnie z nowo przyjętymi zasadami działania (które zniósł obowiązujący przedtem w Związku zakaz prowadzenia debat politycznych), studenci dyskutowali najżywiej właśnie na tematy polityczne. Takie sprawy, jak polityka rządów Południowej Afryki czy Północnej Irlandii lub apartheid w sporcie budziły wśród delegatów o wiele więcej zainteresowania od zagadnień

¹ Szkoły średnie łączne (comprehensive schools) integrują w jednym organizmie szkolnym dwa lub nawet trzy rodzaje kształcenia, reprezentowane przez trzy typy szkół średnich, występujące gdzie indziej oddzielnie: elitarne „grammar”, zawodowe „technical” oraz niższe zawodowe „modern”. Szkoły łączne stanowią — zdaniem Labour Party — główną szansę demokratyzacji angielskiego szkolnictwa średniego. Vide m. in. R. Radwiłowicza: „Uwagi o systemie oświatowym Anglii i Walii”, *Nowa Szkoła* nr 5 z 1956 r.

uznawanych dotąd za „typowo studenckie”, w rodzaju tzw. przedstawicielstwa studentów. Nie znaczy to wcale, że mało uwagi poświęcono problemom oświatowym. Zjazd poparł na przykład plany reformy szkolnictwa średniego, zmierzające do intensyfikacji rozwoju „szkół łącznych”.

Myłoby się ten — czytamy dalej w tymże artykule — kto by sądził, że przebieg ostatnich obrad studentów dowodzi słuszności poglądu, jakoby młodzież akademicka przestała interesować się funkcjonowaniem uczelni, z którego niezadowolenie było przed rokiem lub dwoma główną przyczyną „zamieszek studenckich”. Trzeba bowiem — z jednej strony — pamiętać o tym, że od tamtego czasu wzrósł wyraźnie faktyczny udział studentów w administrowaniu uczelniami oraz że — z drugiej strony — sami studenci zaczęli rozumować w kategoriach znacznie szerszych, obejmujących problemy społeczne w płaszczyźnie lokalnej i krajowej, takie jak ubóstwo i warunki mieszkalne.

Z innych tematów, poruszonych w ostatnim numerze listopadowym timesowskiego *Suplementu* warto zwrócić uwagę na następujące: Wolny Uniwersytet; O tzw. uproszczonej nauce czytania i pisania; W sprawie nauczania literatury angielskiej; Nowoczesne budownictwo szkolne.

Peter Scott donosi, że Wolny (dosłownie: otwarty) Uniwersytet, który przedtem był uniwersytetem radiowym, przyjmie od stycznia 1971 r. na pierwsze kursy 25 tysięcy słuchaczy. Początkiem rekrutacji było rozpowszechnienie ćwierci miliona ulotek, zapraszających do nadesłania do centrali odpowiednich kwestionariuszy. Ulotki te rozesłano do lokalnych władz oświatowych, szkół, bibliotek publicznych, domów kultury itp. Wpisowe wyniesie 10 funtów, które uzna się za opłatę pierwszych trzech miesięcy czesnego.

Studenti będą mogli zdobyć tytuł bakałarza (Bachelor of Arts) po 3 lub 4 latach. Przewiduje się 10 godzin pracy (zapewne wykładów) tygodniowo oraz uczestnictwo w dwutygodniowych letnich zajęciach stacjonarnych. Warunkiem ukończenia całego kursu jest uzyskanie sześciu zaliczeń oraz zdanie odpowiedniego egzaminu końcowego, który będzie stosunkowo łagodny. Władze Wolnego Uniwersytetu są zdania, że na ich uczelni studiować będą przede wszystkim robotnicy, ponieważ nie mają oni innej szansy zdobycia wyższego wykształcenia. Szkoda — dodajmy od siebie — że artykuł nie informuje, jakie uniwersytet będzie prowadził kierunki studiów.

We wrześniu 1961 r. Ośrodek Badań nad Czytaniem przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego podjął długofalowy eksperyment, dotyczący wypróbowania angielskiego alfabetu uproszczonego do nauki początkowej czytania i pisania, zwanego w oryginale „Initial Teaching Alphabet”, a w skrócie „i.t.a.”² W roku 1968 Ośrodek ogłosił wyniki (pozytywne) tego eksperymentu, a w 1969 r. ukazał się obszerny „niezależny” raport (także pozytywny) pióra F. W. Warburtona i Wiery Southgate pt. „I.t.a. — an independent evaluation”. Z tezami tej właśnie publikacji polemizuje w *Suplemencie* William Haas, profesor językoznawstwa z Manchesteru. Zastanawia się on nad tym, czy konkluzje raportu przemawiają rzeczywiście na korzyść i.t.a. Oto próbka dokonywanej przezeń krytyki:

Zwolennicy metody i.t.a. — pisze Haas — powołują się najczęściej na dwa następujące wnioski końcowe raportu:

1. „Zarówno dowody werbalne, jak i badawcze wskazują na to, że (w większości szkół, choć nie we wszystkich) dzieci używające i.t.a. nauczyły się czytać wcześniej, łatwiej i w szybszym tempie od podobnych dzieci, nauczanych ortografii tradycyjnej”.

Zwrot wzięty przeze mnie (przez Haasa) w nawiasy jest często opuszczany. Analogicznie postępuje się z końcowym fragmentem poniższego zdania, z którego dowiadujemy się, że po trzech latach nauki szkolnej większość dzieci, których uczono orto-

² Por. nasze pierwsze sprawozdanie pt. „O angielskich badaniach nad problemami nauki czytania”, *Ruch Pedagogiczny* nr 3 z 1967 r.

grafii tradycyjnej, dogania wyniki w zakresie czytania, uzyskiwane przez tych uczniów, którzy posługiwali się i.t.a.

2. „Ogólna konkluzja, jaką można wyciągnąć z tych różnych badań, głosi, że i.t.a. okazał się lepszym środkiem nauczania czytania od ortografii tradycyjnej (przy tym przewaga ta może zaniknąć po przejściu ³⁾”.

Cytowane wnioski są jednak mylące, zdaniem Haasa, nawet w swoim pełnym brzmieniu. Nie mówią one bowiem o tym, pod jakim konkretnym względem metoda dotychczasowa jest gorsza od i.t.a. W konkluzjach tych najbardziej rzucają się w oczy różnorakie porównania w rodzaju: wcześniej, łatwiej, szybciej, lepiej. Gdy wszakże zapytamy, co się tu z czym porównuje, to okazuje się, że elementy brane pod uwagę nie są w wystarczającym stopniu porównywalne.

Artykuł swój zamyka prof. Haas dosadnym stwierdzeniem, że najbardziej kosztowne bywają w końcowym efekcie wykopaliska szczątków przedwcześnie powoływanej instytucji.

W dziale przeglądów i recenzji F. W. Bateson snuje ciekawe acz kontrowersyjne rozważania pod nagłówkiem „Nauka literatury angielskiej — jaką być może?”

Literatura angielska — pisać Bateson — jest to przedmiot odrębny od wszystkich innych dyscyplin uniwersyteckich. Jej przesłanki społeczne są zdecydowanie różniocjowe. Nawet bowiem najlepszy wykładowca literatury nie może mieć *bezwzględnej* racji, ponieważ jego większą wiedzę zdoła czasami zrekomensować głębsze wczucie się studenta.

Kurs literatury nie może wzbronić słuchaczowi przeżywania wielkich dzieł literackich (dosłownie: rozkoszowania się nimi). Co więcej, ta zdolność do przeżywania jest warunkiem *sine qua non* jego sukcesów... Jednakowoż celem literackich studiów uniwersyteckich jest między innymi dokonanie ewolucji w studenckich nawykach czytania: od czytania nieświadomego do świadomego, od pobieżnego prześlizgnięcia się po tekście do zrędnego konstruowania odpowiedzi hipotetycznych, które pozwoliłyby powrócić do źródła dla potwierdzenia lub odrzucenia tych przypuszczeń.

Wprawdzie doceniam wagę historycznego układu odniesienia, niemniej sądzę — oświadcza Bateson — że najsluszniejszym kryterium jest osobiste zaangażowanie, zainteresowanie i talent studenta. Obowiązujący system egzaminacyjny musi być zniesiony: W ogóle przy pomocy jakichkolwiek egzaminów nie można ocenić w sposób adekwatny wyników studenta literatury, ponieważ na przeszkodzie stoją tutaj takie czynniki przymusowe, jak ograniczony czas i narzucone pytania. Pewnym wyjściem, które autor proponuje, byłaby możliwość przedstawienia egzaminatorom wykazu wszystkich napisanych przez abiturienta opracowań, szkiców i rozpraw z zaznaczeniem tych pozycji i tematów, z których chciałby on odpowiadać. Egzaminatorzy mieliby oczywiście prawo pytać go dodatkowo również o inne zagadnienia.

Bodaj jak żadne inne czasopismo, z którego zdawaliśmy sprawę w naszych poprzednich przeglądach, *Pedagogiczny Times* ukazuje częśćkę autentycznego życia i problemów nauczycieli i pedagogów w konkretnym kraju. Możemy nieraz zajmować odmienne stanowisko, jak choćby w przypadku niektórych też dotyczących ostatniego z referowanych artykułów (Literatura jako coś niewymiernego, poza czasem i miejscem!), ale nie sposób odmówić tym, przedstawionym w *Timesie* sprawom i myślom — wiarygodności.

W ostatnim listopadowym numerze *Suplementu* warto jeszcze zwrócić uwagę na korespondencję pod tytułem „Szkolne budownictwo specjalne dla nauczania zespołowego”. Mowa w niej o nowoczesnym dużym budynku parterowym, oddanym przed rokiem do użytku szkole pn. „Manor High School” w Oudby (w hrabstwie Leister-shire). Jest to budynek zaprojektowany specjalnie dla 11—14-latków, a jego główną

³ Chodzi tu zapewne o przejście dzieci do klas starszych, w których obowiązuje oczywiście ortografia tradycyjna.

funkcję stanowi dostosowanie do częstych zmian organizacji zajęć, w szczególności zaś do nauki w zespołach.

Kierownik szkoły, Walter Higgins, określa budynek i pomieszczenia swojej szkoły jako „pobudzające”. Przymiotnik ten odnosi się zarówno do samej architektury, jak i do umeblowania szkoły. Szpalty po obu stronach tekstu korespondencji wypełniają ilustracje. Na jednej z nich widnieje wielki plan całego budynku, a druga przedstawia fragment wnętrza. Izba, którą oglądamy na fotografii, nie przypomina w niczym tradycyjnej klasy szkolnej. Jest to raczej olbrzymi pokój angielskiego home'u, z rozsowaną ścianą wewnętrzną, za którą znajduje się jeszcze obszerniejsze pomieszczenie przeznaczone dla różnych zajęć praktycznych. Jedna z izb sąsiednich (połączonych z „klasą”) to czytelnia wraz z bogatym zbiorem książek, umieszczonych na przesuwanych, ruchomych półkach.

Ryszard Radwiłowicz

Z SEMINARIUM SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Kształcenie pedagogiczne
kandydatów na nauczycieli w uniwersytetach

Uniwersytety są niewątpliwie najwyższą formą kształcenia nauczycieli. Powstaje tylko pytanie, czy dyplom uniwersytecki oznacza również najwyższą jakość przygotowania zawodowego nauczycieli. Uniwersytety zawsze kształciły nauczycieli, kształcą ich dzisiaj i będą kształcić w przyszłości. Nikt im tego prawa nie zabierze. Powstaje tylko pytanie, jak kształcą, czy istnieje tam właściwa atmosfera dla przygotowania do pracy zawodowej przyszłych nauczycieli-wychowawców? Czy uniwersytety zrobiły wszystko, aby wywiązać się jak najlepiej ze swego zadania: przygotowania nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach naukowych i pedagogicznych?

Pytania te są dzisiaj jak najbardziej na czasie. Dążymy do podniesienia poziomu i jakości pracy całego systemu oświatowego, stawiamy ten postulat przed każdą najmniejszą nawet szkółką wiejską. Nie może więc również zadowalać nas sam fakt kształcenia nauczycieli na uniwersytecie. Chcemy, aby byli oni tam dobrze kształceni.

Podkreślamy dzisiaj z dumą, że w zakresie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych dokonaliśmy zmian o historycznym znaczeniu, że przeprowadziliśmy zasadnicze zmiany jakościowe, przechodząc stopniowo na kształcenie nauczycieli w WSN.

Czy na tej reformie systemu kształcenia należy poprzestać, czy w zakresie kształcenia nauczycieli szkół średnich, których przygotowują głównie uniwersytety, konieczne są również podobne zmiany jakościowe?

Problemy te są przedmiotem aktualnych prac Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP. Były one tematem seminarium, które odbyło się w dniu 16 grudnia 1969 roku.

Podstawą do dyskusji były przygotowane i doręczone uczestnikom wraz z zaproszeniami do udziału w seminarium następujące referaty:

1. Stefan Wołoszyn: „Pedagogiczne kształcenie nauczycieli w uniwersytetach”.
2. Józef Kozłowski: „Kształcenie pedagogiczne nauczycieli szkół średnich”.
3. Marian Jakubowski: „Raport w sprawie kształcenia nauczycieli na uniwersytetach”.
4. Wincenty Danek: „Stan kształcenia pedagogicznego w Wyższej Szkole Inżynierskiej”.

W seminarium wzięło udział szereg pracowników naukowych uniwersytetów, WSP, WSN, Instytutu Pedagogicznego oraz działaczy Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

W niniejszej relacji podajemy zasadniczą treść przedstawionych na seminarium materiałów oraz dyskusji.

Stan kształcenia pedagogicznego
kandydatów na nauczycieli w uniwersytetach

W programie studiów uniwersyteckich przygotowanie kandydatów na nauczycieli odbywa się w ramach zajęć z zakresu tzw. elementów nauk pedagogicznych, metodyki i praktyki pedagogicznej.

Program „elementów” obejmuje następujące tematy: wprowadzenie do pedagogiki,

cele wychowania, elementy psychologii rozwojowej, elementy psychologii wychowawczej, podstawy socjologii wychowania, wychowanie umysłowe, społeczno-moralne, estetykę, wychowanie fizyczne i zasady higieny, osobowość nauczyciela-wychowawcy.

Czas na przerobienie programu wynosi z reguły 120 godzin (60 godzin wykładów i 60 godzin ćwiczeń). Na kierunku geografii ogólny wymiar godzin jest mniejszy i wynosi 90 godzin, a na kierunkach matematyki, fizyki, biologii, chemii — 60 godzin (tylko wykłady).

Program „elementów nauk pedagogicznych” jest zatem zlepkiem wielu tematów, a czas przewidziany na kształcenie pedagogiczne studentów pozwala na zapoznanie ich z tak istotnymi w przyszłej pracy nauczycielskiej problemami tylko w sposób bardzo ogólny, powierzchowny i elementarny. Trzeba przy tym pamiętać, że zajęć nie prowadzą profesorowie lub docenci katedr pedagogicznych, lecz tylko młodszy pracownicy naukowcy (adiunkci, asystenci) lub wykładowcy spoza uczelni, zatrudnieni w ramach godzin zleconych. W tej sytuacji studenci nie przywiązują wielkiej wagi do zajęć z zakresu elementów nauk pedagogicznych.

W programie studiów uniwersyteckich przewidziany jest również czas na metodykę przedmiotu specjalizacji — 75 godzin na kierunkach matematyki i geografii, 150 godzin na filologii polskiej, biologii i chemii, 195 godzin na historii i 210 godzin na filologii rosyjskiej. Poza tym studenci odbywają 4-tygodniową praktykę w szkołach. Praktyka ta, podobnie jak i zajęcia z metodyki oraz elementów nauk pedagogicznych prowadzone są z reguły na trzecim i czwartym roku studiów, obowiązują wszystkich studentów, zarówno tych, którzy chcą pracować w szkole, jak i tych, którzy o tym nie myślą.

Łatwo więc wyobrazić sobie, jaki jest stosunek tych drugich do zajęć i praktyki pedagogicznej.

Niektóre porównania i zestawienia

W okresie międzywojennym na niektórych uniwersytetach (Warszawa, Kraków) zorganizowane było tzw. studium pedagogiczne. Na studium to mogli zapisywać się dobrowolnie studenci trzeciego i wyższych lat studiów lub też absolwenci uniwersytetów (ze stopniem magistra).

Zajęcia na studium prowadzili profesorowie, docenci i pracownicy naukowcy uniwersyteckich katedr pedagogicznych i psychologicznych. Na studium obowiązywały następujące egzaminy: z pedagogiki, z historii wychowania, z psychologii ogólnej, z psychologii pedagogicznej, z higieny szkolnej, z prawodawstwa szkolnego, z wychowania fizycznego (teoria) oraz z dydaktyki szczegółowej (metodyki) odnośnego przedmiotu. Przyszły nauczyciel musiał złożyć osiem egzaminów „pedagogicznych”. Obecnie składa jeden — z elementów nauk pedagogicznych.

W sumie w programach studiów uniwersyteckich na kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli przeznaczają się u nas od 3,3 proc. (biologia) do 8,4 proc. (filologia rosyjska) ogólnego wymiaru czasu studiów, podczas gdy na uniwersytetach Stanów Zjednoczonych AP — 17 proc. Na praktykę pedagogiczną w Polsce — 4 tygodnie, w Związku Radzieckim — 20 i 24 tygodnie.

Nauczycieli szkół średnich (przedmioty ogólnokształcące) kształcą u nas obecnie uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne. W obu typach uczelni jest jednakowy okres nauki, w obu studia kończą się egzaminem magisterskim, absolwenci uniwersytetów i WSP otrzymują jednakowe pod względem formalnym uprawnienia do nauczania w szkołach (kwalifikacje naukowo-pedagogiczne).

W programie WSP nie ma „elementów nauk pedagogicznych”. Dyscypliny pedagogiczne zostały wyodrębnione i prowadzone są oddzielnie: pedagogika, psychologia, historia wychowania, higiena szkolna, metodyka przedmiotu kierunkowego.

Ogólny wymiar czasu, przeznaczony na te przedmioty wynosi od 240 do 330 godzin, czyli jest przeciętnie trzy razy większy niż w uniwersytetach. Również czas przeznaczony na metodyki przedmiotów specjalizacji jest znacznie wyższy i wynosi od 105 do 300 godzin. Praktykę pedagogiczną odbywają studenci w ciągu ośmiu tygodni.

Porównajmy jeszcze dla przykładu program kształcenia pedagogicznego w WSN, które — jak wiemy — są szkołami trzyletnimi i kształcą nauczycieli szkół podstawowych. Na program ten składają się:

podstawy pedagogiki	— 36 godzin;
psychologia	— 118 godzin;
teoria nauczania	— 96 godzin;
teoria wychowania	— 96 godzin;
ustrój szkolny	— 24 godziny;
techniczne środki nauczania	— 32 godziny;
higiena szkolna i bhp	— 16 godzin;
dydaktyka przedmiotu:	
głównego	— 104 godziny;
pobocznego	— 48 godzin;
praktyka	— 8 tygodni.
Daje to w sumie (bez praktyki) 570 godzin zajęć.	

Ocena istniejącego stanu

Uczestnicy seminarium, analizując stan kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w uniwersytetach, jednomyślnie stwierdzili, że nie ma tam w tej chwili warunków do dobrego przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej.

W porównaniu ze stanem przedwojennym nastąpił wyraźny regres w zakresie kształcenia pedagogicznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Również w zestawieniu z innymi typami zakładów kształcących nauczycieli uniwersytety nie zajmują przodującego miejsca, tak jakby to wypadało zarówno z dobrych tradycji, jak i roli we współczesnym życiu.

Rokrocznie po egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie formułuje się wiele zarzutów pod adresem szkół średnich, ich poziomu i jakości pracy. Kadra nauczająca w tych szkołach rekrutuje się w poważnym procencie z absolwentów uniwersytetów. Jedną z głównych dróg do podniesienia poziomu dydaktycznego i wychowawczego szkół średnich jest polepszenie jakości kształcenia studentów, przyszłych nauczycieli. Na temat konieczności reformy kształcenia pedagogicznego studentów na uniwersytetach dyskutuje się od lat. Opracowane były w tej sprawie konkretne wnioski i propozycje. Jednakże nic się dotychczas nie zmieniło.

Obecnie sprawa staje się pilna. W 1968 roku zmniejszyła się liczba WSP. Nowo powstały Uniwersytet Śląski wchłonął katowicką WSP. W 1970 roku następna WSP przestanie istnieć z chwilą powstania uniwersytetu w Gdańsku. Powstanie nowych uniwersytetów w Katowicach i Gdańsku ma poważne znaczenie dla Śląska i Wybrzeża. Chodzi tylko o to, aby w tym pozytywnym dla polskiej nauki, kultury i życia gospodarczego procesie nie dopuścić do pogorszenia stanu kształcenia kadr nauczycielskich. Będzie to możliwe, jeśli reforma kształcenia pedagogicznego nauczycieli na uniwersytetach wprowadzona zostanie w życie.

Propozycje zmian

Reforma kształcenia pedagogicznego na uniwersytetach wiąże się z ustaleniem koncepcji kształcenia nauczycieli. Uniwersytety bowiem kształcą nie tylko nauczycieli.

W dyskusji na seminarium analizowane były następujące koncepcje struktury organizacyjnej kształcenia nauczycieli w uniwersytetach.

Na wszystkich kierunkach tzw. nauczycielskich (np. filologia polska, historia, matematyka, geografia itd.) należy stworzyć, począwszy od pierwszego roku studiów, ciąg nauczycielski. Kandydaci na studia dobierani byłiby na ciąg nauczycielski już przy egzaminach wstępnych. Na ciągu nauczycielskim można by spedaagogizować studia na wzór WSP, zwiększyć praktykę pedagogiczną, stworzyć odpowiednią atmosferę dla wychowywania przyszłych wychowawców. Koncepcja ta ma niewątpliwie wiele zalet. Realizowana jest w niektórych krajach. W naszych warunkach jednak, gdy zawód nauczycielski nie należy do atrakcyjnych, zachodzi obawa, że nie mielibyśmy dostatecznej liczby kandydatów na ciąg nauczycielski, np. na kierunkach fizyki, chemii, matematyki, a więc specjalnościach w szkolnictwie deficytowych. Z drugiej znów strony takie kierunki, jak filologia polska, historia, geografia, są kierunkami prawie wyłącznie nauczycielskimi i nie byłoby zatem sensu tworzyć tam specjalnych nauczycielskich ciągów.

Pewną odmianą pierwszej koncepcji jest projekt, aby podział na ciągi nauczycielskie i nienauczycielskie wprowadzić po trzecim roku studiów. Zalety i wady tego projektu są podobne jak w koncepcji pierwszej. Istnieje przy tym realne niebezpieczeństwo, że ciągi nauczycielskie wybierane byłyby przez jednostki słabsze. Byłaby to zatem selekcja do zawodu nauczycielskiego, ale selekcja ujemna.

Kilka lat temu opracowany został przez prof. Stefana Wołoszyna projekt zorganizowania na uniwersytecie Międzywydziałowego Studium (Instytutu) Pedagogicznego. Projekt ten omawiany był przez odpowiednie zespoły rzeczoznawców Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Z pewnymi modyfikacjami przedstawiony został na ostatnim posiedzeniu Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP. Oto główne jego założenia.

W programach studiów uniwersyteckich należałoby w dalszym ciągu pozostawić jako obowiązkowe dla wszystkich studentów dotychczasowe kształcenie pedagogiczne. Elementy wiedzy pedagogicznej stanowią niewątpliwie ważny składnik wykształcenia ogólnego studentów oraz ich przygotowania do pracy bez względu na rodzaj wykonywanego zawodu. Ci absolwenci, którzy po ukończeniu uniwersytetu znaleźliby się w szkole, mieliby tak jak dotychczas pewne przygotowanie pedagogiczne umożliwiające im rozpoczęcie pracy nauczycielskiej. Kwalifikacje zawodowe zdobyliby — zgodnie z obowiązującymi przepisami — po przynajmniej dwuletniej praktyce oraz po złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego. Rangę tego egzaminu należałoby przy tym znacznie podnieść.

Niezależnie od obowiązkowego (obligatoryjnego) kształcenia pedagogicznego wszystkich studentów na każdym uniwersytecie — powinno być zorganizowane Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne. Studium to służyłoby tym studentom, którzy chcieliby zdobyć pogłębione przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Zajęcia na studium nie byłyby zatem obowiązkowe, udział w nich byłby dla studentów — począwszy od piątego semestru — dobrowolny (fakultatywny). Słuchacze studium zwolnieni byłiby — rzecz oczywista — od obowiązku uczęszczania na zajęcia obowiązkowe w ramach „elementów nauk pedagogicznych”.

Poza studentami udział w zajęciach na studium mogliby brać absolwenci uniwersytetów, pracujący zawodowo, za zgodą zakładów pracy. Ukończenie studium powinno zwalniać od obowiązku składania egzaminu kwalifikacyjnego. Nauczyciel, który będzie posiadał tytuł magistra oraz dyplom ukończenia Studium Pedagogicznego, otrzyma po dwuletniej, pozytywnie ocenionej praktyce mianowanie na nauczyciela.

W planie nauki na studium przewiduje się wykłady i seminaria z następujących dyscyplin pedagogicznych: psychologia ogólna, psychologia rozwojowa i wychowawcza, historia wychowania, socjologia wychowania, pedagogika (ogólna teoria

nauczania i wychowania), dydaktyka szczegółowa, higiena, planowanie oświatowe i prawodawstwo szkolne, 2-miesięczna praktyka.

Program studium przewiduje przygotowanie nauczycieli do pracy w szkołach średnich oraz w klasach V—VIII szkoły podstawowej. Ogólny wymiar czasu przeznaczony na wykłady, ćwiczenia i seminaria wynosi 540 godzin. Zajęcia powinny prowadzić samodzielni pracownicy naukowcy (profesorowie, docenci) lub pracownicy naukowo-dydaktyczni, szczególnie wybrani.

Która z wymienionych koncepcji powinna być wprowadzona w życie? Odpowiedzi na to pytanie nie dało seminarium Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Wydaje się jednak, że najbardziej wszechstronna i możliwa do wprowadzenia w życie jest koncepcja reprezentowana przez prof. Wołoszyna. Zapewnia ona pogłębione przygotowanie pedagogiczne chociaż dla części studentów. Należy sądzić, że w miarę jak będzie wzrastać ranga studium na uniwersytecie, gdy zmieniać się będzie na lepsze atmosfera wokół spraw kształcenia nauczycieli, wzrastać będzie również liczba słuchaczy Studium Pedagogicznego.

Z drugiej znów strony projekt prof. Wołoszyna jest bardzo realny i liczący się z obecną sytuacją kadrową szkolnictwa. Nie wyklucza on możliwości zatrudnienia w szkołach absolwentów uniwersytetów, którzy nie ukończyli Studium Pedagogicznego.

Reforma kształcenia pedagogicznego na uniwersytetach jest dziś sprawą pilną. Wymaga tego dobro szkoły, troska o polepszenie jej jakości i poziomu pracy. Taka jest opinia działaczy oświatowych, nauczycieli, pracowników naukowych, członków Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli Zarządu Głównego ZNP.

Kazimierz Wojciechowski

SESJA OŚWIATOWA W LUBLINIE

W dniach 5 i 6 grudnia 1969 r. odbyła się w Lublinie naukowa Sesja Oświatowa, która stanowiła ważne wydarzenie w historii oświaty i szkolnictwa Lubelszczyzny. Miała ona charakter narady ogólnokrajowej. Uczestniczyło w niej 420 osób reprezentujących najwyższe władze partyjne, państwowe i związkowe, pracowników nauki, aktyw polityczny i społeczno-oświatowy ze wszystkich województw.

Najliczniej reprezentowani byli nauczyciele-nowatorzy ze szkół województwa lubelskiego.

Obrady plenarne toczyły się w Domu Nauczyciela ZO ZNP, natomiast praca w sekcjach odbywała się w przodujących szkołach lubelskich w Szkole Podstawowej Nr 35 i w Państwowych Szkołach Budownictwa w Lublinie.

Celem sesji było podsumowanie dorobku szkolnictwa Lubelszczyzny w okresie 25-lecia PRL, podsumowanie i ocena pięcioletniego eksperymentu oświatowego, popularyzacja osiągnięć szkolnictwa lubelskiego oraz ustalenie kierunków dalszego rozwoju postępu pedagogicznego.

Podsumowanie osiągnięć zostało przedstawione w trzytomowym okolicznościowym wydawnictwie, które stanowi poważny i trwały dorobek sesji. Wartość jego polega przede wszystkim na tym, że w sposób uporządkowany przedstawia szeroką działalność nauczycieli i pracowników nauki nad unowocześnianiem procesu nauczania i wychowania oraz prezentuje wysoką dojrzałość nauczycieli i właściwe zrozumienie przez nich zadań i założeń nowoczesnej szkoły i współczesnej teorii pedagogicznej.

Oceny osiągnięć oświaty na Lubelszczyźnie w okresie 25-lecia PRL i wpływu jej

na rozwój społeczny, gospodarczy i kulturalny Lubelszczyzny dokonał tow. E. Machocki — sekretarz KW PZPR. Wartość poczyniń nowatorskich i eksperymentalnych z punktu widzenia naukowego oraz przydatności praktycznej ocenił prof. K. Lech — opiekun naukowy lubelskiego eksperymentu.

Zarówno materiały wydawnicze, jak i referaty oceniające były podstawą do dyskusji w czasie obrad plenarnych i w sekcjach.

Łącznie w dyskusji zabierało głos 55 osób. W dyskusji plenarnej prezentowany był głównie dorobek badań naukowych prowadzonych w powiecie puławskim, w szkołach podstawowych nr 6 i 35 w Lublinie i innych.

Dyskusja w sekcjach dotyczyła głównie prac nowatorskich podejmowanych przez placówki oświatowo-wychowawcze oraz szkoły eksperymentalne i wiodące.

W sekcji wychowania przedszkolnego dyskusja skupiała się wokół zagadnień: funkcji przedszkola w przygotowaniu dzieci do szkoły; potrzeby tworzenia modelu współczesnego przedszkola zabezpieczającego pełny rozwój intelektualny, psychiczny i fizyczny wychowanków; sposobów podnoszenia dojrzałości szkolnej dzieci wiejskich nie objętych opieką przedszkolną; zacieśnienia form współpracy przedszkoli i szkół podstawowych celem przygotowania dzieci do podjęcia nauki.

W sekcji szkolnictwa podstawowego główne problemy poruszane w dyskusji dotyczyły sposobów wdrażania nowego systemu nauczania i wychowania. Dyskutanci dzielili się swoimi doświadczeniami, przedstawiali trudności oraz wskazywali na warunki niezbędne dla dalszego unowocześnienia pracy szkoły.

Powszechnie postulowano potrzebę ściślejszej więzi między nauką a praktyką w tworzeniu jednolitego systemu wychowania oraz konieczność zabezpieczenia lepszych warunków materialnych dla masowego wdrażania systemu dydaktycznego.

W szkolnictwie licealnym omawiano możliwości wdrażania nowego systemu nauczania, zweryfikowanego w szkolnictwie podstawowym do praktyki szkół średnich ogólnokształcących. Przedstawiono dotychczasowe doświadczenia w zakresie wprowadzania niektórych elementów tego systemu, jak np.: nauczania problemowego, strukturalizacji treści oraz metod aktywizujących ucznia w procesie poznawczym. Wiele miejsca przeznaczono także sprawie tworzenia jednolitego systemu wychowawczego.

W szkolnictwie zawodowym w dyskusji poruszano przede wszystkim problemy dotyczące: konieczności podejmowania dalszych prac nad aktywizacją metod kształcenia teoretycznego i praktycznej nauki zawodu, nad doskonaleniem form współdziałania z zakładami pracy na odcinku prowadzonych przez nie praktyk zawodowych i stażów pracy, nad potrzebą kontynuowania badań efektów kształcenia oraz nad tworzeniem jednolitego systemu wychowawczego w oparciu o zintegrowane działanie szkoły i środowiska.

Dyskusja we wszystkich sekcjach była dowodem głębokiego zrozumienia istoty postępu pedagogicznego, dokonała przeglądu dorobku poszczególnych szkół i placówek oświatowych oraz wykazała pełne zaangażowanie nauczycieli w uzyskiwaniu coraz lepszych efektów pracy szkoły. Dała również cenny materiał do opracowania programu działania w następnym okresie.

Częścią składową Sesji Oświatowej była wystawa postępu pedagogicznego zorganizowana w Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie. Ilustrowała ona przy pomocy bogatego zestawu różnorodnych materiałów podstawowe założenia nowego systemu nauczania, a przede wszystkim zasadę łączenia teorii z praktyką w różnych przedmiotach. Ukazywała również sposoby wykorzystywania nowoczesnych pomocy naukowych i środków technicznych dla pobudzania wielostronnej aktywności ucznia, rozwijania pomysłowości technicznej oraz jego twórczości plastycznej. Wystawa składała się z trzech części: ogólnej — obrazującej rozwój oświaty na Lubelszczyźnie w ciągu 25 lat PRL, a w szczególności wzrost kadry, jej kwalifikacji, rozwój bazy itp.; szczegółowej — obejmującej działy wychowania przed-

szkolnego, szkolnictwa ogólnokształcącego w układzie problemowo-przedmiotowym, szkolnictwa zawodowego według zagadnień problemowych. W jednej z sal przedstawiony został dorobek eksperymentu puławskiego.

W III dziale szeroko została zaprezentowana twórczość nauczycieli: naukowa, literacka, plastyczna i racjonalizatorska.

Wystawa czynna była od 5 do 13 grudnia. Poza uczestnikami sesji zwiedziły ją liczne zespoły nauczycieli z terenu całego województwa.

Istotną cechą wystawy było to, że obok popularyzowania dorobku miała ona charakter kształcący i została wykorzystana dla celów szkoleniowo-metodycznych.

Wartość sesji w poważnej mierze podnosiła dobrze przemyślana i sprawna organizacja. Na specjalne podkreślenie zasługuje tu:

- wydanie przed sesją materiałów drukowanych,
- rozesłanie uczestnikom obszernych tez do dyskusji,
- zaopatrzenie uczestników w szczegółowe informacje o warunkach pobytu, programie sesji, ciekawszych zabytkach naszego regionu i możliwościach korzystania z rozrywek kulturalnych,
- właściwe przygotowanie miejsca do obrad plenarnych i obrad w sekcjach,
- należyte zabezpieczenie środków komunikacji, miejsc noclegowych i punktów żywienia,
- zorganizowanie występów szkolnych zespołów pieśni i tańca, wystawy filatelistycznej, przeglądu filmów obrazujących życie szkół lubelskich,
- oraz szeroka popularyzacja sesji poprzez miejscową i centralną prasę, radio i telewizję.

Doświadczenia podsumowane i ocenione podczas Sesji Oświatowej pozwoliły na ustalenie głównych kierunków dalszej działalności administracji szkolnej, pracowników nauki, ośrodków metodycznych, Związku Nauczycielstwa Polskiego i ogółu nauczycieli nad rozwojem postępu pedagogicznego. Szczegółowy program dalszego działania przedstawiony zostanie w t. IV materiałów wydawniczych.

Za podstawowy kierunek dalszego rozwoju nowatorstwa pedagogicznego sesja przyjęła wprowadzanie nowego systemu nauczania i wychowania, zweryfikowanego w dotychczasowej pracy szkół eksperymentalnych i wiodących do wszystkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w województwie.

Dla zabezpieczenia realizacji tych założeń programowych sesja na podstawie opracowanych materiałów i szerokiej dyskusji ustaliła podstawowe kierunki działania.

I. W zakresie organizacji dalszego procesu unowocześniania pracy szkoły postanowiono:

1. Organizacja i koordynacja pracy nowatorskiej prowadzona będzie przez Wojewódzką i Powiatowe Rady Postępu Pedagogicznego wg ściśle ustalonego programu i planu działania.
2. Masowe wdrażanie nowego systemu opierać się będzie na doświadczeniach organizacyjnych powiatu puławskiego. W pierwszym etapie prace wdrożeniowe obejmują m. Lublin oraz powiaty: Biała Podlaska, Krasnystaw, Radzyń i Zamość. Pozostałe powiaty włączane będą sukcesywnie w miarę dojrzewania warunków do masowego wdrażania.
3. Zakłada się, że do końca 1975 r. upowszechnianiem nowego systemu nauczania i wychowania objęte zostaną wszystkie szkoły w województwie. W związku z tym będzie zachodziła potrzeba rozbudowy sieci szkół przodujących oraz korekty dotychczasowej sieci szkół wszystkich typów uwzględniającej w jeszcze większym stopniu potrzeby społeczno-gospodarcze naszego regionu.

II. W zakresie doskonalenia kadry pedagogicznej postanowiono:

1. W dalszym ciągu dążyć do systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

2. Ujednolicić system doskonalenia czynnych nauczycieli przy ścisłym współdziałaniu administracji szkolnej, ośrodków metodycznych, ZNP, Instytutu Pedagogiki, wyższych uczelni i bibliotek pedagogicznych.
3. Systematycznym doskonaleniem w zakresie nowego systemu nauczania i wychowania objąć w pierwszym rzędzie:
 - pracowników nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych,
 - kierowników i dyrektorów szkół oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych, przewodniczących komisji przedmiotowych i zespołów samokształceniowych,
 - zespoły nauczycieli poszczególnych przedmiotów.
4. W oparciu o zespoły przedmiotowe wybitnych nauczycieli przy współudziale pracowników naukowych opracowywać poradniki i materiały metodyczne dla nauczycieli i uczniów, sprawozdania z najciekawszych prac szkół i nauczycieli, materiały do badań wyników nauczania i wychowania itp.
5. Szerzej popularyzować najlepsze przykłady zastosowania teorii w praktyce przez organizowanie różnych form wzajemnych kontaktów szkół i nauczycieli, akcję odczytów pedagogicznych oraz wydawnictwa pedagogiczne centralne i lokalne.

III. W zakresie wzbogacania i unowocześniania bazy materialnej:

1. Systematycznie wyposażać szkoły w nowoczesne pomoce dydaktyczne ze szczególnym uwzględnieniem środków technicznych. W tym celu, między innymi, uruchomić produkcję nowoczesnych pomocy naukowych przez niektóre szkoły zawodowe oraz szerzej wykorzystywać inwencję wybitnych nauczycieli w ich projektowaniu.
2. Stopniowo przekształcać izby lekcyjne w pracownie i klasy-pracownie.
3. Zorganizować w najbliższych latach wojewódzką i powiatowe pracownie nowoczesnych środków dydaktycznych popularyzujących wdrażanie nowoczesnej techniki do procesu dydaktycznego i wychowawczego.
4. Organizować przy szkołach przodujących (bazowych) takie punkty usługowe, jak: powielarnie do produkcji materiałów pomocniczych dla uczniów i nauczycieli, pogotowia dydaktyczne dysponujące przykładowymi rozkładami materiału, konspektami lekcji, nagraniami tekstów, ciekawszych lekcji itp. punktów konserwacji i naprawy nowoczesnych pomocy naukowych.
5. W dalszym ciągu prowadzić intensywną budowę, rozbudowę i unowocześnianie pomieszczeń szkolnych.
6. Zwiększyć dbałość o estetykę wnętrza i otoczenia szkół i placówek wychowawczych oraz terenów rekreacyjnych.

Wymienione postanowienia ujęte zostaną i uszczegółowione w programie działania Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego.

Zgodnie z ogólną opinią sesja spełniła swoje zadania. Dorobek nauczycieli Lubelszczyzny spotkał się z dużym uznaniem przedstawicieli władz partyjnych, Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, pracowników nauki, gości z innych województw oraz wszystkich uczestników sesji.

BERTRAND RUSSEL NIE ŻYJE

2 lutego b. r. zmarł w wieku 97 lat lord Bertrand Russel, wybitny filozof i matematyk angielski. Sławę matematyczną przyniosło mu napisanie w latach 1910—1913 wespół z A. N. Whiteheadem dzieła „Principia Mathematica”, którego ideą przewodnią było poszukiwanie podstaw matematyki w zasadach logiki.

W filozofii reprezentował Russel stanowisko realistyczne, przy czym związany był z tradycyjnym pozytywizmem. Był pacyfistą i ateistą. Z licznych dzieł filozoficznych, jakie napisał, zasługują na wymienienie przede wszystkim: „The Principles of Mathematics” (1903) i wspomniane „Principia Mathematica”, „Problems of Philosophy” (1912), „Our Knowledge of External World” (1914), „The Analysis of Mind” (1921), „The Analysis of Matter” (1927), „An Outline of Philosophy” (1928), „A History of Western Philosophy” (1946). Filozofia jako nauka nie ma wynikać, zdaniem Russela, z uogólnień nauk szczegółowych, lecz przeciwnie — być niejako wstępem do nich, wskazującym problemy, którymi powinny się zajmować. Powinna ona poza tym dostarczać naukom szczegółowym jasnych i precyzyjnych pojęć, w czym szczególna rola przypada logice. Filozofia Russela ma więc wyraźnie empiryczny charakter i pozytywistyczne nastawienie (por. J. Legowicz: Zarys historii filozofii, 1967, s. 453).

Za jedynie realne uznaje Russel tylko dane zmysłowe. Rzeczywistość składa się tylko z danych zmysłowych, będących czymś w rodzaju „wrażeńiowych atomów”. Russel traktuje dane zmysłowe jako realności niezależne, w czym zbliża się ku poglądom idealistów subiektywnych, ku platońskim koncepcjom niezależnego bytu idei.

Ma też Russel wcale niemały dorobek w zakresie myśli pedagogicznej. Pedagogiem sensu stricto Russel nie był, katedry pedagogiki nie piastował, niemniej napisał szereg prac na tematy pedagogiczne, z których większość przetłumaczona została na wiele języków obcych, w tym również na język polski. Są to: „Małżeństwo i moralność” (1931), „O wychowaniu” (1932), „Przebudowa społeczna (1932), „Wychowanie a ustroj społeczny” (1933), „Podbój szczęścia” (1933), „Perspektywy przyszłej cywilizacji” (1933).

Punktem wyjścia poglądów pedagogicznych Russela jest człowiek i jego potrzeby. Widzenie świata powinno zależeć, jego zdaniem, od uprzytomnienia sobie mechanizmu wiążącego fakty, od potrzeby ich organizacji. Nie stoi on jednak na stanowisku mechanistycznym. Widzi przede wszystkim człowieka z tkwiącymi w nim możliwościami rozwojowymi, które rozwinąć się mogą, jeśli spełnione zostaną warunki: ziemia, powietrze i światło. Ziemia jako warsztat pracy dla człowieka i powietrze do swobodnego oddechu, a światło jako światło wiedzy. Wychowanie powinno się dlatego opierać na psychologii, jest ono bowiem procesem przetwarzania psychicznych danych człowieka. Od sposobu ich przetopienia i ponownej ich krystalizacji zależy wartość życia jednostki.

Drugą istotną stroną pedagogiki Russela to strona socjologiczna, całe pole udziału jednostki w życiu zbiorowym. Russel wychodzi z podstawowego dla jego poglądów założenia, że w kształtowaniu życia ludzkiego impuls ma większe znaczenie niż świadoma celu działalność („Przebudowa społeczna”, s. 286). Większość impulsów dzieli Russel na dwie grupy: zachowawcze i twórcze. Z impulsów zachowawczych powstają: państwo, wojna, własność, z twórczych zaś — wychowanie, małżeństwo i in. Każda reforma powinna wyzwalać impulsy twórcze, niszczące zaś skierowywać na drodze umiejętnej pedagogii do życia, do rozwoju. Rzeczą wychowania właśnie jest staranna pielęgnacja instynktów twórczych, sublimacja instynktów zachowaw-

cych, destrukcyjnych. A nauczanie ma dać człowiekowi takie umiejętności, które go usposobią do użytecznego zastosowania instynktów. Innym takim instynktem jest, zdaniem Russela, sympatia międzyludzka. Wegetuje ona w świecie przygluszana stale instynktem walki. Dlatego zadanie wychowania polega na pobudzaniu do rozwoju owej sympatii, stwarzaniu dla niej przyjaznego klimatu i wzmacnianiu jej na tyle, aby miała dość siły dla wpływania na życie ludzkie.

W kwestii walki impulsów wrogich, niszczących z impulsami budzącymi Russel przypisuje wielkie znaczenie wiedzy, jej zdobywaniu w sposób bezinteresowny. Opiera się tu na psychologicznym spostrzeżeniu, że dziecko z zamilowaniem wędruje „w krainie myśli”. Ten naturalny popęd w późniejszym wieku spotyka się już rzadko, ponieważ „wychowanie robi wszystko, aby go zabić” („O wychowaniu”, s. 147).

Dla bezinteresowności w zdobywaniu wiedzy potrzebne są dwa podstawowe warunki: swoboda badania i niezależne myślenie. Jedno i drugie napotyka, zdaniem Russela, trudności zewnętrzne w postaci dogmatycznych nastawień, w wytwarzaniu wierzeń zamiast myśli. Przykładów dostarcza nauczanie religii i historii. Rozwojowi myślenia niezależnego sprzyja krytycyzm, wyrażający się w gotowości do swobodnego przedyskutowania różnych zagadnień. Wówczas budzi się śmiałość myśli, poczucie uczciwości intelektualnej. Wychowawca powinien uodpornić wychowanka na wpływy postronne przez wyrobienie w jego umyśle szeregu cennych cnót intelektualnych, jak ciekawość, otwartość umysłu, zdolność skupiania się, dokładność, a nad wszystko wiara we własne siły.

Russel stwierdza zależność funkcjonalną systemu wychowania od systemu społecznego, zwłaszcza od organizacji czynników ekonomicznych. Rezultatem wychowania powinien być taki człowiek, który by potrafił przeciwstawić się złu, jakie niesie własność prywatna, nacjonalizm, mechanistyczny pogląd na świat, traktujący jednostkę jako znikomą cząstkę wielkiej maszyny społeczno-industrialnej. „Mechanizm musi ustąpić miejsca poglądowi humanistycznemu — pragnie Russel — przywracającemu człowiekowi jego godność świadomego twórcy życia” („Wychowanie a ustrój społeczny”, s. 225).

Poglądy pedagogiczne Bertranda Russela wiążą się ściśle z jego przekonaniami społecznymi, a te z jego konstrukcjami teorio-poznawczymi. W niektórych punktach tych poglądów dostrzec można pewne zbliżenia do pedagogiki socjalistycznej, ale są to tylko zbliżenia pozorne. Russel zasadniczo negował ustrój i pedagogikę socjalizmu, a jeśli nawet nie negował, to okazywał wobec nich wiele sceptycyzmu, czego konkretne potwierdzenie znajdujemy na kartach jego książki „Wychowanie a ustrój społeczny”.

W roku 1950 otrzymał Russel nagrodę Nobla w dziedzinie literatury za swoje „Szkice sceptyczne”. Bertrand Russel zajmował się też działalnością społeczną, występował przeciwko zbrojeniom atomowym oraz przeciw dyskryminacji Murzynów w Stanach Zjednoczonych, przylączał swe nazwisko do protestów przeciw gwałtom i niesprawiedliwościom, jakie tak licznie atakowały świat w ciągu jego długiego życia.

Obszerny artykuł na temat „Ideale wychowawcze Bertranda Russela” — pióra dra Stefana Kawyna zamieścił „Ruch Pedagogiczny” w roku 1935/36.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЭДМУНД СТАШИНЬСКИ: Ленин — инспиратором новой просветительной политики	261
МАКСИМИЛИАН МАЦИАШЕК: Тенденции развития общеобразовательного лица	278
ЗИГМУНТ ЗЕЛИНЬСКИ: Место сверхсредних школ в системе профессионального образования	292
ВИКТОР ЩЕРБА: Технический прогресс — массовая культура — воспитание	303

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК: Помощь детям имеющим трудности в учении в рамках шведской системы просвещения	316
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Предмет дидактики или дидактика как наука и предмет обучения	333
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ФРАНЦИШЕК ЧЕХ: Ученические шутки, шалости и проказы	339
АЛЕЙЗЫ МАТУЩИК: Воспитательные консультации	344
ЮЗЕФ ОЛЬЧАК: Мировоззрение и идейно-политический облик кандидатов в учительскую профессию	350

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЕЖИ БОБУЛЯ: ТАДБУШ НОВАЦКИ (ред.) — Исследования по вопросам профессионального образования	360
КРЫСТЫНА КВЯТКОВСКА: В. А. Жамин — Экономика образования, Москва 1969	366
ЭЛЬЖВЕТА КРУПИНЬСКА: Education Developpement et Democratie	369

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	374
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	377
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Педагогическое приложение „Таймса”	380

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ БОЙЦЕХОВСКИ: Семинар Секции образования учителей	385
ЧЕСЛАВ ВУЙЦИК: Просветительная сессия в Люблинье	389

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. Кончина Вертранда Расселя	393
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

EDMUND STASZYŃSKI: Lenin as Inspirer of New Educational Policy	261
MAKSYMILIAN MACIASZEK: Tendency of Grammar School Evolution	278
ZYGMUNT ZIELIŃSKI: Place of Post-Secondary School in Vocational Education System	292
WIKTOR SZCZERBA: Technical Progress — Mass Culture — Education	303

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

KAZIMIERZ KIREJCZYK: Assistance to Children who Encounter Difficulties in Learning within Swedish Educational System	316
--	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

SZANIAWSKI IGNACY: Matter of Didactics or Didactics as Science and Subject of Teaching	333
--	-----

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

FRANCISZEK CZECH: Schoolboys' Tricks, Pranks, Jokes	339
ALOJZY MATUSZCZYK: Educational Guidance	344
JÓZEF OLCZAK: Philosophy of Life, and Ideological-Political Attitude of Candidates for Teachership	350

BOOKS REVIEWS AND REPORTS

JERZY BULBA: Tadeusz Nówacki (red.) — Essay on Vocational Education	360
KRYSTYNA KWIATKOWSKA: W. A. Zamin — Ekonomika obrazowania	366
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Éducation Developpement et Démocratie	369

REVIEW OF MAGAZINES

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish Pedagogical Magazines	374
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Pedagogical Magazines	377
RYSZARD RADZIWIŁOWICZ: Pedagogical Appendix to „Times”	380

HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: From the Seminary of Teachers' Education Section	385
CZESŁAW WÓJCIK: Education Session in Lublin	389

FOREIGN CHRONICLE

W.W.: Bertrand Russel is dead	393
---	-----