

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XII (XLIV) LIPIEC — SIERPIEŃ 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WŁADYSŁAW OZGA: Wpływ wahań demograficznych na szkolnictwo . . .	397
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Aktualne zadania pedagogiki	419

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI: Dydaktyczne i organizacyjne problemy kształcenia zawodowego w NRD	431
ANNA ŁUKAWSKA: Szkoły nowego typu w ZSRR	460

DYSKUSJE I POLEMIKI

KONSTANTY SOBOLSKI: Znaczenie znajomości psychologii informacji i masowego oddziaływania w procesach upowszechniania sztuki	471
---	-----

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MIECZYŚLAW ORYL: O rozwoju intelektualnym dzieci wiejskich	479
MARIA JAKOWICKA: Problemy samowychowania w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego	489

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MARIA WALENTYNOWICZ: Ze studiów nad Komenskim (po roku 1945) . .	495
STANISŁAW KOWALSKI: Tadeusz Krajewski — Dobór kandydatów do szkół wyższych	502
SŁAWOMIRA SUCHOŻEBRSKA, RYSZARD CIEŚLIŃSKI: Bolesław Niemierko — O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej .	504
JANINA SKRZYPKOWA: Szkoła, zawód, praca. Problemy szkolnego poradnictwa zawodowego	507
KAZIMIERZ POSPISZYŁ: Talcott Parsons — Struktura społeczna a osobowość	509

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . .	513
STEFAN SZAJDAK: Pedagogiczne czasopisma Wielkopolski	517
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	520

KRONIKA KRAJOWA

WW.: Międzynarodowy Rok Oświaty w Polsce. Szkolnictwo w roku szk. 1970/71. Dalszy rozwój studiów na poziomie WSN. Narodziny Uniwersytetu Gdańskiego	524
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW.: Międzynarodowy Rok Oświaty na świecie. Rok Komeńskiego . . .	527
WW.: Wielka poczytność dzieł W. Lenina	529

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

WŁADYSŁAW OZGA

WPLYW WAHAŃ DEMOGRAFICZNYCH NA SZKOLNICTWO**Demografia jako nauka współdziałająca z pedagogiką**

Wśród nauk współdziałających z pedagogiką (nauki filozoficzne, socjologia, psychologia, biologia, cybernetyka, ekonomika oświaty i in.) istotne znaczenie ma także demografia, która zajmuje się badaniem jakościowych i ilościowych zmian w składzie ludności. Wyniki badań demograficznych związane są z funkcjonowaniem systemu szkolnego, oddziałując na organizację szkolnictwa, na geograficzne rozmieszczenie szkół, ich wielkość i strukturę organizacyjną, na czasokres nauki w szkołach obowiązkowych i stopień upowszechnienia kształcenia na różnych szczeblach drabiny szkolnej, a także na zabezpieczenie szkołom we właściwym czasie odpowiednich warunków pracy itp. Pośrednio zatem badania demograficzne wywierają wpływ na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej, co z kolei związane jest ściśle z formami i metodami działalności pedagogicznej. Badania demograficzne są szczególnie ważne dla ustalenia i realizacji prawidłowej polityki oświatowej.

Podstawowym tworzywem dla organizacji szkolnictwa jest ilość ludności (dzieci i młodzieży) w wieku kształcenia w szkołach. Dlatego też czynnik demograficzny powinien być brany pod uwagę przy kształtowaniu zasad rozwoju szkolnictwa i jego struktury organizacyjnej. Z doświadczeń dalszej i bliższej nam przeszłości wiemy, że czynnik ten był w stosunkowo małym stopniu uwzględniany w polityce oświatowej. Przykła-

dem tego może być fakt nieprzygotowania w latach międzywojennych szkolnictwa podstawowego (powszechnego) pod względem organizacyjnym do wzmożonego przyrostu liczby dzieci wchodzących w wiek szkolny. W rezultacie wyż demograficzny, który objął w latach 1932—1939 swym zasięgiem dzieci w wieku 7—13 lat, doprowadził — jak pisze Marian Falski — do „znacznego rozstroju” szkolnictwa powszechnego (podstawowego)¹. Falski twierdzi, że i w Polsce Ludowej w pierwszych latach po wyzwoleniu spod okupacji hitlerowskiej nie brano w dostatecznej mierze pod uwagę znaczenia niżu demograficznego (następstwo drugiej wojny światowej) i dalszych po nim wahań populacyjnych przy organizowaniu szkolnictwa². Nie wdając się w ocenę słuszności tego stwierdzenia, trzeba przyznać Falskiemu rację w sprawie znaczenia badań demograficznych dla realizacji naszej polityki oświatowej. Analiza kształtowania się sytuacji demograficznej w grupach wieku objętych kształceniem w szkołach jest w tym celu nieodzowna. Niedocenianie czynników demograficznych w planowaniu rozwoju oświaty i doskonaleniu systemu szkolnego odbija się ujemnie na jego funkcjonowaniu, prowadzić bowiem może do błędnych decyzji administracji szkolnej.

Kilka refleksji i uwag metodologicznych

Badania demograficzne opierają się na materiałach źródłowych dostarczanych przez statystykę ludności. Dla szkolnictwa istotne znaczenie ma ten dział demografii, który zajmuje się badaniem przyszłego rozwoju ilościowego ludności, jej struktury i rozmieszczenia. Przewidywania w tym zakresie określa się mianem prognozy demograficznej. Przy ustalaniu prognoz stosuje się metody naukowe. Punktem wyjścia są tu dane statystyczne, dotyczące aktualnego stanu ludności i jej struktury z uwzględnieniem wieku, płci i miejsca zamieszkania (miasto — wieś).

W prognozowaniu rozwoju ludności bardzo ważną rolę odgrywają hipotezy naukowe w zakresie różnych czynników, wpływających na zmiany w liczbie i strukturze ludności. Wybór odpowiednich, w miarę możliwości najszluszniejszych hipotez przy opracowywaniu prognozy rozwoju ludności jest konieczny, gdyż przyszłości nikt nie zna i znać nie może. Jednakże logiczne rozumowanie oparte na gruntownej znajomości procesów demograficznych oraz występujących w tej dziedzinie tendencji i prawidłowości pozwala wędrczyć się w tajniki przyszłości. Można by powiedzieć, że prognozy demograficzne są przeniesieniem w przyszłość nauk i doświadczeń przeszłości³.

Z nauk i doświadczeń przeszłości rodzą się hipotezy dotyczące rozrod-

¹ Zob. Marian Falski: Czynniki demograficzne w polityce oświatowej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965 r., nr 3, str. 8.

² Tamże, str. 8.

³ Porównaj E. Rosset: Prognozy demograficzne. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Łodzi*, zeszyt 5, rok 1958.

czości i umieralności. Ustalenie ich wymaga poważnych badań i studiów. Np. na problem rozrodczości wpływa szereg czynników natury biologicznej i społecznej. Wchodzą tu w grę: współczynnik płodności kobiet (liczba urodzin na 1000 kobiet w wieku płodności, tj. w wieku od 15 do 49 lat), współczynnik zawierania małżeństw, świadome macierzyństwo i regulacja urodzin, wiek zawierania małżeństw (wcześnie małżeństwa dają więcej dzieci), polityka populacyjna państwa wyrażająca się w przyznawaniu przywilejów kobietom rodzącym i rodzinom wielodzietnym (urlopy macierzyńskie, dodatki rodzinne, opieka nad matką i dzieckiem i in.), sytuacja mieszkaniowa, urbanizacja itp.

Najbardziej trafne (sprawdzające się w życiu) są prognozy demograficzne, opierające się na danych statystycznych, dotyczących dzieci już urodzonych. Prognozowanie polega tu na przesuwaniu osób żyjących do wyższych grup wieku, czyli na tak zwanym „postarzeniu” przy uwzględnieniu empirycznych lub hipotetycznych współczynników wymieralności. Prognozy tego typu nie mogą budzić wątpliwości i życie potwierdza je z wysoką dokładnością. Zmarły niedawno znany ekonomista radziecki, wybitny znawca problemów ekonomiki oświaty prof. S. G. Strumilin pisał o tym w 1957 r. w ten sposób: „Prognoza oparta na tak niezaprzeconych faktach, jak istniejąca proporcja różnych grup wieku ludności, jest tak samo wiarygodna, jak przepowiednia, że po zimie nastąpi wiosna, po wiosnie lato itd.”⁴

Podstawowym źródłem, na którym oparte będą dalsze rozważania na temat konsekwencji zmian demograficznych dla szkolnictwa, jest „Prognoza demograficzno-biologiczna dla Polski i województw na lata 1968—2000”, opracowana przez Komisję Planowania przy Radzie Ministrów w 1969 r. przy współudziale Głównego Urzędu Statystycznego⁵. Do opracowania prognozy przyjęto ludność według wieku i płci w podziale na miasto i wieś na podstawie jednorazowego badania ewidencyjnego przeprowadzonego przez GUS według stanu na 31. XII. 1967 r. Oznacza to, że prognoza opracowana w oparciu o hipotetyczne założenia w zakresie płodności kobiet, umieralności niemowląt i tablic wymieralności dotyczy dzieci urodzonych w 1968 r. i w latach późniejszych. Inaczej mówiąc, pierwsza generacja 7-latków, których liczba oparta jest w prognozie na teoretycznych założeniach demograficznych, wejdzie do kl. I szkoły podstawowej w 1975 r. Liczebność roczników dzieci w wieku 7—14 lat (8 roczników łącznie) oparta całkowicie na założeniach hipotetycznych dotyczy dopiero lat 1982—2000. Analogicznie liczebność czterech roczników młodzieży w wieku kształcenia na poziomie szkoły średniej (15—18 lat), oparta całkowicie na przyjętych założeniach hipotetycznych, dotyczy lat 1986—2000.

⁴ S. G. Strumilin: *Problemy ekonomiki truda. Gosudarstwiennoje Izdatielstwo Politiczeskoj Literatury*, Moskwa 1957, s. 40.

⁵ Wyd. Kom. Planowania przy R. M. Centrum Obliczeniowe, Warszawa, czerwiec 1969 r.

Z powyższego wynika, że przewidywane w prognozie z 1969 r. liczby dzieci 7—14-letnich w okresie nadchodzącej pięciolatki (1971—1975) są realne. Dotyczy to w dużej mierze również okresu następnej kolejnej pięciolatki (1976—1980), w którym przewidywana liczba dzieci w wieku 7—14 lat oparta jest tylko częściowo na założeniach hipotetycznych, zwłaszcza że na ogół sprawdza się w życiu także przewidywana liczba urodzin dla lat niezbyt odległych od momentu ustalania prognozy, gdyż zmiana wielkości współczynników demograficznych nie następuje gwałtownie, i dlatego też hipotezy przyjęte w tym zakresie są na ogół trafne. Można przeto uznać jako realną również prognozę dla lat 1976—1980, a nawet do 1985 r.

Natomiast prognozę demograficzną na dalsze lata (1986—2000) należałoby traktować z większą ostrożnością. Trzeba zakładać, że może ona być zdezawuowana przez życie. Mimo jednak zawodności prognoz perspektywicznych (w naszym przypadku niższy stopień realności prognozy może ewentualnie dotyczyć lat 1986—2000) nie rezygnujemy z nich jako instrumentu badań nad strukturą ludności i konsekwencjami zmian demograficznych dla szkolnictwa również w ostatnim 15-leciu bieżącego stulecia. W badaniach tych nie chodzi wszak o bezbłędne odgadnięcie przyszłości, lecz o jej wizję opartą na dotychczasowych naszych doświadczeniach oraz na przyjętych założeniach i hipotezach.

Prognozowanie tego rodzaju jest domeną futurologii, której zadaniem jest próba naukowego opisu przyszłych kształtów życia społecznego. Futurologi zajmują się zatem nie tylko przewidywaniami demograficznymi, ale także prognozami w dziedzinie medycyny, biologii, urbanizacji, komunikacji, w dziedzinie zasobów żywnościowych i energetycznych na kuli ziemskiej itp.

Futurologia stała się dziś jedną z najmodniejszych dziedzin nauki. W prasie całego świata, w czasopismach naukowych coraz częściej pisze się artykuły i rozprawy np. na temat oszałamiających perspektyw 2000 roku. Jednakże w futurologii spotykamy się niejednokrotnie ze zjawiskiem pogoni za sensacją przez ukazywanie wymyślonej wizji społeczeństwa. Fascynacja przyszłością mająca swoje przyczyny psychologiczne i biologiczne zarówno w życiu jednostki, jak i społeczeństwa zobowiązuje futurologów do kreślenia wizji przyszłości w oparciu o kategorie wymierne, podlegające określonym prawidłowościom.

W swych dociekaniach futurologi nie omijają również problemów oświatowo-wychowawczych, dając nieraz upust fantazji. Niektórzy przewidują np., że w 2010 r. nasze dzieci nie będą chodziły do szkoły, lecz... do szpitala. Tam otrzymają zastrzyk, który zaopatrzy ich mózgi we wszystkie wiadomości potrzebne w życiu i pracy człowiekowi. W roku 2020 będzie istniała, zdaniem tych futurologów, możliwość nauczania za po-

mocą automatycznego zapisu informacji w mózgu oraz stosowania lekarstw w celu zwiększenia ilorazu inteligencji⁷.

Przewidywania te brzmią nazbyt fantastycznie i trudno byłoby znaleźć dla nich uzasadnienie naukowe, poza postawieniem hipotez w oparciu o obecne, bardzo szybkie tempo rozwoju nauk biologicznych, medycznych, psychologicznych i in. Przewidywania tego rodzaju możemy traktować jako twórcze fantazjowanie, które — być może — jeśli nie za 40 czy 50 lat, to w bardziej odległej przyszłości może przybrać realne kształty.

W naszych rozważaniach futurologicznych, dotyczących przyszłej struktury demograficznej społeczeństwa i jej skutków dla szkolnictwa, trzymać się będziemy bardziej realnego gruntu w oparciu o realnie istniejące fakty, tendencje i prawidłowości. Przy czym akcent położymy na najbliższe 15-letnie (1971—1985), co gwarantuje wysoką realność przewidywań i pozwala dostatecznie jasno widzieć różnego rodzaju trudności, wynikające z sytuacji demograficznej, dotyczące organizacji szkolnictwa, jego upowszechnienia na wyższych szczeblach drabiny szkolnej i zwiększenia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

W związku z trudnościami, jakie nastroczą wybór najbardziej słusznych hipotez, prognozy demograficzne opracowywane są zazwyczaj w kilku wariantach. Również prognoza Komisji Planowania przy Radzie Ministrów z 1969 r., stanowiąca podstawę do naszej analizy sytuacji demograficznej w latach 1971—1985 oraz w latach 1986—2000, opracowana została w trzech wariantach: I wariant — maksymalistyczny, II wariant — pośredni, III wariant — minimalistyczny. Dla ilustracji podaję przykładowo różnice występujące między poszczególnymi wariantami w 1985 r. w odniesieniu do ogólnej liczby ludności, liczby dzieci w wieku 0—7 lat oraz liczby dzieci w wieku 7—14 lat:

	Ogólna liczba ludności	Liczba dzieci w wieku 0—7 lat	Liczba dzieci w wieku 7—14 lat
w t y s i ą c a c h			
Wariant I	37 501	10 463	4 639
Wariant II	37 157	10 120	4 509
Wariant III	36 815	9 777	4 376

W rozważaniach naszych będziemy opierać się na wariantcie II prognozy (pośrednim), jako najbardziej realnym.

Ostatnia ważna uwaga (wyjaśnienie) natury metodologicznej dotyczy faktu, że prognoza demograficzna Komisji Planowania przy Radzie Mini-

⁷ Zob. Julian Nadalski: Jakże będzie jutro? *Doskonalenie Kadr Kierowniczych* — *Biuletyn Informacyjny*, 1970, r. nr 1. Wyd. Centr. Ośrodka Doskonalenia Kadr Kierowniczych.

strów i Głównego Urzędu Statystycznego nie uwzględnia migracji między województwami oraz między wsią a miastem. W związku z tym mogą zajść zmiany zwłaszcza w podziale na miasto i wieś. Nie będą jednak one duże.

Kształtowanie się sytuacji demograficznej w latach 1946—1970

Rezultatem lat wojny i okupacji hitlerowskiej był niski stan roczników dzieci w wieku kształcenia na poziomie szkoły podstawowej w pierwszym okresie po wyzwoleniu. **Powojenny niż demograficzny** obejmujący kolejne generacje dzieci w wieku obowiązku szkolnego utrzymał się do 1954 r. Liczba dzieci w wieku 7—13 lat oscylowała w tym okresie wokół 3 milionów. Np.:

— w roku szkolnym 1946/47	wynosiła	— 3 282	tysiące
— „ „ 1952/53	„	— 2 867	„
— „ „ 1954/55	„	— 3 084	„

Wywierało to wpływ na kształtowanie się liczby uczniów w szkołach podstawowych w latach 1946—1954, która nie przekroczyła w żadnym roku tego okresu 3 404 tysiące (rok szkolny 1947/48), a np. w roku szkolnym 1952/53 wynosiła tylko 3 038 tysiące (najniższy stan), a w roku szkolnym 1954/55 (koniec niżu) — 3 203 tysiące uczniów.

W latach 1955—1965 szkoła podstawowa znajdowała się pod naporem **dziecięcego wyżu demograficznego**. W ciągu 11 lat liczba dzieci w wieku 7—13 lat wzrosła z 3 084 tysiące w 1954 r. do 4 934 tysiące w 1965 r. (wzrost o 1 850 tysiące, przeciętny roczny przyrost — 168 tysiące, w niektórych latach roczny przyrost liczby dzieci 7—13-letnich przekraczał 300 tysiące). Analogicznie, a nawet nieco w wyższym stopniu wzrosła w tym okresie liczba uczniów w szkołach podstawowych, a mianowicie z 3 202 tysiące (w r. 1954/55) do 5 177 tysiące uczniów (r. 1965/66).

LICZBA DZIECI 7—14 LETNICH
W LATACH 1965—1970

Rok	Dzieci w wieku 7—14 lat (w tysiącach)
1964	5 623,8
1966	5 586,8
1967	5 519,9
1968	5 405,2
1969	5 259,9
1970	5 096,2

Poczynając od 1966 r. następuje systematyczny spadek liczby dzieci w wieku 7—14 lat, poprzedzony obniżaniem się liczebności rocznika 7-latków (od 1963 r.).

Zestawione obok dane liczbowe ilustrują zmniejszanie się liczby dzieci 7—14-letnich w latach 1966—1970, uprzedzających nadchodzącą 5-latkę (1971—1975).

Postępujący proces dziecięcego niżu demograficznego będzie trwał przez okres dwóch kolejnych 5-latek (do około 1979 r.).

Wyż 7-latków rozpoczęty w 1953 r. dał po siedmiu latach początek **demograficznemu wyżowi młodzieżowemu**. Poczynając od 1960 r. wzrasta liczba młodzieży w wieku kształcenia na poziomie średnim (14—17 lat przy 7-letniej szkole podstawowej, 15—18 lat przy szkole 8-letniej).

Z kolei, poczynając od roku 1963, wzrosła liczba młodzieży w wieku kształcenia w szkołach wyższych (18—22 lat).

Rezultaty młodzieżowego wyżu demograficznego w latach 1960—1970 ilustrują poniższe dane liczbowe:

LICZBA MŁODZIEŻY (W TYSIĄCACH) W
WIEKU LAT:

Rok	14 — 17	15 — 18	19 — 22
1959	1 564,4	1 569,1	1 784,1
1960	1 695,0	1 537,2	1 705,7
1961	1 890,5	1 682,8	1 639,6
1962	2 127,4	1 889,0	1 579,5
1963	2 367,5	2 132,1	1 543,3
1964	2 502,3	2 361,0	1 525,8
1965	2 598,1	2 492,6	1 678,6
1969	2 801,3	2 762,8	2 486,7
1970	2 819,5	2 799,6	2 581,4

Poważny wzrost liczby młodzieży 14—17-letniej w latach 1961—1965 (o 903,1 tysięcy) pociągnął za sobą konieczność szybkiego rozwoju szkół średnich szczebli (chodziło zarówno o potrzeby gospodarki narodowej, jak i o zachowanie osiągniętego stopnia upowszechnienia kształcenia po szkole podstawowej). Analogicznie wzrost liczby młodzieży w wieku kształcenia na poziomie wyższym (18—22 lat) powodował zwiększony napływ kandydatów do szkół wyższych i konieczność zwiększania corocznych limitów przyjęć.

Zmiany demograficzne w latach 1971—1985 oraz w latach 1968—2000

Najbliższe 10-lecie (1970—1979) będzie dalszym ciągiem niżu demograficznego dla roczników dzieci w wieku 7—14 lat, zapoczątkowanego w 1965 r. W latach 1970—1979 liczba dzieci 7—14 letnich zmniejszy się o 1 161 tysięcy (z 5 260 tysięcy w 1969 r. do 4 099 tysięcy w 1979 r.).

Poczynając od 1980 r. liczba dzieci w wieku 7—14 lat zacznie wzrastać. **Ponowny wyż dziecięcy** będzie jednak wyżem o stosunkowo niewielkich rozmiarach i zakończy się w początkach lat dziewięćdziesiątych. Tempo wzrostu liczby dzieci 7—14-letnich w okresie tego wyżu będzie wolniejsze (przeciętny roczny wzrost — około 58 tysięcy) w stosunku do wyżowych lat 1955—1965. Wyż ten na początku lat dziewięćdziesiątych **ustąpi miejsca kolejnemu niżowi**, który zakończy się już po roku 2000. Proces „falowania demograficznego” w latach 1970—2000 w grupie wieku 7—14 lat ilustruje tabl. 1.

Tabela 1
(w tysiącach)

DZIECI W WIEKU OBOWIAZKU SZKOLNEGO (7—14-LETNIE) W LATACH 1969—2000
(dane ogólnokrajowe)

R O K	Liczba 7-latków				Liczba dzieci w wieku 7—14 lat			
	Ogółem		miasta i osiedla	wieś	Ogółem		miasta i osiedla	wieś
	2	3	4	5	6	7	7	
1969	555,1	248,0	307,0	5259,9	2446,8	2813,0		
1970	554,8	246,6	308,2	5096,2	2347,6	2748,6		
1971	533,8	238,4	295,4	4919,0	2245,6	2678,5		
1972	519,9	230,0	289,9	4725,5	2136,7	2588,9		
1973	508,0	223,3	284,8	4535,8	2031,9	2504,0		
1974	502,6	217,8	284,7	4374,6	1944,6	2430,0		
1975	499,0	214,0	285,1	4251,4	1877,5	2374,0		
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.								
1976	503,8	214,3	289,5	4173,2	1831,0	2342,2		
1977	510,9	214,5	296,4	4128,9	1797,4	2331,5		
1978	523,0	218,3	304,7	4096,9	1768,9	2328,0		
1979	536,1	222,3	313,7	4099,1	1752,8	2346,3		
1980	549,3	224,7	324,6	4128,4	1747,5	2380,9		
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.								
1981	561,9	226,8	335,1	4182,0	1750,9	2431,1		
1982	574,1	228,7	345,4	4253,4	1761,7	2491,7		
1983	582,9	229,6	353,3	4337,4	1777,5	2560,0		
1984	590,6	230,0	360,5	4424,0	1793,1	2630,8		
1985	596,4	230,0	366,4	4509,5	1808,6	2700,9		
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.								
1990	579,4	212,1	367,3	4725,3	1793,3	2932,0		
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.								
1995	461,4	158,8	302,6	4303,3	1549,9	2753,5		
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.								
2000	484,6	168,8	315,8	3736,9	1290,6	2446,2		
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.								
	87,3	68,1	102,9	71,0	52,7	87,0		

Z danych zamieszczonych na tej tablicy wynika, że jeśli prognoza demograficzna z 1969 r. okaże się trafna, to do końca bieżącego stulecia (do 2000 r.) nie osiągniemy już stanu ilościowego dzieci w wieku 7—14 lat nie tylko z 1965 r. (szczytowy rok wyżu z lat 1955—1965), ale także stanu obecnego (z roku szkolnego 1969/70).

Zmniejszy się także procentowy udział dzieci 7—14-letnich w ogólnej liczbie ludności z 16,1⁰/₀ w 1969 r. do 12,4⁰/₀ w 1975 r. i 11,5⁰/₀ w 1980 r. W roku 2000 udział ten wg danych prognostycznych będzie wynosił zaledwie 9,6⁰/₀. Warto przypomnieć, że w roku 1965 procentowy udział 7—14-latków w ogólnej liczbie ludności kształtował się na poziomie 17,8⁰/₀.

Analizując przewidywane zmiany w liczbie dzieci 7—14-letnich, trzeba zwrócić uwagę na bardzo istotne dla szkolnictwa zjawisko polegające na tym, że w okresach tendencji „niżowych” (okresy: 1971—1979 i 1991—2000) proces zmniejszania się liczby dzieci w miastach będzie znacznie szybszy (gwałtowniejszy) niż na wsi. I odwrotnie — w okresach tendencji „wyżowych” (1980—1990) tempo wzrostu liczby dzieci będzie znacznie wolniejsze w mieście niż na wsi. Oznacza to, że w szkołach podstawowych w miastach i osiedlach liczba uczniów w okresie do 2000 r. będzie się systematycznie zmniejszać (z niewielką przerwą w latach 1981—1990), gdyż ich baza rekrutacyjna poważnie się skurczy.

Z prognozy wynika, że gdy np. w roku 1980 liczba dzieci w wieku 7—14 lat obniży się w stosunku do 1969 r. na wsi do poziomu 84,6⁰/₀, to w mieście na skutek niżu demograficznego liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego spadnie do 71,4⁰/₀ stanu z roku 1969. W związku z tym poważnej zmianie ulegną proporcje w liczbie dzieci 7—14-letnich istniejące obecnie między miastem a wsią.

Oto gdy w roku 1969 (bieżący rok szkolny) liczba dzieci 7—14-letnich wynosi w miastach — 2 447 tysięcy, a na wsi — 2 813 tysięcy (różnica 366 tysięcy na korzyść wsi), to np. w 1980 roku analogiczne liczby wynosić będą w miastach 1 747 tysięcy, a na wsi — 2 381 tysięcy (różnica 634 tysiące na korzyść wsi).

Prognoza demograficzna, z której wynikają powyższe dane liczbowe, nie uwzględnia wprawdzie — jak o tym już wspomniano — ruchów migracyjnych ludności, a więc i migracji ze wsi do miast, ale migracja ta obejmuje głównie roczniki młodzieży w wieku rozpoczynania pracy zawodowej (18—24 lata) oraz ludność starszą w wieku 25—59 lat (w mniejszym stopniu). Zresztą saldo ruchów wędrownych (istnieje bowiem — jak wiadomo — i migracja z miasta do wsi) na korzyść miast jest obecnie stosunkowo niewielkie (w roku 1968 wynosiło biorąc sumarycznie wszystkie roczniki ludności — 134,3 tysiące⁸). Ruchy migracyjne nie wpłyną w poważniejszym stopniu na zmianę proporcji w liczbie dzieci w wieku 7—14

⁸ Zob. *Rocznik Statystyczny 1969 r.* Wydawn. GUS, Warszawa 1969 r., str. 67.

lat w relacji miasto — wieś, wynikającej z prognozy (chodzi tu o miejsce zamieszkania, a nie o strukturę zawodową ludności).

Falowanie demograficzne nie przebiega równomiernie na obszarze całego kraju. Różnice występują nie tylko między miastem a wsią, globalnie biorąc, ale także między poszczególnymi miastami oraz między województwami.

Z danych demograficznych wynika, że największy spadek liczby dzieci w wieku 7—14 lat wystąpi w m. st. Warszawie. Już bowiem w 1975 r. liczba dzieci w tej grupie wieku zmniejszy się tu do 65,2%, w 1980 r. — do 56,6%, a w 1985 r. — do 55,4% stanu z roku 1969. Jeśli prognoza demograficzna z 1969 r. okaże się trafna, to w Warszawie wystąpi w latach dziewięćdziesiątych głęboka depresja demograficzna w odniesieniu do dzieci w wieku 7—14 lat. Prognoza nie przewiduje dla Warszawy nawet niewielkiego okresu wyżowego, który wystąpi w skali całego kraju w latach 1980—1990.

Drugie z kolei miejsce, gdy idzie o proces poważnego zmniejszania się liczby dzieci w wieku 7—14 lat, zajmuje m. Łódź, gdzie odsetek 7—14-latków będzie wynosił w 1975 r. 66,8%, w 1980 r. — 62,1% stanu z 1969 r. W 1985 r. nastąpi w Łodzi niewielki wzrost tego odsetka do 63,1% (b. niewielki wyż), lecz w latach 1990—2000 odsetek ten ponownie obniży się.

Proces zmniejszania się liczby dzieci w wieku 7—14 lat w województwach (nie licząc miast wydzielonych z województw) najostrej będzie przebiegał w woj. wrocławskim (1975 r. — 73,7%, 1980 r. — 70,9%, 1985 r. — 81,1% stanu z 1969 r.).

Stosunkowo najmniejszy ubytek liczby dzieci 7—14-letnich wystąpi w województwach: opolskim, białostockim, olsztyńskim i lubelskim. Falowanie demograficzne będzie miało w tych województwach przebieg łagodniejszy.

Rozpatrywanie różnic w wielkości i dynamice zmian demograficznych, pociągających za sobą konsekwencje dla szkolnictwa podstawowego, nie może — rzecz jasna — kończyć się na województwach i miastach wydzielonych z województw.

Materiały statystyczne dotyczące np. kształtowania się liczby uczniów (zwłaszcza w klasach niższych szkoły podst.) w bieżącym roku szkolnym świadczą o tym, że występują poważne różnice w zasięgu fluktuacji demograficznej nie tylko między województwami, ale także między gromadami, a nawet obwodami szkół podstawowych zarówno w mieście, jak i na wsi; proces zmian demograficznych będzie miał w niektórych powiatach i gromadach przebieg bardziej gwałtowny. Jak wiadomo, wskaźniki przeciętne, obliczone dla województw i kraju, zacierają bardziej rażące różnice występujące między konkretnymi powiatami, gromadami i obwodami szkolnymi. Dlatego też podniesiony tu problem specyfiki miast oraz specyfiki wsi rozpatrywany w skali ogólnokrajowej, specyfiki poszczególnych miast i poszczególnych województw, dotyczy często w wyższym stopniu poszcze-

gólnych powiatów i gromad wiejskich, a nawet obwodów szkolnych. Problem ten powinien przeto stać się przedmiotem badań i szczegółowych opracowań terenowych. Na szczeblu centralnym dysponujemy bowiem tylko sumarycznymi materiałami demograficznymi dotyczącymi województw.

Najbliższe lata szkolne (1970/71, 1971/72, 1972/73, 1973/74) będą okresem szczytowym wyżu demograficznego młodzieży w wieku kształcenia po szkole podstawowej (15—18 lat). Poczynając od 1974 r. rozpocznie się proces systematycznego zmniejszania się liczby 15-latków (wiek wstępowania do szkół średnich szczebli), który trwać będzie do 1983 r. (prognoza przewiduje dla roku 1970 — 717 tysięcy 15-latków, dla roku 1983 — 498 tysięcy). Poczynając od roku 1984 będzie następował powolny wzrost liczby młodzieży w wieku 15 lat, ale — jeśli prognoza się sprawdzi — liczebność tego rocznika nie osiągnie do końca bieżącego stulecia stanu obecnego.

Charakterystycznym zjawiskiem, pociągającym za sobą doniosłe konsekwencje dla szkolnictwa, jest analogicznie jak w grupie wieku 7—14 lat fakt poważnej zmiany w proporcjach między liczbą młodzieży 15-letniej zamieszkałej w mieście i na wsi. Proporcje te zmieniać się będą na korzyść młodzieży zamieszkałej na wsi. Oto gdy w roku 1969 mamy 338 tysięcy 15-latków zamieszkałych w mieście i 361 tysięcy zamieszkałych na wsi (różnica 23 tysiące), to już w roku 1975 w miastach będzie 281 tysięcy, a na wsi 340 tysięcy (różnica 59 tysięcy). W roku 1985 w miastach będzie już tylko 214 tysięcy młodzieży w wieku 15 lat, a na wsi 295 tysięcy (różnica 81 tysięcy na korzyść wsi).

Rezultatem zmian w liczebności rocznika 15-latków będzie wyż i niż młodzieży w wieku kształcenia w szkołach średnich (15—18 lat). W roku 1974 liczba młodzieży w wieku 15—18 lat zmniejszy się w stosunku do roku poprzedzającego o 54 tysiące. W roku 1980 będziemy mieli o przeszło 600 tysięcy mniej młodzieży 15—18-letniej. W roku 1985 liczba młodzieży w tej grupie wieku wynosić będzie tylko 2 009 tysięcy, czyli o 754 tysiące mniej niż w bieżącym roku szkolnym. Zmiany zachodzące w liczbie młodzieży w wieku kształcenia w szkołach średnich szczebli przedstawione zostały na tabl. 2.

Zmiany zachodzące w liczbie młodzieży w wieku 15—18 lat w okresie 1970—2000 nie będą równomierne we wszystkich województwach — tak w skali ogólnej (miasto + wieś), jak też oddzielnie w miastach i oddzielnie na wsi.

W grupie miast największe zmniejszenie liczby młodzieży 15—18-letniej będą miały, podobnie jak to miało miejsce w grupie wieku 7—14 lat, miasta wydzielone z województw, a wśród nich Warszawa i Łódź. W województwach (poza miastami wydzielonymi) najgłębszy niż demograficzny młodzieży miejskiej w latach 1975—1985 wystąpi w woj. wrocławskim, kieleckim i bydgoskim. Bardziej umiarkowany niż, w tym okresie, będą miały miasta woj. opolskiego, białostockiego i lubelskiego.

MŁODZIEŻ W WIEKU KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE ŚREDNIM (15—18 LAT) W LATACH 1969—2000
(dane ogólnokrajowe)

Tabela 2
(w tysiącach)

ROK	Liczba 15-latków				Liczba młodzieży w wieku 15—18 lat		
	ogółem	miasta i osiedla	wieś	ogółem	miasta i osiedla	wieś	
	2	3	4	5	6	7	
1							
1969	698,8	338,0	360,0	2762,8	1392,4	1370,4	
1970	716,9	345,3	371,7	2799,6	1377,2	1422,4	
1971	709,5	339,9	369,6	2817,8	1356,3	1461,5	
1972	711,8	338,2	373,6	2834,4	1360,1	1474,3	
1973	699,4	327,7	368,8	2832,0	1349,8	1482,2	
1974	662,5	304,5	358,0	2777,6	1309,1	1468,6	
1975	620,8	280,6	340,3	2688,9	1249,8	1439,2	
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	88,8	83,0	94,3	97,3	89,8	105,0	
1976	580,7	260,2	320,4	2558,1	1172,0	1386,2	
1977	553,8	247,6	306,3	2415,7	1091,9	1323,8	
1978	553,5	246,1	307,4	2306,9	1033,7	1273,2	
1979	532,5	237,9	294,7	2218,8	991,1	1227,7	
1980	518,7	229,5	289,2	2156,9	960,3	1196,6	
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	74,2	67,9	80,2	78,1	69,0	87,3	
1981	506,8	222,7	284,1	2110,0	935,6	1174,4	
1982	501,3	217,3	284,0	2057,7	906,7	1151,0	
1983	497,7	213,4	284,3	2022,9	882,3	1140,7	
1984	502,5	213,8	288,7	2006,8	866,6	1140,1	
1985	509,6	214,0	295,6	2009,5	857,8	1151,7	
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	72,9	63,3	81,9	72,7	68,8	84,0	
1990	572,7	228,2	344,5	2214,1	899,7	1314,4	
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	82,0	67,5	95,5	80,1	64,6	95,9	
1995	597,9	225,6	372,2	2378,2	912,1	1466,1	
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	85,5	66,7	103,2	86,1	65,5	107,0	
2000	558,2	201,7	356,5	2289,3	835,7	1453,5	
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	79,9	59,7	98,8	82,9	60,0	106,1	

Proces falowania demograficznego nie omija — rzecz jasna — młodzieży w wieku kształcenia na poziomie szkoły wyższej (19—22 lata)⁹. W latach 1970—1977 będzie występował narastający wyżej młodzieży w wieku 19—22 lat. Liczba młodzieży w tej grupie wieku wzrośnie w tym okresie z 2 487 tysięcy w 1969 r. do 2 823 tysięcy w roku 1977 (wzrost o 336 tysięcy). Poczynając od 1978 r. nastąpi systematyczne zmniejszanie się liczby młodzieży w wieku kształcenia na poziomie szkoły wyższej.

W 1990 r. liczba młodzieży 19—22-letniej dojdzie do 2 024 tysięcy, co stanowić będzie w stosunku do 1969 r. (bieżący rok szkolny) spadek o 462 tysiące, a w stosunku do szczytowego roku wyżowego 1977 spadek ten wyniesie 739 tysięcy osób (należy wyjaśnić, że prognoza jest tu w pełni realna, gdyż młodzież ta już obecnie żyje).

Dla szkolnictwa wyższego istotne znaczenie ma przede wszystkim liczebność rocznika rozpoczynającego studia (od 1971 r. — 19 lat).

Lata 1970—1975 będą okresem wyżowym 19-latków. Liczba młodzieży 19-letniej w tym okresie oscylować będzie wokół 700 tysięcy (w 1974 r. — 715 tysięcy). Natomiast w następnej 5-lacie (1976—1980) rozpocznie się okres niżowy, który zakończy się około roku 1987. W latach 1976—1980 liczba młodzieży w wieku 19 lat spadnie do 579 tysięcy (spadek w stosunku do 1969 r. o 79 tysięcy, a w stosunku do szczytowego 1974 r. — o 136 tysięcy). W końcowych latach niżu (1987 r.) rocznik 19-latków liczył będzie około 500 tysięcy młodzieży (spadek o 158 tysięcy w stosunku do 1969 r.).

Analogicznie jak w grupach wieku 7—14 lat i 15—18 lat, tak i w grupie młodzieży w wieku 19—22 lat w latach 1971—1985 (również i w następnych latach) wystąpi zmiana obecnych proporcji między liczbą młodzieży zamieszkałej w miastach i osiedlach a liczbą młodzieży zamieszkałej na wsi. Wynika z tego, że bazą rekrutacyjną do studiów wyższych stanie się w przyszłości, w szerszej mierze niż obecnie, młodzież zamieszkała na wsi.

Konsekwencje fluktuacji demograficznej dla szkolnictwa

Przedstawiona wyżej sytuacja demograficzna w grupach wieku, objętych kształceniem w szkołach różnych typów i szczebli, pociągnie za sobą ważne konsekwencje dla szkolnictwa.

W najbliższym dziesięcioleciu zmniejszy się poważnie liczba uczniów w szkołach podstawowych. Przed dwoma laty (rok szk. 1967/68) w szkołach tego typu uczyło się 5 706 tysięcy uczniów, a w bieżącym roku szkolnym (1969/70) uczy się już tylko 5 443 tysiące. Według szacunkowych danych w 1975 r. liczba uczniów szkół podstawowych obniży się do 4 392 tysięcy,

⁹ Ze względu na występujące różnice w czasokresie nauki w różnych typach szkół wyższych (3—6 lat) za podstawę rozważań przyjęto grupę wieku 19—22 lata, jako najbardziej typową dla młodzieży studiującej w szkołach wyższych (po zrealizowaniu reformy liceów ogólnokształcących).

a w 1980 r. — do 4 258 tysięcy (spadek w stosunku do bieżącego roku szkolnego o około 1 185 tysięcy).

Roczna edycja absolwentów szkoły podstawowej zmniejszy się w stosunku do 1969 r. — w roku 1975 o około 60 tysięcy, a w latach 1980 i 1985 o około 150 tysięcy. W związku z tym poważnemu zmniejszeniu ulegnie liczba przyjęć do kl. I szkół średnich szczebli, a w konsekwencji zmniejszy się ogólna liczba uczniów w szkołach ponadpodstawowych. Zmienia się proporcje w zakresie ilości absolwentów szkoły podstawowej między miastem a wsią na korzyść wsi. W rezultacie źródłem dopływu kandydatów do szkół średnich szczebli będą, w znacznie większych rozmiarach niż obecnie, absolwenci szkół podstawowych na wsi. Pociągnie to za sobą konieczność wydzwignięcia szkoły wiejskiej do poziomu szkół miejskich. Z tym z kolei łączy się problem przebudowy sieci szkolnej w oparciu o wysoko zorganizowane 8-klasowe szkoły podstawowe o większej liczbie nauczycieli, czemu nie będzie sprzyjać niżowa sytuacja demograficzna.

Zmiany w liczbie uczniów pociągną za sobą zmniejszenie stanu zatrudnienia nauczycieli w szkołach podstawowych zarówno w mieście, jak i na wsi. W rezultacie już w nadchodzącym pięcioleciu (1971—1975) ograniczone zostaną możliwości angażowania do pracy nowych nauczycieli. Nie oznacza to, że grozi nam nadmiar nauczycieli. Rozpatrując ten problem w skali ogólnokrajowej, należy stwierdzić, że groźba taka nie istnieje (oczywiście przy prawidłowym planowaniu kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego). W szkolnictwie ma bowiem miejsce znaczny ubytek nauczycieli z powodu przejścia na emeryturę, zwolnień na własną prośbę i z urzędu, rocznych urlopów, przejścia w tzw. „stan pozasłużbowy” itp. Ubytek tego rodzaju (tzw. „ubytek brutto”) wyniósł np. w roku szkolnym 1968/69 — 11 393 nauczycieli. Równocześnie jednak ma miejsce powrót do pracy szkolnej nauczycieli, którzy w poprzednich latach odeszli ze szkół (głównie nauczycieli korzystających z dłuższych urlopów i pozostających w stanie pozasłużbowym). Nauczycieli takich (powracających do pracy) przybyło w roku szkolnym 1968/69 — 2232, czyli faktyczny ubytek nauczycieli (tzw. „ubytek netto”) wyniósł w omawianym roku 8161¹⁰.

Z rachunku tego wynika, że gdyby ubytek netto utrzymał się w latach 1970—1975 na poziomie roku szkol. 1968/69, to nawet przy spadku stanu zatrudnienia w szkołach podstawowych będziemy mogli angażować do pracy nauczycielskiej absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli (WSN). Na podstawie przeprowadzonych szacunkowych obliczeń można zakładać, że stan zatrudnienia w roku 1975 będzie mniejszy w stosunku do roku szkolnego 1969/70 o około 30 tysięcy nauczycieli. Wówczas, po odliczeniu ubytku netto, potrzeba by nam było w latach 1970—1975 około 18 tysięcy nowych nauczycieli, czyli średnio ok. 3 tysięcy rocznie.

¹⁰ Dane z Departamentu Kadr, Zatrudnienia i Spraw Socjalnych Min. Oświaty i Szkol. Wyższego.

Trzeba tu wyjaśnić, że proces kształtowania się stanu zatrudnienia nie będzie przebiegał jednolicie na różnych obszarach kraju. Dlatego też może zaistnieć w poszczególnych powiatach, miastach lub w konkretnych szkołach konieczność przesunięć nauczycieli do szkół i miejscowości, gdzie potrzeby kadrowe będą wyższe.

Panuje na ogół przekonanie, że niż dziecięcy i młodzieżowy przyczyni się do poprawienia sytuacji lokalowej szkół. Nie można jednak łączyć z tym zbyt wielkich nadziei, gdyż nieuniknione zmiany w sieci szkolnej na wsi wymagać będą nowych budynków szkolnych lub rozbudowy istniejących, natomiast w miastach, zwłaszcza większych, zajdzie potrzeba poprawienia lokalizacji szkół, a w konsekwencji budowy nowych gmachów szkolnych, występują bowiem znaczne różnice w sytuacji lokalowej szkół między poszczególnymi obszarami miast. Ogólnie jednak biorąc, sytuacja lokalowa szkół miejskich ulegnie na skutek niżu demograficznego pewnej poprawie.

Nie jesteśmy w stanie omówić obszerniej wszystkich konsekwencji dla szkolnictwa, wynikających z kształtowania się naszej sytuacji demograficznej. Rozpatrzmy przeto szczegółowiej tylko dwa ważne, naszym zdaniem, problemy: potrzebę zmian w sieci szkolnej (przede wszystkim na wsi) oraz problem powszechności kształcenia w szkołach średnich szczebli.

Konieczność przebudowy sieci szkół podstawowych

Zmniejszanie się liczby uczniów w szkołach szczególnie dotkliwie odczuwają wiejskie szkoły 8-klasowe o mniejszej liczbie nauczycieli (mimo że niż dziecięcy na wsi będzie płytszy niż w mieście). Już w bieżącym roku szkolnym w szkołach wiejskich o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach liczby uczniów przeciętne dla całego kraju są bardzo bliskie dolnej granicy, określającej stopień organizacyjny szkoły. Np. w szkołach o 5 nauczycielach przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę wynosi w roku szkolnym 1969/70 — 104,6 uczniów (przy dolnej granicy ustalonej w przepisach — 101 uczniów), w szkołach o 7 nauczycielach faktyczna przeciętna tego rodzaju wynosi 200,7 uczniów (na poziomie dopuszczalnej dolnej granicy).

Przytoczone wyżej dane liczbowe, dotyczące przeciętnej liczby uczniów w szkołach o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach, odnoszą się do całego kraju. Między województwami występują pod tym względem różnice. Np. przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę o 5 nauczycielach w woj. wrocławskim wynosi w roku szkolnym 1969/70 — 98,4 (poniżej dopuszczalnej dolnej granicy), w woj. zielonogórskim — 99,6, w woj. kieleckim 100,3, białostockim 107,2, krakowskim — 107,9, koszalińskim — 118,2, szczecińskim — 101,2.

Rozpatrywane w skali całego kraju, a także w skali poszczególnych województw przeciętne i odchylenia od obowiązujących norm nie budziły-

by poważniejszych zastrzeżeń. Jednakże za krajowymi i wojewódzkimi przeciętnymi, odnoszącymi się do liczby uczniów w poszczególnych typach organizacyjnych szkół, kryją się poważne odchylenia od norm w dół w powiatach i szkołach.

Np. przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę o 5 nauczycielach w niektórych powiatach woj. wrocławskiego wynosi — 90,5 uczniów (pow. Bolesławiec), 91 uczniów (pow. Legnica), 92,5 uczniów (pow. Lubań i pow. Syców), 92,6 uczniów (pow. Ząbkowice Śl.).

Jeszcze większe odchylenia od norm wymaganych do zorganizowania szkoły określonego stopnia organizacyjnego występują w konkretnych szkołach.

Sprawa utrzymywania poziomu organizacyjnego szkół przy liczbie uczniów niższej od obowiązujących norm nabiera szczególnej ostrości, gdy rozpatrujemy ją w aspekcie postępującego aktualnie demograficznego niżu dziecięcego. Wszak wraz z pogłębianiem się sytuacji niżowej ulegną dalszemu obniżeniu obecne przeciętne liczby uczniów w poszczególnych województwach, przypadające na 1 szkołę. Tymczasem już za obecnymi przeciętnymi kryją się — jak to widać z przytoczonych przykładów — poważne odchylenia od obowiązujących norm.

Rozpatrzmy bliżej na przykładzie całego kraju, jak dalece obniżyłyby się przeciętne liczby uczniów przypadające na szkoły o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach, gdyby obecna sieć szkolna nie uległa zasadniczej przebudowie. Problem ten ilustruje tabl. 3.

Wynika z niej, że przy pozostawieniu obecnej sieci szkolnej już w 1975 r. przeciętne liczby uczniów przypadające na jedną szkołę spadłyby w skali ogólnokrajowej: w szkołach o 4 nauczycielach do 65,4, w szkołach o 5 nauczycielach do 88,3, w szkołach o 6 nauczycielach do 124,3 (w normie), a w szkołach o 7 nauczycielach do 169,4 uczniów na 1 szkołę. Przypomnijmy, że niż demograficzny nie kończy się na 1975 r., ale będzie się pogłębiał aż do 1978 r., a następujący po nim wyż będzie wyżem niewielkim i w konsekwencji np. szkoły o 5 nauczycielach nie osiągną — do końca bieżącego stulecia — minimalnej przeciętnej liczby uczniów wymaganej obecnie do zorganizowania tego typu szkoły. (Zresztą jest to typ organizacyjny odbiegający od modelu uznawanego — z punktu widzenia efektywności pracy szkół — za prawidłowy przez nauczycieli i pedagogów-teoretyków).

W 1978 r. przeciętne liczby uczniów przypadające na 1 szkołę, przy zachowaniu obecnej sieci szkolnej, wynosiłyby — jak wynika z danych opartych na prognozie demograficznej — w szkołach o 4 nauczycielach — 64,1, w szkołach o 5 nauczycielach — 86,5, w szkołach o 6 nauczycielach — 121,8, w szkołach o 7 nauczycielach — 166 uczniów na 1 szkołę. Przeciętne te — jak widzimy — odbiegają znacznie (z wyjątkiem szkół o 6 nauczycielach) w dół od obowiązujących obecnie norm. Dodajmy, że przy tych przeciętnych nieuniknione byłyby rażące odchylenia w dół w województwach, powiatach i w szczególności w konkretnych szkołach. Np. w woj. wroc-

ławskim wynosiłyby one w 1917 r.: w szkołach o 4 nauczycielach — 56,7, w szkołach o 5 nauczycielach — 72,6, w szkołach o 6 nauczycielach — 107,1, w szkołach o 7 nauczycielach — 151,1 uczniów na 1 szkołę. Analogiczne przeciętne w woj. kieleckim wynosiłyby w 1978 r. w szkołach o 4 nauczycielach — 59 uczniów, w szkołach o 5 nauczycielach — 76,7, w szkołach o 6 nauczycielach — 109,6, w szkołach o 7 nauczycielach — 150,6 uczniów na jedną szkołę.

Tabela 3

PRZEWIDYWANY SPADEK PRZECIĘTNEJ LICZBY UCZNIÓW PRZYPADAJĄCEJ NA JEDNĄ 8-KLASOWĄ SZKOŁĘ PODSTAWOWĄ O 4, 5, 6 i 7 NAUCZYCIELACH NA WSI W LATACH 1971—1985 PRZY OBECNEJ (NIEZMIENIONEJ) SIECI SZKOLNEJ

(Dane ogólnokrajowe)

Rok	Przeciętna liczba uczniów w szkołach			
	o 4 naucz.	o 5 naucz.	o 6 naucz.	o 7 naucz.
1969	77,5	104,6	147,3	200,7
1975	65,4	88,3	124,3	169,4
1978	64,1	86,5	121,8	166,0
1980	65,6	88,5	124,6	169,8
1985	74,4	100,4	141,4	192,7

Z powyższych danych wynika, że obecnej sieci szkół podstawowych nie będzie można utrzymać, że musi ona ulec zasadniczej przebudowie, gdyż okres „wyżowy”, który wystąpi dopiero w latach 1979—1990, tylko na krótko (w okresie 3—4 lat szczytu) poprawiłby sytuację na omawianym odcinku.

Przebudowa sieci szkół podstawowych będzie musiała pójść w szerszym zakresie na komasację szkół przy uwzględnieniu przyszłościowej struktury osiedli wynikających z ustalonych przez rady narodowe planów zagospodarowania przestrzennego. Ponieważ jednak przebudowa taka wymagać będzie dłuższego czasu (propagowanie idei komasacji szkół celem przyjęcia jej przez mieszkańców wsi, rozwinięcia specjalnej komunikacji szkolnej — autobusy, mikrobusy, wykorzystanie PKS i kolei, dalsza poprawa stanu dróg), przeto przejściowo nie można będzie uniknąć obniżenia dolnej granicy liczby dzieci niezbędnej do zorganizowania szkoły 8-klasowej na terenach wiejskich o rzadszym zaludnieniu. Przebudowa sieci szkół podstawowych oprócz się winna w szerszym zakresie na wysoko zorganizowanych 8-klasowych szkołach zbiorczych (o 8 i więcej nauczycielach).

Sieć tego rodzaju pociągnie za sobą zwiększenie odległości od miejsca zamieszkania uczniów do szkoły i dlatego też musi być oparta na należyście funkcjonującym dowożeniu dzieci. Osiągnąć to będzie można przede wszystkim przez zorganizowanie specjalnej szkolnej sieci komunikacyjnej,

opartej na szkolnych autobusach i mikrobusach (oczywiście nie wybrakowanych, ale sprawnych technicznie, wygodnych, ogrzewanych zimą), powiązanej — tam gdzie to będzie możliwe — z siecią ogólną (publiczną) komunikacji kolejowej i autobusowej (PKS). W szerszym zakresie trzeba będzie wykorzystać także indywidualne środki lokomocji uczniów (rowery, motorowery) zakupywane przy pomocy materialnej rad narodowych (co niwelowałoby w pewnej mierze oddziaływanie szkolnego przywileju miejsca zamieszkania). Te indywidualne środki lokomocji mogłyby być powiązane z siecią specjalnej komunikacji szkolnej, ewentualnie stanowić jej uzupełnienie. W efekcie zorganizowanie specjalnej sieci komunikacji szkolnej będzie korzystne nie tylko z punktu widzenia pedagogicznego (możliwość ukończenia wysoko zorganizowanej szkoły 8-klasowej), ale również z punktu widzenia ekonomicznego (niższe koszty kształcenia).

Przy tworzeniu sieci pełnowartościowych 8-klas. szkół zbiorczych trzeba będzie uwzględniać specyficzną sytuację dzieci najmłodszych (kl. I—IV), dla których byłoby najkorzystniejsze organizowanie szkół niepełnych (np. już przy 20 uczniach) w pobliżu miejsca zamieszkania, powiązanych ściśle ze szkołami zbiorczymi (najlepiej jako ich filie).

Realizacja omówionych wyżej w skrócie zasad i struktury sieci szkolnej wymagać będzie poddania rewizji ustawowych przepisów o odległości miejsca zamieszkania ucznia od szkoły. Trzeba będzie określić w ustawie o obowiązku szkolnym zamiast maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły — maksymalny czas potrzebny na jej przebycie (pieszo lub mechanicznymi środkami lokomocji dostępnymi w ciągu całego roku szkolnego). Czas taki mógłby wynosić np. — 20 minut dla uczniów kl. I—IV, 30 minut dla uczniów kl. V—VIII.

Uwagi powyższe prowadzą do wniosku, że sprawa zasadniczej przebudowy sieci szkół podstawowych — podnoszona wielokrotnie w różnych publikacjach, m. in. także w dyskusji nad realizacją obecnej reformy szkolnej — musi być postawiona jako ważne i pilne zadanie przed aktywnym społeczno-polit., radami narodowymi, administracją szkolną wszystkich szczebli i ogółem nauczycielstwa. Zmusza nas do tego kształtowanie się sytuacji demograficznej w kraju w nadchodzących — bliższych i dalszych — latach. Doraźne korekty sieci już obecnie nie wystarczą.

Przebudowa sieci szkół podstawowych na wsi w oparciu o sieć wysoko zorganizowanych, silnych 8-klasowych szkół zbiorczych (przy zorganizowanym należycie dowożeniu uczniów) ułatwi przejście na powszechność kształcenia w szkołach średnich szczebli, co będzie nieuniknione w związku z demograficznym niżem młodzieżowym w latach 1975—1985. Realizacja powszechności (może nawet obowiązku) kształcenia po szkole podstawowej wymagać będzie zmian w sieci szkół średnich szczebli celem przybliżenia ich do młodzieży. Zmiany te będą musiały być powiązane z siecią silnych zbiorczych 8-klasowych szkół podstawowych.

Powszechność kształcenia w szkołach średnich szczebli

Rozpoczynający się pod koniec pięciolatki 1971—1975 demograficzny niż młodzieżowy (początek w 1974 r.) postawi przed nami zadanie jak najszerszego upowszechnienia dalszego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej. W następnych kolejnych pięciolatkach (1976—1980 i 1981—1985), a także — jak wynika z prognozy — w latach 1986—2000 będzie to nie tylko sprawa szerokiego udostępnienia młodzieży szkół ponadpodstawowych, ale z przyczyn ogólnospołecznych i ekonomicznych (zapotrzebowanie na kadry wykwalifikowane) zajdzie konieczność objęcia całej młodzieży kończącej szkołę podstawową dalszą nauką w różnych typach szkół średnich szczebli. Utrwalający się w najbliższym ćwierćwieczu demograficzny niż młodzieżowy postawi przed nami po prostu sprawę rozszerzenia obowiązku szkolnego na szkoły niepełne średnie. To z kolei wysunie najpóźniej na początku lat osiemdziesiątych problem nowej reformy szkolnictwa, gdyż trudno byłoby (i niesłusznie) realizować pełną powszechność (zwłaszcza obowiązek) kształcenia po szkole podstawowej w ramach obecnego ustroju szkolnego. Wiele przesłanek przemawia za tym, że powszechność kształcenia po szkole podstawowej będzie musiała być realizowana przez przedłużenie kształcenia ogólnego (ewentualnie w końcowej fazie zróżnicowanego i w pewnym sensie uzawodowionego) do lat dziewięciu lub dziesięciu, co w konsekwencji wymagałoby reformy systemu kształcenia zawodowego.

Zbliżający się niż młodzieżowy nie będzie dla szkolnictwa ponadpodstawowego okresem ulgi, lecz odwrotnie — przyniesie ze sobą wiele nowych problemów niełatwych do rozwiązania. Rozpatrzmy bliżej problematykę z tym związaną.

Szczytowym okresem wyżu rocznika 15-latków, z którego rekrutuje się podstawowa masa absolwentów kl. VIII będą — jak wynika z tabl. 2 — pierwsze lata nadchodzącej 5-latki. W latach 1971—1974 roczna edycja absolwentów szkoły podstawowej wynosić będzie około 640 tysięcy, ale już w roku 1975, w wyniku rozpoczynającego się młodzieżowego niżu demograficznego, liczba ta poważnie się zmniejszy.

Nawet przy optymistycznym założeniu, że odsetek młodzieży 15-letniej kończącej kl. VIII na skutek poprawy sprawności nauczania w szkołach podstawowych podniesie się (w 1975 r. — w mieście do 95%, na wsi do 88,5%¹¹, w 1980 r. — w mieście 95%, na wsi do 90,5, a w 1985 r. — w mieście do 96%, na wsi do 93%) — liczba absolwentów kl. VIII spadnie: w 1975 r. do 568 tysięcy, w 1980 r. — do około 500 tysięcy, a w 1985 r. — do około 480 tysięcy. Na podstawie prognozy demograficznej można prze-

¹¹ W 1969 r. analogiczne wskaźniki wynosiły (stan faktyczny): dla miasta — 94,6%, dla wsi — 85,9%.

widywać, że mimo — niewielkiego zresztą — wyżu 15-latków w latach 1986—1995 liczba absolwentów kl. VIII nie osiągnie już do końca bieżącego stulecia nie tylko poziomu z wyżowych lat 1971—1973, ale nawet 600 tysięcy. Przewidywane kształtowanie się liczby absolwentów szkoły podstawowej w latach 1969—1985 oraz w latach 1990—2000 przedstawia tabl. 4.

Z tabeli tej wynika, że w rezultacie zmian w proporcjach absolwentów szkoły podstawowej między miastem a wsią liczba absolwentów kl. VIII będzie już w 1975 r. większa o 43 tysiące od analogicznej liczby w miastach (w 1969 r. w miastach było o niespełna 10 tysięcy absolwentów kl. VIII więcej niż na wsi). W roku 1980 szkoły podst. na wsi wypuszczą około 262 tysiące absolwentów, a w mieście tylko 218 tysięcy (różnica na korzyść wsi

Tabela 4

SZACUNKOWA LICZBA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W LATACH 1969—2000
Z PODZIAŁEM NA MIASTO I WIEŚ (W TYSIĄCACH)

Rok	Roczniki 15-latków (w tysiącach)			Liczba absolwentów (w tysiącach)			Na 100 15-latków* przypada absolwent.		
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1969	698,8	338,0	360,8	630,0	319,9	310,1	90,1	94,6	85,9
1975	620,8	280,6	340,3	567,8	266,6	301,2	91,5	95,0	88,5
1980	518,7	229,0	289,2	497,7	218,0	261,7	92,5	95,0	90,5
1985	509,6	214,0	295,6	480,3	205,4	274,9	94,3	96,0	93,0
1990	572,7	228,2	344,5	543,4	221,3	322,1	95,0	96,0	93,5
1995	597,8	225,6	372,2	567,5	217,7	349,8	95,1	97,0	94,0
2000	558,2	201,7	356,5	534,3	195,6	338,7	95,7	97,0	95,0

* W roku 1969 stan faktyczny, w latach 1975—2000 założono stopniową poprawę sprawności kształcenia (rosnący odsetek absolwentów w stosunku do rocznika 15-latków).

o 44 tysiące), w 1985 na wsi będzie 275 tysięcy absolwentów kl. VIII, a w miastach — 205 tysięcy (różnica na korzyść wsi o 70 tysięcy). W wyniku tych przesunięć spowodowanych innym przebiegiem procesów demograficznych w mieście, a innym na wsi szkoły wiejskie staną się w znacznie szerszym zakresie, niż dotychczas, rezerwuarem dopływu młodzieży do szkół średnich szczebli. Wymagać to będzie, jak już o tym wspomniano, podniesienia poziomu i wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach podstawowych na wsi, co związane jest z poprawą pracy szkół wiejskich (warunki lokalowe, wyposażenie w pomoce naukowe, kadry z wyższym wykształceniem). Wyrównanie poziomu szkół na wsi do poziomu szkół miejskich jest konieczne ze względu na należyte przygotowanie ogółu absolwentów szkół wiejskich do kontynuowania dalszej nauki w szkołach ponadpodstawowych.

W latach 1976—1985 potrzeby gospodarki narodowej na wykwalifikowane kadry nie ulegną zmniejszeniu, zwłaszcza że w nadchodzącej pięcioletce (1971—1975) potrzeby te — wg dotychczasowych ustaleń Komisji Planowania przy Radzie Ministrów — zamkną się, globalnie biorąc, deficytem.

Jeśli zatem zapotrzebowanie na wykształconych robotników i pracowników ze strony coraz bardziej unowocześniającego się przemysłu i rolnictwa (intensyfikacja gospodarki, dalszy rozwój techniki i technologii produkcji, gospodarka selektywna) nie będzie mogło ulec zmniejszeniu, to malejąca z powodu niżu demograficznego liczba młodzieży uczącej się w szkołach średnich szczebli doprowadzi do narastania dysproporcji mię-

Tabela 5

ABSOLWENCI SZKOŁY PODSTAWOWEJ KONTYNUUJĄCY NAUKĘ W KL. I
SZKÓŁ ŚREDNICH PRZY OBECNYM USTROJU SZKOLNYM

(w tysiącach)

Rok	Liczba absolwentów szkoły podstawowej	Z ogólnej liczby absolwentów szkoły podstawowej podejmuje naukę w kl. I szkół średnich szczebli					
		Ogółem	% w stosunku do liczby absolwentów	w tym w szkołach:			
				ZSZ i SPR		w liceach ogólnokształ., technikach i szkołach średnich zawodowych dla robotników	% w stosunku do liczby absolwentów
				Liczba	% w stosunku do liczby absolwentów		
1	2	3	4	5	6	7	8
1968	607,4*	506,9*	83,5	291,0*	47,9	215,9*	35,6
1975	567,8	522,4	92,0	295,3	52,0	227,1	40,0
1980	479,7	455,7	95,0	239,8	50,0	215,9	45,0
1985	480,3	461,1	96,0	240,2	50,0	220,9	46,0

* Stan faktyczny.

dzy potrzebami kadrowymi a możliwością ich zaspokojenia. W kształtującej się w ten sposób sytuacji wystąpi presja społeczna na szkoły ponadpodstawowe w kierunku zwiększenia liczby kształconej młodzieży. Powstanie duży popyt na kandydatów do szkół średnich szczebli, a w konsekwencji szkoły te będą musiały pokonywać ogromne trudności rekrutacyjne. W rezultacie, celem złagodzenia wzrastających trudności, na porządku dziennym stanie podniesiony wyżej problem powszechności czy wręcz obowiązku dalszej nauki po szkole podstawowej.

Orientacyjne (szacunkowe) dane o kształtowaniu się rekrutacji do kl. I szkół średnich szczebli przedstawia tabl. 5. Z danych tych wynika, że nawet przy optymistycznych założeniach, dotyczących liczby absolwentów

szkoły podstawowej (vide tabl. 4) oraz przy bardzo wysokim stopniu upowszechnienia kształcenia w mieście i na wsi (np. przy założeniu, że w 1980 r. — 95% absolwentów kl. VIII podejmie dalszą naukę po szkole podstawowej), liczba uczniów kl. I szkół średnich znacznie będzie niższa w latach 1976—1985 od analogicznej liczby w bieżącym roku szkolnym (1969/70).

Osiągnięcie wysokiego upowszechnienia kształcenia w szkołach ponadpodstawowych (np. takiego, jak przyjęto w tabl. 5) będzie trudne bez przedłużenia obowiązku szkolnego, przy czym wymagać ono będzie przebudowy sieci szkół średnich znacznie oraz rozbudowy internatów szkolnych, zwłaszcza że większość kandydatów do tych szkół rekrutować się będzie spośród absolwentów kl. VIII zamieszkałych na wsi.

AKTUALNE ZADANIA PEDAGOGIKI

Efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół zależy od wielu czynników. Spośród nich szczególne znaczenie przypisywałbym między innymi następującym: poziom wykształcenia i umiejętności zawodowe nauczycieli, ich pozycja społeczna, uposażenie, zaangażowanie zawodowe, wyposażenie szkół w pomoce naukowe i środki dydaktyczne, walory dydaktyczno-wychowawcze programów i podręczników szkolnych, atmosfera współżycia i współdziałania nauczycieli, liczebność klas, poziom nauk pedagogicznych itp. Zapewne istnieje jeszcze wiele innych czynników warunkujących wydajność pracy szkolnej. Wydaje mi się jednak, że wymienione powyżej mają charakter dość podstawowy.

Dużą rolę w usprawnieniu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych organizowanych w szkole mogą i powinny odegrać nauki pedagogiczne. Stanowisko to znalazło szczególnie mocny akcent zarówno w tezach na V Zjazd PZPR, jak i w Uchwale Zjazdu. Uchwała mówi m. in., że: „W rozwoju systemu oświaty i wychowania należy zwiększyć rolę nauk pedagogicznych, koncentrując badania pedagogiczne na problematyce pracy ideowo-wychowawczej szkół oraz na doskonaleniu organizacji metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej”. Z tego też względu istnieje pilna konieczność skoordynowania znacznych środków i sił ludzkich, aby nadrobić zaniedbania występujące w wielu dyscyplinach pedagogicznych.

Potrzeba ta jest tym bardziej pilna, ponieważ „nauki pedagogiczne, mimo że to właśnie jest głównym przedmiotem ich badania, nie wypracowały jeszcze dostatecznego zasobu pojęć ani zaleceń mówiących o tym, jak oddziaływać skutecznie na zbiorowego wychowanka. Pozostaje ciągle zagadką, dlaczego nauki o wychowaniu, tradycyjnie już zajmujące się wpływem na zespoły uczniów, najbardziej z nauk społecznych są zapóźnione w proponowaniu empirycznych i niespekulatywnych sposobów działania”¹. W swojej wypowiedzi, która ma charakter dyskusyjny, chciałbym wskazać na niektóre warunki istniejącego de facto w pedagogice „zastoju” w zakresie naukowego uprawiania tej dyscypliny oraz chciałbym wskazać na niektóre czynniki umożliwiające dalsze, bardziej intensywne wzbogacanie naszej wiedzy o procesach wychowania i nauczania. Mam nadzieję, że wypowiedź poniższa, przygotowana w trosce o usprawnienie sposobów naukowego uprawiania pedagogiki, wywoła dyskusję, która jest — moim zdaniem — jednym z podstawowych czynników postępu w tej dziedzinie wiedzy.

¹ A. Podgórecki: Osiągnięcia i problemy badawcze socjotechniki oraz jej znaczenie dla wychowania. W: Metodologiczne problemy pedagogiki. Praca zbiorowa pod red. H. Muszyńskiego. Ossolineum, Wrocław 1967, s. 152.

Przedmiot i zadania pedagogiki jako nauki

Pedagogika, jako nauka typu praktycznego, rozpatruje problematykę dwojakiego rodzaju. Obok problematyki celów, zadań i treści wychowania i nauczania rozpatruje również problematykę metod, środków i sposobów zapewniających zadowalającą realizację określonych celów. Każdy rodzaj podanej tutaj najogólniej problematyki wymaga innego typu dociekań naukowych. Cele, zadania i treści wychowania i nauczania, a więc pierwszy rodzaj problematyki pedagogiki, powinny być ustalane przede wszystkim ze względu na obiektywne potrzeby społeczeństwa budującego socjalizm, ze względu na obecne i perspektywiczne warunki życia społecznego itp., natomiast metody, sposoby i środki, a więc drugi rodzaj problematyki, powinny być ustalane przede wszystkim ze względu na naturę celów, zadań itp. oraz ze względu na indywidualne właściwości psychiczne uczniów i wychowanków.

Pierwszy rodzaj problematyki wymaga dociekań naukowych, bardziej teoretycznych, zmierzających do ustalenia klarownie sformułowanych celów i zadań wychowania i nauczania, projektowanych dla naszego systemu oświatowego, które z kolei będą warunkowały odpowiedni dobór i układ treści dydaktyczno-wychowawczych zawartych w programach realizowanych w szkołach.

Tymczasem szczerze musimy przyznać, że problematyka teleologiczna jest u nas zagadnieniem wciąż otwartym. Nie dopracowaliśmy się, jak dotąd, bardziej zasadnych naukowo celów i zadań stojących przed poszczególnymi rodzajami szkół, wywiedzionych z pogłębionej analizy obecnego i perspektywicznego rozwoju naszego społeczeństwa socjalistycznego.

Ustalenie odpowiednich celów dydaktyczno-wychowawczych warunkuje między innymi dobór i układ treści nauczania. Dotychczas obowiązujące programy są przedmiotem wzrastającej ciągle i w zasadzie dość uzasadnionej krytyki. Podjęto więc u nas odpowiednie prace zmierzające do opracowania autentycznie współczesnych programów. Powołano w tym celu odpowiednie zespoły naukowe itp. Usiłowania te mogą nie dać zadowalających rezultatów, ponieważ nie ustalono dostatecznie jasno podstawowych celów dydaktyczno-wychowawczych, uznanych powszechnie, dla określonych działań pedagogicznych obejmujących wszystkie rodzaje szkół. Z tego też względu jednym z najpilniejszych zadań stojących przed pedagogiką jest opracowanie zestawu odpowiednich celów przewidzianych do realizacji przez nasz system oświatowy. Rozważmy pokrótce niektóre wytyczne do prac w tym zakresie.

Prace naukowe dotyczące problematyki teleologicznej powinny obejmować, moim zdaniem, co najmniej trzy poziomy. Pierwszy poziom powinien dotyczyć opracowania najogólniejszych celów dydaktyczno-wychowawczych przewidzianych dla całego naszego systemu oświatowego. Podstawą dla zrealizowania tego postulatu powinna być gruntowna analiza potrzeb

i wymagań stawianych szkole przez społeczeństwo budujące socjalizm. Należy więc przede wszystkim odpowiedzieć sobie na konkretne pytanie, jaki „wzór osobowy” człowieka należy kształtować dla potrzeb społeczeństwa realizującego zasady socjalistycznego rozwoju naszego kraju. Przyjęty „wzór osobowy” umożliwi nam sformułowanie określonych celów dydaktyczno-oświatowych. Cele te powinny mieć układ hierarchiczny. Należałoby więc wyodrębnić cele nadrzędne, podrzędne w stosunku do nadrzędnych itp. i wzajemnie się warunkujące. Odpowiednio opracowane cele dydaktyczno-wychowawcze w układzie hierarchicznym mogłyby stanowić jasno uświadamiany sobie produkt naszych zamierzeń wychowawczych i dydaktycznych. Dopiero na tej podstawie można by ustalić odpowiednie treści wychowania i nauczania umożliwiające realizację przyjętych i zaakceptowanych celów.

Drugi poziom prac w zakresie problematyki teleologicznej powinien obejmować cele specyficzne dla odpowiednich rodzajów szkół istniejących w naszym kraju. Podstawą do opracowania tego typu celów powinny być cele o charakterze ogólniejszym, o których mówiłem wyżej, z uwzględnieniem zarówno tego typu celów, jak i opracowania dodatkowo celów specyficznych dla odpowiedniego rodzaju szkoły.

Trzeci poziom prac powinien obejmować cele przewidziane do realizacji zarówno w zakresie poszczególnych przedmiotów, jak i odpowiednich organizacji młodzieżowych itp.

Wszystkie wyodrębnione cele powinny mieć zwartą strukturę, każdy element tej struktury, a więc poszczególny cel, powinien być możliwie precyzyjnie i jednoznacznie ustalony. Stworzy to niezbędne warunki do tego, abyśmy mogli ustalić trafny zestaw treści, metod i środków dydaktyczno-wychowawczych, umożliwiający zadowalające osiągnięcia wytkniętych celów. Problematyka teleologiczna wydaje się więc doniosłym zadaniem do rozwiązania przez nauki pedagogiczne. W innym bowiem wypadku będziemy działali na oślep, metodą prób i błędów, uzyskując połowiczne i pozorne rezultaty dydaktyczno-wychowawcze.

Zadowalające ustalenie możliwie konkretnej i zwartej struktury celów wyprowadzonych z pogłębionej analizy naszej rzeczywistości socjalistycznej i przewidzianych do realizacji przez polski system oświatowy będzie decydującym czynnikiem warunkującym trafny dobór i układ treści wychowania i nauczania oraz umożliwi ustalenie właściwych metod i środków zapewniających realizację naszych zamierzeń sformułowanych w celach dydaktyczno-wychowawczych.

Dobór metod i środków dydaktyczno-wychowawczych, a więc drugi zakres problemowy pedagogiki, uzależniony jest zarówno od zadowalającego naukowo opracowania pierwszego rodzaju problematyki tej dyscypliny, jak i od właściwości psychicznych przedmiotu wychowania i nauczania, a więc uczniów i wychowanków. Trafny dobór metod i środków dydaktyczno-wychowawczych, a więc instrumentów działania pedagogicznego,

jest zdeterminowany między innymi przez cele, zadania oraz treści wychowania i nauczania. Z tego też względu nie można na przykład opracowywać instrumentów działania pedagogicznego nie biorąc pod uwagę między innymi zagadnień wyżej wymienionych, a należących do problematyki tej dyscypliny naukowej.

Dotychczasowe prace pedagogiczne podejmujące problematykę teleologiczną miały najczęściej charakter zbyt ogólny, żeby nie powiedzieć „ogólnikowy”, aby ich rezultaty można było uczynić podstawą dla właściwego rozstrzygnięcia pozostałych zagadnień należących do zakresu zainteresowań pedagogiki.

Należałoby więc, moim zdaniem, rozpocząć „budowanie” autentycznej naukowo pedagogiki od zagadnień teleologicznych. Pozostały bowiem zakres przedmiotowy pedagogiki zależy od jasnego i klarownego, naukowo uzasadnionego i pogłębionego ustalenia zwartej struktury celów dydaktyczno-wychowawczych postulowanych do realizacji przez cały nasz system oświatowy.

Podana tutaj pokrótce charakterystyka problematyki należącej do zakresu zainteresowań pedagogiki wymaga odpowiedniej organizacji pracy naukowej. Sprawie tej poświęcę niżej nieco uwagi. Obecnie chciałbym rozważyć niektóre kwestie metodologiczne, które warunkują dalszy rozwój pedagogiki jako nauki, aby w dalszej kolejności omówić wzmiankowane wyżej zagadnienie.

Problemy metodologiczne pedagogiki

Pogląd, że pedagogika należy do nauk typu praktycznego, jest w zasadzie poglądem bezspornym. „Nauki praktyczne są to zespoły zadań ogólnych stwierdzających, jak w oparciu o zależności między faktami można zrealizować stany rzeczy zalecone przez uznane oceny”.² Podstawowymi czynnościami poznawczymi są więc z jednej strony opis faktów obejmujących określony fragment rzeczywistości pedagogicznej będącej przedmiotem dociekań naukowych i wyjaśnianie zależności występujących pomiędzy zarejestrowanymi faktami, a z drugiej strony dokonywanie oceny wyjaśnionych zależności i postulowanie określonych stanów rzeczy zaleconych przez przyjęte oceny.

Nauki praktyczne opierają swoje dociekania zmierzające do wykrycia określonych tez na podstawie toku postępowania celowościowego. Rozpada się on na szereg ogniw wzajemnie się warunkujących. Możemy najogólniej wyróżnić następujące ogniwa tego typu postępowania: diagnoza polegająca na dokonywaniu opisu określonych faktów pedagogicznych, wyjaśnianie na podstawie wiedzy przedmiotowej dotyczącej zakresu badanych faktów zależności ujawnionych między nimi, dokonywanie oceny

² A. Podgórecki: Charakterystyka nauk praktycznych. PWN, Warszawa 1962, s. 32.

zdaniem, toku postępowania celowościowego, który wyżej pokrótce scharakteryzowałem.

W tym miejscu rozważań można by wyrazić wątpliwość, czy jest realne przypuszczenie zakładające możliwość ustalania układu i doboru treści wychowania i nauczania za pomocą toku postępowania celowościowego. Dociekania naukowe w zakresie doboru i układu treści wychowania i nauczania są niezwykle złożone i skomplikowane. Nie ma w tym zakresie odpowiednich ustaleń, które by można wziąć za podstawę opracowując naukowo zasadny program wychowania i nauczania. Z tego też względu nasze dotychczasowe prace w tym zakresie opierały się przede wszystkim na intuicji osób opracowujących określone programy. Intuicja przy opracowywaniu programów jest zapewne wartościowym elementem, ale niewystarczającym do tego, aby sprostać tak złożonym zadaniom, jakie stawia przed nami opracowanie naprawdę nowoczesnego programu. Wydaje mi się, że pierwszym krokiem zmierzającym do zmiany tradycji w zakresie prac tego typu, a więc w kierunku opracowania wreszcie metodami naukowymi autentycznie nowoczesnych programów, powinno być ustalenie w sposób możliwie konkretny odpowiednich problemów wymagających naukowych rozstrzygnięć dla potrzeb programowych. Dla przykładu: intensyfikacja kształcenia języka uczniów w klasach niższych jest między innymi uzależniona od prawidłowo rozumianego nauczania elementów gramatyki. Powstaje pytanie, jakie elementy gramatyki, w jakiej kolejności realizowane i w jakim zakresie sprzyjają realizacji tego celu. Odpowiedź na to pytanie pozwoli nam na przyjęcie określonego układu treści w zakresie nauczania elementów gramatyki w klasach niższych.

Program wychowania i nauczania musi się opierać na ściśle określonych tezach, naukowo zasadnych, aby mógł mieć charakter nowoczesny. Musimy je w perspektywie wypracować. Przede wszystkim należy ustalić zagadnienia naukowo nie wyjaśnione, a niezbędne do opracowania programu. Następnie należałoby podjąć odpowiednie badania naukowe, aby wyjaśnić zarejestrowane zagadnienia. Po ich wyjaśnieniu będziemy mogli dopiero ustalić naukowo zasadny układ treści programowych. To jest, moim zdaniem, perspektywiczne zadanie. Niemniej jednak trzeba je podjąć, aby wreszcie dopracować się naukowo uzasadnionego programu. Praktyczna realizacja tego zadania wymaga jednakże zbiorowego wysiłku wielu specjalistów, którzy mogliby w ciągu dość długiego czasu sprostać tym trudnym i złożonym zadaniom.

Formułowanie problemów badawczych w zakresie prac programowych powinno być oparte na dociekaniach typu diagnostycznego, natomiast ich rozwiązywanie — na dociekaniach typu projektującego. Naukowe wyjaśnianie ustalonych rozwiązań pozwoli nam głębiej wniknąć w strukturę badanej rzeczywistości i umożliwi tym samym opracowanie projektów programu dostosowanego do wszechstronnie zbadanej, naukowo określonej rzeczywistości pedagogicznej. Opracowując więc nowoczesne programy

należy posługiwać się takim postępowaniem celowościowego, właściwego naukom praktycznym, a zatem i pedagogice.

Program wychowania i nauczania przewidziany dla określonego typu szkoły musi odzwierciedlać odpowiednią i zaakceptowaną koncepcję pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ten bezsporny fakt, przynajmniej w czynie, nie przez wszystkich jest dostrzegany. Powołuje się u nas ostatnio zespoły badawcze, które nie mając wiodącej koncepcji, jasno sprecyzowanej, przystępują od razu do opracowania projektów programu. W pracy tej kierują się oczywiście intuicją i doświadczeniem. Są to ważne elementy, ale niewystarczające do tego, aby opracować naukowo zasadny dobór i układ treści wychowania i nauczania. Porządek rzeczy jest więc odwrócony. Opracowanie programu jest początkiem postępowania badawczego zamiast być jego produktem końcowym. Ten stan rzeczy jest niezgodny z wymogami naukowego postępowania badawczego. Można więc wyrazić sceptycyzm co do efektów końcowych tego stylu pracy.

Problem doboru i układu treści wychowania i nauczania był u nas ostatnio przedmiotem ożywionej i słusznej w zasadzie krytyki. Z tego też względu rozważyłem w swojej wypowiedzi niektóre sposoby umożliwiające przezwyciężenie niedostatków tkwiących implícite w tej problematyce należącej do zakresu zainteresowań pedagogiki.

Obecnie chciałbym poświęcić kilka uwag dydaktyce. Otóż dydaktyka jako ogólna teoria nauczania i uczenia może poszczycić się niemałym dorobkiem ilościowym. Wydano bowiem znaczną liczbę publikacji obejmujących różne aspekty procesu nauczania i uczenia się uczniów. W dociekaniach dydaktycznych przeważa na ogół nurt empiryczny. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie fakt, że ten styl rozważań jest pojmowany dość często w sposób „ciasny”. Z tego też względu dorobek ilościowy dydaktyki nie idzie w parze z dorobkiem jakościowym. Rozważmy bardziej szczegółowo tę kwestię.

Jedną z podstawowych metod badawczych stosowanych w nurcie empirycznym dydaktyki są metody eksperymentalne. Wykorzystywane są one, zgodnie z wcześniejszymi rozważaniami, do badań reformujących w określony sposób rzeczywistość zastaną. W metodologii badań eksperymentalnych formułowane są co najmniej trzy postulaty warunkujące sprawny ich przebieg uwieńczony określonym efektem naukowym. Przygotowując badania eksperymentalne należy:

- 1) określić w sposób jednoznaczny, jaka zmienna jest zmienną niezależną (bodźcem eksperymentalnym, przyczyną danego zjawiska), a jaka jest zmienną zależną (skutkiem danej przyczyny);

- 2) przygotować badania tak, aby ustalić, czy pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną zachodzi związek przyczynowy oraz jakiego rodzaju jest ten związek;

- 3) rozważyć, która ze zmiennych niezależnych odgrywa istotną rolę w zachodzeniu zmiennej zależnej.

Dotychczasowe badania dydaktyczne nie uwzględniały w zasadzie w sposób pełny wszystkich z podanych wyżej zaleceń. Realizowano w praktyce badawczej pierwszy i częściowo drugi postulat. Ustalano przeważnie związki przyczynowe występujące pomiędzy wyodrębnionymi zmiennymi, natomiast nie podejmowano naukowych prób wyjaśnienia ewentualnie zarejestrowanych związków. Z tego też względu powstało wiele nieporozumień wokół funkcji podstawowego pojęcia w badaniach eksperymentalnych, jaką pełni hipoteza robocza. Uznano na przykład, że przypuszczenie zależności i zmian występujących między obu rodzajami zmiennych (niezależnych i zależnych) stanowi treść hipotezy roboczej. Ten pogląd znalazł swoje praktyczne odzwierciedlenie między innymi w licznych publikacjach z zakresu dydaktyki. Ich autorzy wyodrębnili określone zmienne i ustalali zależności o charakterze przyczynowym występujące między nimi. Dokonywano skomplikowanych analiz statystycznych, często mało czytelnych, które przede wszystkim wypełniały treść tego typu publikacji. Czasami nawet pomijano rzetelną analizę założeń poszczególnych zmiennych, koncentrując raczej uwagę na statystycznych rozważaniach mających udowodnić istnienie określonych powiązań występujących między wyodrębnionymi zmiennymi. Czytelnik tego typu publikacji nie uzyskiwał prawie żadnej gruntowniejszej wiedzy na temat podjęty przez danego autora, reprezentującego ten styl pracy. Analizy statystyczne bowiem były głównym przedmiotem rozważań, analiza merytoryczna zagadnienia była potraktowana zbyt ogólnikowo, aby można było wykorzystać jakiś jej element w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Nauka też nie była wzbogacana, ponieważ trudno uznać za tezę naukową zdanie orzekające o istnieniu określonych związków w obrębie badanych zmiennych. Wielki wysiłek ludzki nie przynosił więc zadowalających efektów ani dla nauki, ani dla działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Podczas urzeczywistniania w praktyce eksperymentalnej postulatu wyrażonego wyżej należy nie tylko rejestrować związki pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną, jak to miało miejsce w dotychczas prowadzonych badaniach, ale należy ustalać rodzaje tych związków. Należy więc wyjaśniać istotę tych powiązań przyczynowych. Tę funkcję w badaniach eksperymentalnych pełni hipoteza robocza. Podstawową bowiem funkcją hipotezy jest wyjaśnianie zarejestrowanych zjawisk. „Mając więc wyjaśnić jakiś fakt i nie znajdując dla zdania fakt ten stwierdzającego racji wśród już przez nas uznanych, bierzemy pod uwagę jakąś rację, co do której nie wiemy jeszcze, czy jest prawdziwa, czy fałszywa, i poddajemy ją procedurze sprawdzania. Taką nie przyjętą jeszcze rację, rozważaną w trakcie wyjaśniania jakiegoś faktu, którą poddajemy dopiero procedurze sprawdzania, nazywa się zwykle hipotezą”.³

Dla przykładu: jeżeli przyjmiemy w badaniach eksperymentalnych dwie

³ K. Ajdukiewicz: Zarys logiki. PZWS, Warszawa 1958, s. 184.

zmiennie niezależne (np. nauczanie problemowe i pracę grupową) i ustalamy wpływ tych dwóch zmiennych na określony rezultat pracy dydaktyczno-wychowawczej (zmienna zależna), wówczas zdanie zakładające prawdopodobne istnienie wpływu zmiennych niezależnych na zmienną zależną nie jest hipotezą, ponieważ nie wyjaśnia określonego zjawiska poddanego badaniu eksperymentalnemu. Tego typu zdanie rejestruje bowiem tylko symptomy określonego zjawiska. Jest więc następstwem określonej racji. Zgodnie z elementarnymi wymaganiami logiki hipotezą nie jest tego typu zdanie, ale jest nią dopiero dobieranie prawdopodobnej racji od ustalonego następstwa. Tę rację poddajemy w dalszej kolejności procedurze bądź weryfikacji, bądź falsyfikacji.

Ustalanie w naukach pedagogicznych związków przyczynowych pomiędzy określonymi zmiennymi wyodrębnionymi dla celów eksperymentalnych jest wstępnym etapem do sformułowania określonej hipotezy wyjaśniającej nam ten związek przyczynowy. Tę próbę wyjaśnienia odpowiedniego zjawiska pedagogicznego poddajemy odpowiednim zabiegom eksperymentalnym pozwalającym odrzucić racje fałszywe, a przyjąć prawdziwe. Hipoteza w tym rozumieniu ingeruje w strukturę badanego zjawiska, a nie rejestruje tylko jego symptomów.

W dotychczasowych badaniach eksperymentalnych w zakresie dydaktyki formułowano najczęściej hipotezy w sposób niezgodny z przyjętym znaczeniem tego pojęcia. Treścią ich było bowiem orzekanie o istnieniu powiązań przyczynowych pomiędzy wyodrębnionymi zmiennymi dla celów eksperymentalnych. Ustalano więc zewnętrzne przejawy zjawisk, nie badano natomiast ich istoty oraz procesów, dzięki którym badana populacja uzyskiwała określony, liczbowo wymierny rezultat. Weryfikowano te „hipotezy”, które nie mogły być tezami naukowymi, ponieważ niczego nie wyjaśniały. Nie mogły więc wzbogacać naszej wiedzy o procesach nauczania i uczenia się uczniów. Z pewną przykrością muszę stwierdzić, że znaczny wysiłek ludzki dawał jednak nikłe rezultaty poznawcze. Z tego też względu należałoby zmienić ten styl dociekań naukowych. Pierwszym zadaniem w tym zakresie powinno być, moim zdaniem, opracowanie gruntownej i rzetelnej naukowo metodologii pedagogiki. Nie należy więc szczeni kosztów i wysiłków, ponieważ tego właśnie typu publikacja będzie wytyczną do autentycznie naukowych prac z zakresu pedagogiki, rzutujących bezpośrednio na praktykę oświatową oraz na rozwój tej dziedziny wiedzy.⁴ Trudno w krótkiej wypowiedzi omówić bardziej wyczerpująco wszystkie problemy metodologiczne usprawniające poziom opracowań z zakresu pedagogiki. Skoncentrowałem więc swoją uwagę na niektórych wybranych kwestiach, aby wskazać, jak wiele jeszcze jest do zrobienia. Trze-

⁴ Tego właśnie typu opracowanie powinno być na co najmniej takim poziomie, jak ostatnio wydana publikacja J. Topolskiego: *Metodologia historii*. PWN, Warszawa 1968.

ba podjąć zbiorowym wysiłkiem odpowiednie prace, aby wreszcie opracować autentyczną naukowo pedagogikę, mogącą stanowić podstawę dla sensownych działań dydaktyczno-wychowawczych w instytucjach powołanych dla wychowania i nauczania dorastających pokoleń.

Organizacja pracy naukowej

Zadania stojące przed pedagogiką są ogromne. Problematyka bowiem tej nauki jest rozległa, a nieliczne są zagadnienia zadowalająco przez nią rozwiązane. Z tego też względu pracę trzeba zaczynać prawie od podstaw. Należałoby powołać zespół rzeczoznawców reprezentujących nie tylko poszczególne nauki pedagogiczne, ale i inne dyscypliny, tzw. pomocnicze (psychologię, logikę, filozofię, socjologię, fizjologię itp.). W gronie tych kompetentnych przedstawicieli poszczególnych nauk powinien być ustalony i przedyskutowany rejestr problemów do badań naukowych w zakresie pedagogiki. W wyniku tych prac powinien powstać ogólnopolski plan badań naukowych obejmujących różne zagadnienia pedagogiczne.

W dalszej kolejności powinniśmy dokonać rejestracji pod względem możliwości naukowych różnych ośrodków pedagogicznych w naszym kraju. Mając tego typu orientację można by proponować podjęcie określonych dociekań naukowych w zakresie problematyki, która jest możliwa do opracowania przez dany ośrodek ze względu na posiadanie odpowiednio kwalifikowanych kadr. W poszczególnych ośrodkach powinny powstawać naukowe zespoły badawcze opracowujące określony problem należący do ogólnopolskiego planu badań naukowych. W skład danych zespołów powinni wchodzić przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych współdziałających z pedagogiką. Dzięki temu rozpatrywany problem można będzie ująć szerzej i głębiej, aniżeli byłoby to możliwe przez pojedynczego pracownika. Współczesna nauka wymaga bowiem zespołowych badań. Trzeba jednak spełnić kilka warunków, aby zespołowość w dociekaniach naukowych obejmujących określone zagadnienie była czynnikiem wyzwalającym indywidualną pomysłowość jednostki, a nie czynnikiem hamującym i krępującym indywidualne zdolności twórcze jednostki — jak to dość często się zdarza.

Oto niektóre z tych czynników:

1. Kierownik zespołu badawczego rozwiązującego określony problem naukowy powinien mieć, w miarę możliwości, dojrzałą koncepcję naukowego opracowania zagadnienia przewidzianego dla zespołu. Dzięki temu będzie mógł właściwie pokierować pracą poszczególnych członków zespołu. Musi on równocześnie przejawiać określoną kulturę w kontaktach społecznych i stwarzać swoją postawą warunki do tego, aby poszczególni

członkowie zespołu identyfikowali osobiste dążenia naukowe z dążeniami całego zespołu. Tego typu atmosfery w zespole nie można wytworzyć posługując się w kierowaniu stylem autokratycznym, który wytwarza stosunki „feudalne” w zespole, uniemożliwiające twórczą pracę naukową, ale można je wytworzyć stosując między innymi w kierowaniu styl demokratyczny, oparty na wzajemnej życzliwości interpersonalnej i wyzwajający równocześnie potencjalne możliwości twórcze każdej jednostki.

2. Kierownik zespołu powinien opracować możliwie szczegółowo rejestr problemów naukowych wymagających rozstrzygnięcia umożliwiającego wszechstronne ujęcie opracowywanego w zespole zagadnienia. Propozycja ta powinna być szczegółowo rozważona w zespole i ewentualnie przyjęta do realizacji. Następnie powinien być opracowany szczegółowy program pracy badawczej zmierzający do zadowalającego sprostania postawionym przed zespołem zadaniom.

3. W toku realizacji zespołowo opracowywanych zagadnień powinny być ciągle dyskutowane i konfrontowane indywidualne pomysły zmierzające do klarownego wyjaśnienia badanych kwestii. Dzięki temu będzie między innymi powstawała atmosfera twórczej pracy, stwarzająca niezbędne warunki do zadowalającego osiągnięcia określonych zamierzeń naukowych.

Można by wymienić wiele jeszcze innych czynników gwarantujących efektywność zespołowej pracy naukowej. Poprzestaną jednakże na tych trzech, które, moim zdaniem, mają charakter dość podstawowy. W tym miejscu chciałbym jedynie wspomnieć, że powołuje się ostatnio zespoły badawcze dla realizacji określonych tematów. Nie odpowiadają one jednak elementarnym wymaganiom zespołowości. Przede wszystkim nie dokonano rejestru problemów wymagających naukowego rozstrzygnięcia, natomiast sformułowano tematy poszczególnych prac i przewidziano je do opracowania przez odpowiednich pracowników. Każdy pracownik wykonuje indywidualnie dany temat. Stare formy pracy naukowej zastąpiono nową nazwą, bo to jest dzisiaj modne. Powinno się więc zmienić treść i styl pracy, aby był on adekwatny w stosunku do przyjętej nazwy.

Powyżej przedstawione rozważania wskazują na to, że postulat autentycznej zespołowości, zgodnie z właściwym znaczeniem tego pojęcia, powinien być realizowany na każdym szczeblu pracy naukowej. Dotyczy to zarówno wysiłków zmierzających do opracowania ogólnopolskiego planu badań naukowych z możliwie konkretnym rejestrem problemów wymagających naukowych rozstrzygnięć dla potrzeb pedagogiki, jak i szczegółowych problemów opracowywanych przez poszczególne ośrodki. Zbiorowym wysiłkiem, przy odpowiedniej koordynacji badań pedagogicznych, będzie można zbudować strukturę autentycznej nauki o wychowywaniu i nauczaniu, która z kolei stanowić będzie wytyczną do praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Sprawa ta jest pilną koniecznością, ponieważ w ostatnim czasie ujawniono sporo niedomagań tkwiących w naszym systemie oświatowym.

*

W swojej wypowiedzi rozważyłem tylko niektóre zagadnienia wymagające naukowych dociekań zmierzających do opracowania gruntownej i rzetelnej struktury wiedzy o procesach wychowywania i nauczania. Chciałbym jeszcze dodać, że jednym z ważnych zadań warunkujących opracowanie pedagogiki jako nauki zgodnej z wymogami logiki jest opracowanie języka swoistego dla tej nauki. W pedagogice panuje bowiem duża dowolność w tym zakresie. Nawet podstawowe terminy, takie jak: wychowanie, nauczanie, i kształcenie, nie są jasno i przejrzysto zdefiniowane. Czasem trudno jest zrozumieć poglądy danego autora, ponieważ używa terminów wieloznacznych, do końca nie wyjaśnionych. Każda nauka musi posiadać swoisty język. Bez odpowiedniego języka nie ma nauki. Istnieje więc pilna potrzeba opracowania słownika pedagogicznego, w którym podstawowe terminy pedagogiczne byłyby jednoznacznie ustalone.

Wypowiedź niniejszą przygotowałem w trosce o usprawnienie naukowych prac w zakresie pedagogiki. Jeżeli więc niektóre myśli tu wyrażone pobudzą czytelników do refleksji, a także wpłyną na podjęcie odpowiednich decyzji w kierunku poprawienia poziomu pracy w pedagogice, wówczas intencje moje będą spełnione.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI

DYDAKTYCZNE I ORGANIZACYJNE PROBLEMY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W NRD

1. Modernizacja przemysłu katalizatorem przekształceń oraz unowocześnienia struktury i treści szkoły

Przekształcenia strukturalne w szkolnictwie zawodowym stanowią logiczną i socjologiczną konsekwencję przemian w szkolnictwie ogólnokształcącym. Dochodzi tu jednak moment szczególny, ten mianowicie, że socjalistyczna rekonstrukcja zakładów przemysłowych i dalszy rozwój socjalistycznego rolnictwa wpłynęły, i to bezpośrednio, na koncepcję reformy szkolnictwa zawodowego. Dotyczy to nie tylko przyfabrycznych i międzyzakładowych szkół zawodowych typu zasadniczego, lecz także średnich szkół zawodowych (Ingenieurschulen u. Fachschulen) na strukturę i treść, których współczesna produkcja i technologia ma wpływ bezpośredni i natychmiastowy.

Nieprzerwany rozwój nauki, a zwłaszcza nauk podstawowych i ich zastosowań technicznych, szybki rozwój mechanizacji, a zwłaszcza automatyzacja procesów produkcyjnych, spotęgowana w związku z tym wydajność pracy, spowodować musiały radykalną rewizję dotychczasowych, tradycyjnych, często przestarzałych koncepcji organizacyjnych różnych typów szkół zawodowych oraz zawodowego kształcenia i szkolenia, młodych robotników.

Pojawiają się nowe terminy: zawody szkolne (Ausbildungsberuf), zawód zasadniczy (Grundberuf), podstawowe przedmioty (Grundlagenfächer). Rzecz zrozumiała, że te i im podobne kategorie mogły pojawić się jako odbicie tendencji w polityce gospodarczej NRD, nowej technologii, nowej organizacji oraz zapotrzebowania na nowe kadry. Ich pojawienie się w nomenklaturze kształcenia zawodowego (Systematik der Ausbildungsberufe) ma charakter konieczności ekonomicznej i technologicznej, a nie — filologicznej czy „pedagogicznej” dowolności¹. Są wynikiem przemian w technologii, w organizacji procesów produkcyjnych, przede wszystkim zaś —

¹ Porównaj: Siebzehnte Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Systematik der Ausbildungsberufe vom 14 Oktober, 1968, w *Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Sonderdruck*, nr 600, vom 2 Dezember 1968.

włączenia urządzeń automatycznych, komputerów, instrumentów sterowniczych i automatycznego przetwarzania danych.

Przede wszystkim musiało się wziąć pod uwagę sprawę wieku, w którym młody człowiek może jako robotnik wejść na teren fabryki. Następnie należało wziąć pod uwagę wymagania, które młodemu robotnikowi postawiła polityka gospodarcza w wyniku badań ekonomii politycznej, socjologii pracy, a zarazem wpływ elektroniki i automatyzacji na treść i organizację kształcenia zawodowego oraz wyniki psychologii wychowania i dydaktyki szkolnictwa zawodowego. Wymagania te dotyczą wykształcenia ogólnego i zawodowego. Innymi słowy: chodzi o całkowitą reformę koncepcji wykształcenia ogólnego i technicznego, a więc gruntowniejszą i głębszą kulturę ogólną i zawodową nowego pokolenia klasy robotniczej. Wziąwszy to wszystko pod uwagę administracja szkolnictwa zawodowego NRD tworzy nową koncepcję kształcenia szkolenia i dokształcania robotników, odbiegając zasadniczo od dotychczasowych tradycyjnych koncepcji. Jej założenie brzmi: aby zostać nowoczesnym, kwalifikowanym robotnikiem, trzeba skończyć dziesięcioletnią ogólnokształcącą szkołę politechniczną, a potem dopiero jedno- lub dwu, trzyletnią szkołę zawodową.² Innymi słowy: edukacja robotnika trwa odąd w NRD dwanaście-trzydzieści lat, nie wliczając w to kompleksowych form szkolenia i doskonalenia metod pracy, które w pełni już wykwalifikowany robotnik zdobywać będzie w pierwszym okresie pracy w socjalistycznej fabryce (dokształcania i doskonalenia po szkole).

Kładzie się więc kres ciasnemu szkoleniu, wąskiemu przysposabianiu, które ostatecznie robiły z robotnika dodatek do maszyny, jak tego żądała tradycyjna fabryka. Nowa reforma szkolnictwa zawodowego zakłada wielostronne przygotowanie zawodowe, wyższe niż dotąd kwalifikacje w zakresie kilku zawodów oraz możliwość przenoszenia się na inne stanowiska lub do innej gałęzi produkcji. Takie przygotowanie zawodowe upodabnia robotnika do inżyniera i faktycznie umożliwia mu zdobycie kwalifikacji i tytułu inżyniera. Co więcej, takie kształcenia robotników daje realną gwarancję wprowadzania coraz nowszych metod do produkcji i wprowadzania coraz nowych maszyn. Gruntowny kurs fizyki, chemii i biologii w dziesięcioletniej szkole ogólnokształcącej połączony z kształceniem politechnicznym jest tego podstawą i gwarancją. Wkroczenie nowocześnie wykształconych robotników na teren przemysłu chemicznego, maszynowego, elektrotechnicznego, przede wszystkim zaś elektronicznego oraz budownictwa i gospodarki rolnej łącznie z przemysłem spożywczym — czynią rekonstrukcję życia przemysłowego i ekonomicznego

² Porównaj: Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems von der Volkskammer der DDR am 11 Juni 1968 beschlossen, *Gesetzblatt der DDR*, T. I, 1968, nr 12, s. 262—271.

sprawą zupełnie realną. Równocześnie zaś ta socjalistyczna rekonstrukcja czyni reformę szkolnictwa zawodowego sprawą absolutnie konieczną.³

Reforma szkolnictwa zawodowego opiera się, jak już pisaliśmy, na aktualnych i pilnych zadaniach rekonstrukcji całokształtu życia NRD. Modernizacja przemysłu metalowego i stosowana w nim technika automatowa zmuszają dydaktykę szkolnictwa zawodowego do wysunięcia problemów standaryzacji, typizacji i normalizacji. Wymaga się od robotników umiejętności obsługi zmechanizowanych urządzeń, znajomości elektrotechniki i elektroniki. Podobnie rzecz się przedstawia z wykształceniem robotników przemysłu chemicznego. Wymaga się od nich nie tylko gruntownego wykształcenia w zakresie chemii, ale i znajomości mechaniki oraz sprawności motoryczno-technicznej. Dydaktyka szkolnictwa zawodowego musi wyciągnąć stąd wnioski, że robotnik kierowany do przemysłu chemicznego musi nie tylko, jak dotąd, umieć obserwować, pilnować i prowadzić proces produkcyjny, lecz samodzielnie ustawiać mechanizmy i urządzenia oraz naprawiać awarie i usuwać uszkodzenia. Trzeba więc i w tym wypadku wpoić uczniom wiadomości z zakresu, ślusarstwa i nauczyć ich m. in. posługiwania się narzędziami prostymi. Szkolnictwo zawodowe kształcające górników daje swym uczniom nie tylko podstawowe wiadomości w zakresie przemysłu węglowego, wydobywania węgla i jego zastosowania, lecz także gruntowną wiedzę w zakresie techniki posługiwania się nowszymi urządzeniami, wiedzą techniczną z dziedziny geologii, hydrologii oraz nowej technologii. Kompleksowe metody pracy oraz postępująca mechanizacja i automatyzacja pracy w przemyśle węglowym zakładają gruntowną znajomość maszyn, mechanizmów i agregatów różnego typu, a więc umiejętność obsługiwania ich. Jeśli chodzi o budownictwo i przemysł materiałów budowlanych, widoczne jest przede wszystkim, zgodnie z tendencjami współczesnej socjologii pracy, scalenie wielu zawodów, oparcie kształcenia zawodowego na podstawach kompleksowych umożliwiających wszechstronne wykształcenie robotnika budowlanego. Pojawia się tam robotnik nowego typu — monter — zdolny łączyć, spawać, montować wielkie bloki i duże elementy ścian, a jednocześnie z tym zachowują aktualność dawne tradycyjne zadania murarza.

³ Por. Vorschläge des ZK der SED zur Qualifizierung der Werktätigen und zur sozialistischen Entwicklung der Berufsausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik, s. 4; por. również Die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Erzieher für die Berufsausbildung und für die Qualifizierung der Werktätigen im Lehrjahr 1959/1960, wyd. Ministerium für Volksbildung. Przede wszystkim zaś por. obszerny i b. konkretny referat dr Günter Mittag, Grundsätze für die Berufsausbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem w *Materialien des 9. Tagung der Volkskammer der DDR am 11. Juni 1968*, Heft 10, 5, Wahlperiode 1968. Tamże: Bodo Weidemann, Leiter des Staatlichen Amtes für Berufsbildung: Gesellschaftliche Perspektive ist Masstab für den Inhalt der Berufsausbildung. Tamże: Uchwała Izby Ludowej NRD z dnia 11 lipca 1968 pt. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des Einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, także opubl. w *Gesetzblatt der DDR*. T. I, 1968, Nr 12, str. 262—271.

Jeśli chodzi o przemysł lekki i spożywczy, organizacja szkoły i dydaktyka koncentrują swe badania na takich problemach, jak stosowanie radioaktywnych preparatów, znajomość chemii organicznej i nieorganicznej, rola i zastosowanie tworzyw sztucznych. Wnioski są następujące: gruntowniejsze wykształcenie ogólne (matematyka, fizyka, chemia, język obcy) oraz wykształcenie politechniczne, które umożliwi robotnikowi obsługiwanie różnych mechanizmów oraz samodzielne dokonywanie elementarnych reperacji.

W zakresie agrotechniki i szkolnictwa rolniczego akcent położony jest na pełną mechanizację robót w polu oraz mechanizację kompleksową w zakresie chowu bydła. Wszyscy uczniowie szkolnictwa zawodowego związanego z gospodarką wiejską otrzymują przeto gruntowne agrobiologiczne i agrotechniczne wykształcenie. Proces scalania zawodów w szkolnictwie zawodowym znajduje tu swoje odbicie w powołaniu do życia kompleksowych specjalności. Znajomość elektrotechniki, mechaniki, hydrauliki, chemii organicznej i nieorganicznej staje się równie ważna, jak znajomość automatycznego przetwarzania danych oraz agrobiologii zgodnie ze sprawnością manualno-techniczną. W zasadzie koncepcja kształcenia zawodowego na tym odcinku zakłada obowiązek zdobycia prawa jazdy na samochodzie, traktorze oraz dyplomów upoważniających do fachowego obsługiwania nowoczesnych maszyn i agregatów w gospodarstwie wiejskim⁴. Jak wszędzie, tak i tu wielki nacisk kładzie się na wykształcenie politechniczne, zwłaszcza na znajomość technologii drewna, metalu, elektrotechniki, na umiejętność posługiwania się podstawowymi narzędziami i mechanizmami w takim zakresie, aby można było samodzielnie i skutecznie usuwać awarie i przeprowadzać konieczne reperacje. Wysoka wiedza techniczna i sprawność stają się konieczne w związku z mechanizacją prac w polu oraz coraz powszechniejszym stosowaniem mechanicznych i elektrycznych urządzeń w gospodarce rolnej, chowie bydła.

Podobnie wyglądają założenia dydaktyczne szkolnictwa zawodowego przygotowującego kadry dla handlu wewnętrznego. Stwierdzając, że wobec postępu technicznego i społecznego tradycyjne metody są już przestarzałe, autorzy propozycji KC SED podkreślają, że w okresie przejściowym nie zawsze ma się do czynienia z najnowocześniejszą techniką. Przede wszystkim jednak zwracają uwagę na to, że rekonstrukcja socjalistyczna wykształcenia zawodowego zakłada opanowanie podstawowej sprawności w posługiwaniu się narzędziami oraz na najnowocześniejsze

⁴ Por. Vorschläge des ZK der SED zur Qualifizierung...

szą wiedzę teoretyczną, niezależnie od aktualnego stanu techniki w danym rejonie. Siłą napędową reformy oraz siłą przekształcającą strukturę i treść wykształcenia zawodowego jest w ostatecznym rachunku współczesny przewrót naukowo-techniczny. W cytowanej ustawie z 1968 roku wyraźnie wylicza się elementy istotne i podstawowe tegoż przewrotu. Należą do nich: automatyzacja, wykorzystanie nowych źródeł energii, zwłaszcza energii jądrowej, zastosowanie cybernetyki, elektroniczne przetwarzanie danych, jak również wprowadzenie nowej technologii i nowej organizacji produkcji. Przekształcenie wielu znanych zawodów oraz narodziny zupełnie nowych są właśnie konsekwencją przewrotu naukowo-technicznego. I konsekwencją tego jest także ten, a nie inny kierunek natarcia ruchu reformatorskiego szkolnictwa zawodowego. Generalnie biorąc, sprowadza się to do tego, aby całą treść kształcenia zawodowego ukształtować odpowiednio do nowych potrzeb społeczno-politycznych i gospodarczo-organizacyjnych kraju, konkretnie zaś biorąc rzecz sprowadza się do tego, aby w zakresie zawodów szkoleniowych, albo lepiej mówiąc, zawodów wymagających systematycznego wykształcenia, na pierwsze miejsce wysunąć zawody podstawowe, ogólnotechniczne, nowoczesne i kompleksowe, będące podstawą dla wielu specjalności i wielu innych zawodów. Tak pojęte podstawowe kształcenie zawodowe, poprzez nauczanie nowych, dotąd nie znanych zawodów podstawowych, daje nie tylko możliwość późniejszej specjalizacji, lecz zakłada takie cechy osobowości kwalifikowanego pracownika w nowoczesnym przedsiębiorstwie socjalistycznym, jak dyscyplina, pilność, poczucie odpowiedzialności, dążność do podnoszenia własnych kwalifikacji, samodzielność, świadomość i znajomość swojej roli w złożonym procesie nowoczesnej produkcji. Dlatego też, w końcu naszych rozważań, zajmiemy się w specjalnym rozdziale (9) analizą niektórych nowych programów, tych mianowicie, które dają szczegółową odpowiedź na pytania dotyczące treści trzech ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania. Tu natomiast musimy zająć się wstępnie charakterystyką ogólną tego, bądź co bądź, nowego faktu w edukacji jutrzejszego robotnika. Jutro wszak zaczyna się dziś.

2. Wzrost wagi kształcenia ogólnego a zwłaszcza ogólnotechnicznego w szkole zawodowej oraz ranga samokształcenia

Istotną cechą nowej koncepcji szkolnictwa zawodowego jest podniesienie roli wykształcenia ogólnego oraz usunięcie przepaści między wykształceniem ogólnym a zawodowym. Równocześnie jednak, aby szkoła zawodowa nie zatraciła swego charakteru, zakłada się, że uczniowie z zasady odbywać będą końcową praktykę w zakładzie, w którym zamierzają pracować. Dlatego

przewiduje się dwa stopnie: a) podstawowe, ale szerokie wykształcenie wspólne dla wielu zawodów i b) specjalistyczne wykształcenie, które jednak nie jest wąskim przysposobieniem zawodowym. Dlatego na szczeblu niższym kładzie się wielki nacisk na technikę i technologię, wspólną wielu gałęziom przemysłu i gospodarstwa. Chociaż szczebel drugi daje ostatecznie konkretne zawodowe przygotowanie, to w żadnym wypadku rzecz już nie sprowadza się tu do obsługi, pilnowania i dozoru maszyn, mechanizmów i aparatów, lecz także do zdobycia wiedzy i umiejętności związanych z analizą stanowiska roboczego, samodzielnym przeprowadzaniem kontroli, reperacją maszyn i mechanizmów na różnych poziomach i zakresach produkcji.⁵

W większości wypadków zdobywa się umiejętność obróbki metalu, znajomość elektrotechniki i elektroniki i gruntowniejszą znajomość maszynoznawstwa. Równocześnie jednak na tym szczeblu nie można pod żadnym pozorem pomijać zasady systematyczności i systematyki konkretnego zawodu.

W trzyletnim kształceniu zawodowym, kończącym się egzaminem dojrzałości, mamy do czynienia w zasadzie z układem trynitarnym, z tym jednak, że poszczególne systemy tego układu, ich proporcje wzajemne przedstawiają się inaczej niż w szkole ogólnokształcącej. Tak więc i tu przewidziane są trzy zasadnicze kręgi kształcenia, ale na pierwsze miejsce wysunięty jest: a) krąg produkcyjno-techniczny. Tuż za nim idzie system laboratoryjno-gabinetowy b) z kręgiem przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. I wreszcie: system klasowo-lekcyjny c) z kręgiem przedmiotów humanistycznych.

Zatrzymamy się bliżej na pierwszym kręgu przedmiotowym. Uwzględnić tu należy: a) praktykę nauczania zawodu, b) technologię specjalną, c) technologię ogólną, d) zasady mechanizacji automatyzacji, e) rysunek techniczny, f) ekonomikę przedsiębiorstwa, g) materiałoznawstwo. Zgodnie z układem trynitarnym konieczna staje się znajomość przyrodznawstwa i nauk społecznych, tak aby uczniowie poznali, „które prawidłowości ekonomiczne, przyrodnicze i techniczne leżą u podstaw ich działalności produkcyjnej”⁶.

Technologia specjalna obejmuje przede wszystkim naukę o budowie i działaniu maszyn, aparatów i urządzeń oraz agregatów. Technologia ogólna jako „Grundlagenfach” daje uczniom wiedzę dotyczącą technicznych i ekonomicznych związków konkretnej gałęzi techniki. Tu

⁵ Por. Vorschläge... s. 8.

⁶ Por. Vorschläge..., s. 8.

też należą zagadnienia normalizacji, standaryzacji i typizacji. Przy nauczaniu podstaw mechanizacji i automatyzacji należy przede wszystkim wykorzystywać wykształcenie matematyczno-przyrodnicze uczniów oraz ich wiadomości z zakresu technologii specjalnej i ogólnej, aby ukazać im tendencje rozwojowe współczesnej mechanizacji i automatyzacji w zawodzie, którego się uczą.

W ostatnich latach 1966—1968 notujemy dalsze zmiany. W każdym typie szkoły zawodowej, a zwłaszcza w wielu szkołach zawodowych średnia i pomaturalnego (Ingenieurschulen und Fachschulen) przebiega proces dydaktyczny inaczej niż dotąd. Organizacja zajęć i praktyka przygotowania do przyszłej działalności zawodowej uczniów jest tak pomyślna, że wykładowcy w swej praktyce konkretnie i systematycznie bazują na współzależności między ekonomią, oświatą, nauką i techniką (die Wechselbeziehungen zwischen ökonomischen System, Bildungssystem, Wissenschaft und Technik). Dotyczy to nie tylko „tradycyjnych” Grundlagenfächer, jak technologia i ekonomika, lecz także nowo wprowadzonych, jak podstawy elektroniki czy elementy techniki pomiarowej oraz automatowe przetwarzanie danych. W ustawie podkreśla się szczególną rolę nowych przedmiotów podstawowych kształcenia zawodowego. Do tych nowych przedmiotów podstawowych zalicza się: 1) podstawy elektroniki, 2) podstawy techniki pomiarowej, 3) podstawy automatowego przetwarzania danych — których programy omówimy oddzielnie, 4) ekonomikę przemysłową i 5) naukę o organizacji socjalistycznego przedsiębiorstwa przemysłowego.⁷ We wszystkich podstawowych przedmiotach nauczania rozstrzygającą rolę odgrywają: a) implikacje matematyczno-przyrodnicze, b) logiczne oraz c) i to w dość szerokim zakresie — cybernetyka wraz z elementami nauki o organizacji. Co zaś się tyczy przygotowania do zawodów znanych, tradycyjnych, ale nie obumierających oraz zawodów typu rzemieślniczego, to uchwała z 1968 r. wcale ich nie przekreśla, lecz przyspiesza ich unowocześnienie z punktu widzenia potrzeb przewrotu naukowo-technicznego, z punktu widzenia jej zasadniczych elementów i, rzecz zrozumiała, z punktu widzenia coraz wyższej wydajności, coraz to nowocześniejszej technologii. Zarówno wysunięcie na czoło problematyki przedmiotów podstawowych w kształceniu zawodowym, ich matematyczno-przyrodniczych oraz cybernetycznych i logiczno-formalnych podstaw, jak i wskazania dot. przekształceń w strukturze zawodów tradycyjnych spowodowało, że takie nauki jak pedagogika, psychologia, a także socjologia łącznie z teorią kształcenia, a zwłaszcza cybernetyka uzyskały nową rangę. Co więcej? Ich elementy weszły do treści nauczania właśnie tych ogólnotechnicznych, podstawowych przedmiotów w szkole zawodowej. Zespoły

⁷ Richtlinien zur Einführung des Rahmenlehrplanes Betriebsökonomik für die sozialistische Berufsausbildung, w *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung*, Berlin, den 25. Juni, 1968, nr 11/12.

naukowe, w skład których wchodzi reprezentanci różnych dyscyplin technicznych oraz ekonomiści, teoretycy kształcenia zawodowego, cybernetycy, a wraz z nimi reprezentanci towarzystw naukowo-technicznych, oraz majstrowie — nowatorzy i robotnicy — nowatorzy stwierdzili, że we współczesnym podstawowym kształceniu zawodowym konieczna jest logika formalna, cybernetyka, nauka o organizacji i kierownictwie oraz elementy psychologii, socjologii i dydaktyki⁸.

W zadaniach, które sobie reformatorzy szkolnictwa zawodowego stawiają, na podkreślenie szczególne zasługuje samouctwo i samokształcenie. Z samouctwem i samokształceniem nowego typu robotnika, robotnika epoki energii atomowej i automatyzacji, związane są dwie kwestie zasadnicze, z których jedna procesom samouctwa i samokształcenia nadaje charakter logicznej konieczności, druga zaś procesy te, również w sposób logicznie konieczny, warunkuje.

Nieprzerwane samouctwo i samokształcenie nowoczesnego typu robotnika wynika ze sformułowanego, jeszcze przez Marksa, prawa naukowego, dotyczącego zmienności pracy i adaptacji robotnika do szybkich i zmiennych warunków zachodzących w technicznej podstawie produkcji i wynikającego stąd przewrotu w funkcjach produkcyjnych samych robotników. Absolutne przygotowanie człowieka do zmiennych wymogów pracy oraz zastąpienie jednostki cząstkowej jednostką wielostronnie rozwiniętą, a więc przystosowanie stosunków do urzeczywistnienia się marksowskiego prawa, nadaje w warunkach dzisiejszej rewolucji naukowo-technicznej, zwłaszcza w społeczeństwie socjalistycznym, samokształceniu i samouctwu szczególną rangę.⁹ Nic tedy dziwnego, że ten moment jest podkreślony już w pierwszym rozdziale nowej uchwały z 1968 roku, dotyczącej dalszego rozwoju systemu kształcenia zawodowego w NRD.

Warunkiem zaś dalszego, nieprzerwanego samouctwa i samokształcenia robotnika jest minimum jego wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Otóż w nowym dokumencie akcentuje się i podkreśla, że wszelkie kształcenie zawodowe, a więc budowa jakiegokolwiek typu szkoły zawodowej, oparte być musi na 10-letniej ogólnokształcącej, politechnicznej szkole średniej.¹⁰

⁸ Porównaj obszerny i nowatorski referat: Günter Mittag — Grundsätze für die Berufsausbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem (oraz inne). *Materialien der 9. Tagung der Volkskammer der DDR am 11. Juni 1968*. Herausgeber: Abteilung Presse u. Information des Staatsrates der DDR, 1968 Heft 10, 5. Wahlperiode.

⁹ Por. K. Marks: *Kapitał*, t. I, Warszawa 1951, str. 525—526. Szczegółową analizę tego prawa z punktu widzenia socjologii pracy i teorii kształcenia zawodowego znajdzie czytelnik w: Ignacy Szaniawski: *Intelektualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego*. *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 1.

¹⁰ Por. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, *Gesetzblatt der DDR*. T. I, 1968, nr 12, s. 262—271.

3. Modernizacja przemysłu, rolnictwa i usług a stan badań w dziedzinie socjologii pracy, teorii kształcenia zawodowego oraz poradnictwa zawodowego

W związku z nową strukturą i treścią szkoły zawodowej przed polityką oświatową, a także przed pedagogiką i psychologią staje szereg nowych zagadnień. Do polityki oświatowej należy pilne zadanie wykształcenia, doksztalcenia i przeszkolenia kadry nauczycieli i wykładowców dla szkolnictwa zawodowego nowego typu. Nauki pedagogiczne mają opracować nową dydaktykę, szereg metodyk oraz wykorzystać wyniki badań psychologii i socjologii pracy jako podstawę pedagogiki szkolnictwa zawodowego. Pedagogika, a z nią psychologia pracy oraz socjologia stają wobec szeregu zagadnień nie zbadanych, nie opracowanych. Na ten paradoksalny stan pedagogiki, dydaktyki, różnych metodyk, psychologii i socjologii pracy — jako podstawy naukowej i dydaktycznej działalności nauczyciela i funkcjonowania szkoły, której głównym wszak zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia klasy robotniczej do działalności produkcyjnej i społecznej w społeczeństwie socjalistycznym — złożyło się wiele czynników. Przypomnijmy dwa najważniejsze z nich: lęk przed psychotechniczną „herezją” oraz „pogoń” za tradycyjnie funkcjonującą fabryką. Czynniki te działały na naukowców równie silnie, jak ich obawa, aby nie spotkać się z zarzutem uprawiania burżuazyjnej, kapitalistycznej socjologii i psychologii pracy. W ciągu ostatnich dwu lat 1968—1970 w NRD zaszły i pod tym względem duże zmiany na lepsze¹¹.

Analizowane przez nas zjawiska przekształceń strukturalnych szkolnictwa zawodowego są obiektywnymi czynnikami, które dziś już uniemożliwiają pedagogice szkolnictwa zawodowego, dydaktyce i metodykom nauczania tego szkolnictwa, wreszcie socjologii pracy trwanie na spóźnionych, tradycyjnych pozycjach. Oczywiście jest również dążenie do przewyciężania antynomii między tradycyjną pedagogiką szkolnictwa zawodowego, jej dydaktyką zwłaszcza, a rewolucyjną działalnością tegoż szkolnictwa. Katalizatorem w tym procesie jest współpraca i koordynacja wysiłków ministerstwa oświaty, ministerstwa szkolnictwa wyższego, ministerstw resortowych oraz szeregu instytutów naukowo-badawczych. Do tego dochodzi jeszcze szereg ośrodków naukowo-dydaktycznych, spośród których dwa co najmniej zasługują na wyróżnienie. Jedną z największych politechnik niemieckich, Politechnika Drezdeńska, przekształcona w 1961 r. na Uniwersytet Nauk Technicznych, ma swój Wydział Pedagogiczny z szeregiem instytutów, m. in. Instytutem Szkolnictwa Zawodowego i Instytutem Pedagogiki Inżynierskiej. Poza tym w Berlinie czynny jest i coraz bardziej dynamiczny Centralny Niemiecki Instytut Kształcenia Zawodowego. Wie-

¹¹ O czym wymownie świadczą tomiki z serii pt. *Forschung der sozialistischen Berufsbildung* oraz takie pozycje, jak *Prognose, Leistung, Berufsbildung*, Berlin 1969 albo Hering-Neumekiel: *Forschung — Produktion — Bildung*.

le innych instytucji i ośrodków myśli naukowej o podobnym profilu i założeniach, w oparciu o uzupełnioną kadrę naukową, przystępuje do realizacji nowych zadań w zakresie pedagogiki szkolnictwa zawodowego, dydaktyki, poszczególnych metodyk, psychologii i socjologii pracy oraz poradnictwa zawodowego. Coraz większą rolę w kształceniu fachowców dla przemysłu spożywczego (Nahrungsgüterwirtschaft) i gospodarki rolnej (Landwirtschaft) odgrywają Akademie pod nazwą Kooperationsakademien. Przewodzącą rolę w kształceniu kadr dla rolnictwa odgrywa Instytut Kształcenia i kwalifikowania Kadr dla Rolnictwa (Institut für Ausbildung und Qualifizierung beim Landwirtschaftsrat der DDR). Dużemu ożywieniu w środowiskach naukowych towarzyszy wydatna i systematyczna pomoc ze strony polityki oświatowej i organizacji partyjnych.

Bardzo istotnym elementem ustawy o kształceniu zawodowym z czerwca 1968 r. jest podkreślenie i dość szerokie omówienie kwestii poradnictwa z a w o d o w e g o. Z miejsca podkreślić należy pewien moment, o szczególnie doniosłej roli psychologicznej, a w swych późniejszych konsekwencjach — gospodarczej i politycznej, związany z poradnictwem zawodowym. Autorzy uchwały, świadomi tego, że poradnictwo zawodowe, wybór zawodu, wreszcie kształcenie zawodowe i, w końcu, praca zawodowa — zdeterminowane są tak potężnym i nieodwracalnym czynnikiem obiektywnym, jakim jest przewrót naukowo-techniczny, nie zapominają o czynniku subiektywnym poradnictwa i preorientacji. Nie tylko nie zapominają, ale w szczególny sposób akceptują jego doniosłą pod każdym względem rolę. Osobiste pragnienia i osobiste zainteresowania człowieka nie mogą być pominięte przy rozstrzyganiu kształcenia kadr z punktu widzenia obiektywnych potrzeb i żądań gospodarki narodowej. W przeciwnieństwie jednak do innych dokumentów tego typu i w przeciwieństwie do praktyki, która gdzie indziej w zasadzie nie realizowała poradnictwa zawodowego lub przekreślała preorientację zawodową, mamy w tym wypadku nie tylko do czynienia z całkowicie realnym podejściem do poradnictwa, nie tylko z pełnym uwzględnieniem czynnika subiektywnego, lecz z nastawieniem i przestawieniem całokształtu organizacyjnych i dydaktycznych podstaw tego poradnictwa na zupełnie nowe tory. Skoro siłą napędową reformy szkolnictwa zawodowego jest automatyzacja, energia jądrowa, zastosowanie cybernetyki oraz elektroniczne przetwarzanie danych, to i poradnictwo zawodowe nie może tych czynników przewrotu naukowo-technicznego nie uwzględnić. A to oznacza, że uwzględniając takie czynniki, jak emocje uczniów i ich zainteresowania, umiłowania, postawy, ich osobiste, wstępne doświadczenia i osiągnięcia w dziedzinie pracy produkcyjnej, w przemyśle, w rolnictwie, w usługach oraz w pracy społecznie użytecznej, zwraca się w poradnictwie i w preorientacji szczególnie uwagę na rolę konstruowania, obsługi i dozorowania urządzeń elektronicznych, automatów, najnowszych urządzeń i agregatów, następnie — na produkcję aparatury naukowej, dalej — na aparaturę kontrolno-po-

miarową w przemyśle chemicznym, przetwórstwie mas plastycznych i wreszcie — na nowe rodzaje pracy w przemyśle metalowym, w budownictwie, w szczególności zaś także i w tak tradycyjnych dziedzinach, jak rolnictwo i przemysł spożywczy. Z najnowszych zaś — na specjalności w dziedzinie techniki pomiarowej. Takie ukierunkowanie i taka ranga poradnictwa zawodowego w warunkach rekonstrukcji całokształtu kształcenia zawodowego oraz, powtórzmy to raz jeszcze, uwzględnienie czynnika zarówno subiektywnego, jak i obiektywnego tego poradnictwa jest realne i możliwe dzięki temu, że dzień szkolny w produkcji w strukturze 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, że aspekt teoretyczny i aspekt praktyczny kształcenia politechnicznego w 10-letniej szkole ogólnokształcącej w NRD jest czymś zupełnie realnym i od lat realizowanym. Czymś realnym i od lat realizowanym jest sine qua non kształcenia politechnicznego nauczanie różnych rodzajów prac i różnych elementów techniki za pomocą różnych narzędzi i maszyn. Wreszcie, kimś realnym w całym tym procesie jest nauczyciel przedmiotów nauczania cyklu politechnicznego. Oczywiście, w poradnictwie zawodowym czynni są rodzice, organizacje młodzieżowe i związkowe, stowarzyszenia techniczno-gospodarcze, ale wszystko to byłoby bezowocne i sprowadzałoby się do deklaracji i deklamacji, gdyby podstawowy w tym względzie grunt: organizacja i treść kształcenia politechnicznego, realizowany systematycznie w ciągu lat, nie był rzeczywistością.

4. Zerwanie z forćowskimi metodami szkolenia, czyli: Elektronika i automatyzacja rodzą nowy typ szkoły zawodowej oraz nowy typ dyrektora — i w szkole, i w fabryce

Reforma szkolnictwa zawodowego w NRD została ostatecznie skryształizowana dopiero w końcu 1968 r. Stało się jasne, że struktura i treść szkoły zawodowej ustanowiona na II Kongresie Pedagogicznym Szkolnictwa Zawodowego w 1948 r. od dawna nie odpowiada nowym zadaniom. Wprawdzie III Kongres Pedagogiczny Szkolnictwa Zawodowego, który odbył się w Lipsku 11—15 stycznia 1960 r., ostatecznie zdecydował o obliczu społecznym oraz strukturze i treści szkoły zawodowej w NRD na wiele lat, ale uważa się, że V Plenum KC SED jeszcze w lipcu 1959 r. rozstrzygnęło linię rozwojową szkolnictwa zawodowego. Czy rozstrzygnęło do końca? Zapomina się jednak, że tak jak w szkolnictwie ogólnokształcącym, również i w szkolnictwie zawodowym ogromne znaczenie miał ruch oddolny (choć jeszcze niemasywny). Odbyło się przeszło 25 000 zebrań dyskusyjnych, w których udział wzięło 1,5 miliona robotników, chłopów, nauczycieli szkół zawodowych, majstrów, inżynierów, naukowców. A jednak, na pryncypialne już pytanie tego okresu: „Automatyzacja — ryzyko czy szansa?“, nie tylko nie próbowano odpowiedzieć, ale nie zostało ono faktycznie na-

wet sformułowane. Pytanie to padnie dopiero za 6—7 lat. I przyjdzie na nie konkretna odpowiedź. Nastąpi to w 1968 r. A tymczasem teraz, opierając się na bogatym materiale, mógł III Kongres Pedagogiczny powziąć w 1960 ostateczne decyzje o dalszych losach szkoły zawodowej w NRD. Należy podkreślić, że w poszczególnych referatach, dyskusjach, wnioskach i postanowieniach brano pod uwagę najnowsze, jak się wówczas zdawało, osiągnięcia i przemiany w produkcji światowej, osiągnięcia nauk technicznych, najnowsze — jak się zdawało — wskaźniki wydajności pracy, nowe źródła energii, najnowocześniejszą technologię przetwarzania surowców, maksymalną mechanizację i maksymalne zmniejszenie ciężkiego fizycznego trudu, wszystko to jednak bez elektroniki i bez automatyki. W referacie wygłoszonym na III Kongresie Pedagogicznym prof. Lemnitz, nie negując wielkiej wartości wykształcenia specjalistycznego i fachowości, postulował, aby skończyć z jednostronnym, ciasnym, cząstkowym pojmowaniem zawodu¹². Rozwój techniki umożliwił szkole zawodowej wszechstronność, a procesy rozwojowe szybko niwelują różnicę między pracą intelektualną i fizyczną. Kończy się monotonna cząstkowa praca i uciążliwy trud robotnika. Zmieniają się kwalifikacje. Powstają nowe zawody wymagające wszechstronności. Wiele tradycyjnych zawodów zmienia coraz bardziej swoją treść. Zacierać się zaczyna zasadnicza różnica pomiędzy robotnikiem rolnym a przemysłowym. Znajomość ślusarstwa, ciesielstwa, elektrotechniki i maszynoznawstwa staje się podstawą wykształcenia zawodowego również robotnika¹³. Nie raz jeden ujawniały się w minionych latach i ujawniają po dziś dzień niełatwe zresztą do przezwyciężenia antynomie między planem produkcyjnym przedsiębiorstwa, własnym planem dydaktycznym a planem dydaktycznym szkoły. Bywało i bywa niekiedy i dziś, że górę bierze plan produkcyjny. Wówczas dyrekcja zawieszła na kolku lub na pewien czas po prostu powstrzymuje proces szkolenia, proces nauczania pracy produkcyjnej, proces nauczania praktyki zawodowej. Rzecz zrozumiała, że taki wybór alternatywy świadczy o tym, że nie wszędzie i nie zawsze widzi się poprawnie, że nie wszędzie i właściwie rozwiązuje się układ: fabryka — szkoła, szkoła — fabryka. Ale wypadki takich rozwiązań i wyboru takich alternatyw są coraz rzadsze. Dyrekcje fabryki, a z nimi wydziały szkoleniowe i załogi uświadamiają sobie, że krótkowzrocznością byłoby przeniesienie planu produkcyjnego nad plan dydaktyczno-szkoleniowy. Albowiem kształcenie szkoleniowe, nauczanie, przysposabianie, nauczanie praktyki zawodowej jest częścią składową całości kształtu procesu reprodukcji rozszerzonej (des Gesamtprozesses der erweiterten Reproduktion). Kto godzi w nauczanie praktyki zawodowej, kto niweczy proces systematycz-

¹² Por. A. Lemnitz: Der Siebenjahrplan und die Aufgaben der Berufsausbildung in der DDR, Beilage zur *Deutschen Lehrerzeitung*, 1960, nr 4, s. 3.

¹³ Por. A. Lemnitz, o. c., s. 4.

nego kształcenia zawodowego, godzi tym samym w całokształt procesu reprodukcji.¹⁴

Już nowe postawienie problemu poradnictwa zawodowego i preorientacji zawodowej wysunęło na porządek dzienny, i to w sposób nieodwracalny, współpracę fabryki ze szkołą ogólnokształcącą oraz szkoły ogólnokształcące z fabryką. Szkoła zawodowa wzbogaca tę sprawę. W uchwale z 1968 roku znajdujemy specjalny rozdział, mianowicie VI, w którym dokładnie określa się odpowiedzialność fabryk i kombinatów za planowanie i realizację założeń kształcenia zawodowego. Tak więc dyrektorzy fabryk, generalni dyrektorzy kombinatów w pierwszym rzędzie oraz inne instancje, instytucje z nimi związane, a więc kierownicy sekcji, członkowie i przedstawiciele organizacji partyjnych i związkowych ponoszą konkretną i pełną odpowiedzialność. Jest to odpowiedzialność nie deklaratywna i werbalna, lecz realna, bo sprowadzająca się do realizacji planów i kierowania ich przeprowadzenie jako ważną część socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej, w szczególności zaś traktując kształcenie zawodowe jako reprodukcję społecznej siły roboczej państwa socjalistycznego. W tej działalności dyrektorów fabryki i dyrektorów generalnych kombinatów zawarta być musi konkretna perspektywa techniczno-gospodarcza wynikająca z faktu wkroczenia do fabryk i kombinatów elektroniki, nowej techniki pomiarowej, komputerów, automatowego przetwarzania danych. Wczesne więc rozpoznanie ilości i jakości zmian w dziedzinie kształcenia zawodowego jest warunkiem właściwych prognoz gospodarczych (i odwrotnie oczywiście). Ten moment determinuje właściwy układ szkoła-fabryka i fabryka-szkoła. Jakżeż daleko odbiega, bo odbiec musi, tradycyjna fordowsko-stachanowska, a więc przestarzała koncepcja wzajemnej zależności szkoły i fabryki i jak w tych warunkach nabiera i nabrać musi cech logicznej konieczności integracji działalności obu instytucji. Na tym tle w sposób bardzo wyrazisty zarysowuje się stosunek wzajemny, zawodowy i personalny, między dyrektorem szkoły przyzakładowej i międzyzakładowej a dyrektorem fabryki czy kombinatu. Odtąd np. narady dotyczące dalszego rozwoju zakładu produkcyjnego oraz rekonstrukcji kombinatu nie mogą odbywać się bez udziału dyrektora szkoły zawodowej.

5. Dwa stopnie kształcenia zawodowego

Podstawowe kształcenie zawodowe przebiega z zasady w dwóch nawzajem uzupełniających się ośrodkach: a) w warsztacie szkoleniowym

¹⁴ Porównaj bardzo konkretny i nowe momenty wprowadzający referat Günter Mittag: Die Berufsbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem, w publikacji zbiorowej pod tym samym tytułem, zawierającej również *Materialien der 9. Tagung der Volkskammer der DDR* oraz cytowaną już wcześniej uchwałę Izby Ludowej NRD dot. dalszego rozwoju kształcenia zawodowego z dnia 11. VII. 1968. Herausgeber: *Abteilung Presse und Information des Staatsrates der DDR*, Heft 10, S. 5, Wahlperiode, 1968.

i b) w oddziale fabrycznym. Warsztat — to wstępny etap, oddział fabryczny — to faza końcowa, uwieńczona sprawnością specjalistyczną. Odwrót od szybkościowych metod szkolenia (bo przecież nie kształcenia) wyraża się przede wszystkim w żądaniu, żeby wykształceniu zawodowemu jutrzejszych robotników dać szeroką, ogólnotechniczną podstawę. Wysoka specjalizacja ma bowiem tylko wtedy sens, jeśli jest oparta na mocnym ogólnotechnicznym fundamencie i na dużej kulturze zawodowej, głębokiej znajomości matematyczno-przyrodniczych, logiczno-cybernetycznych i ekonomiczno-organizacyjnych podstawach danego zawodu. Reforma szkolnictwa zawodowego przewiduje dwa zasadnicze stopnie kształcenia. Obowiązują one w każdym typie szkoły zawodowej i w każdym kierunku kształcenia zawodowego.

Pierwszy stopień obejmuje podstawowe wykształcenie zawodowe, a więc opanowanie teoretyczne i praktyczne wspólnych dla kilku zawodów wiadomości, umiejętności i sprawności. Jest to w zasadzie wykształcenie politechniczne, ale wyraźnie już ukierunkowane profesjonalnie, w ramach podstawowej grupy zawodowej. Zdobyte w ostatnich latach ogólnokształcącej szkoły umiejętności, nawyki, wiedza teoretyczna i sprawność w posługiwaniu się narzędziami i mechanizmami stosuje się do konkretnego zawodu. Oto dwa przykłady:

Uczeń, który ma zostać w przyszłości tokarzem, zaczyna na pierwszym szczeblu swego kształcenia zawodowego od różnych umiejętności, jak struganie, wiercenie, toczenie, frezowanie, piłowanie, szlifowanie. Czynności tych uczył się wprawdzie w ostatnich klasach szkoły ogólnokształcącej, ale teraz mają one wyraźny kierunek: jego przysłą pracę zawodową, i to pracę, gdzie czynności te występują w postaci kombinowanej, powiązanej. Uczeń, który do niedawna jeszcze mógł specjalizować się w jednej z dwudziestu sześciu specjalności w zakresie gospodarstwa wiejskiego, ma dziś do wyboru już tylko połowę tych zawodów, ale zdobywa za to na pierwszym szczeblu swego kształcenia gruntowną znajomość maszynoznawstwa, zwłaszcza maszyn rolniczych, znajomość motoru oraz umiejętność prowadzenia samochodu i traktora. Oprócz tego uczy się biologii roślin, zwierząt, znajomości różnego rodzaju gleby oraz organizacji spółdzielni produkcyjnej.

Po roku, na drugim szczeblu, tokarz rozwija swą sprawność, pracuje w tempie zbliżonym do optymalnego według ogólnych warunków pracy przyjętych w zakładzie produkcyjnym. Rzecz zrozumiała, że przy kształceniu tokarza w szkole zawodowej, opartej na dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkole politechnicznej, nie bierze się pod uwagę zaszeregowania do tej czy innej grupy płatniczej czy też kategorii zawodowej. Gdy edukacja robotnika trwa dziś dwanaście lat, tego rodzaju momenty nie mogą wchodzić w rachubę.

Podobnie rzecz się przedstawia z drugim uczniem. Hodowcą, pszczelarzem, agrotechnikem, ogrodnikiem, melicrantem, leśnikiem, felczerem

weterynaryjnym itd. można stać się dopiero po zdobyciu na pierwszym roku szerokiej, ogólnotechnicznej podstawy zawodowej.

Jest rzeczą znamioną, że około 1/3 uczniów szkół zawodowych NRD uczy się i kształci w szkołach i warsztatach typu rzemieślniczego. Reforma szkolna NRD nie zmierza więc do likwidacji kształcenia rzemieślniczego. Z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa pewne tradycje szkolnictwa rzemieślniczego zachowują swą wartość, inne zaś zyskują nawet na aktualności.¹⁵ Przyczyna leży nie tylko w specyficznych zjawiskach gospodarczo-technicznych NRD. Nie chodzi przecież tylko o rolę rzemiosła prywatnego i rzemieślniczych spółdzielni pracy w gospodarce NRD, lecz o to, że staranne, gruntowne, systematyczne, solidne kształcenie rzemieślnicze połączone z wykształceniem matematyczno-przyrodniczym odgrywa w nowoczesnych koncepcjach kształcenia zawodowego bardziej doniosłą, niżby się zdawało, rolę. Elementy kształcenia politechnicznego i i ogólnego, które przenikają całość kultury zawodowej przyszłego robotnika, oznaczają intelektualizację wszelkiej pracy wytwórczej i maksymalne zbliżenie jej do pracującego. W ten sposób pojęte wykształcenie zawodowe i praca zawodowa stają się częścią kultury, przyczyniają się do wyrobienia pełnej wszechstronnej osobowości współczesnego człowieka pracy. Równoległe do procesu przekształcania siły roboczej odbywa się powoli przekształcanie i rozwój środków produkcji, a więc nowych, socjalistycznych stosunków produkcji.

6. Przewycięzenie obcości środowisk dwu typów szkół i zachowanie funkcji społecznej każdej z nich

Reforma szkolnictwa zawodowego stworzyła obiektywne warunki dla reformy zakładów kształcenia nauczycieli zawodu oraz nowe koncepcje kształcenia, dokształcania i podwyższania kwalifikacji nauczycieli zarówno szkół ogólnokształcących, jak i zawodowych. Jedni uzupełniają swą wiedzę pedagogiczną, drudzy — luki w zakresie nauk społecznych, jeszcze inni zdobywają wyższe kwalifikacje w zakresie przedmiotów zawodowych czy też matematyczno-przyrodniczych. Jest to jeden z zasadniczych, choć zrozumiałych i do pewnego stopnia obiektywnie uzasadnionych elementów strukturalnej reformy szkolnictwa w NRD.¹⁶

Znany socjolog francuski Georges Friedmann skarżył się, nie bez słuszności, w jednej ze swoich prac na to, że tradycyjna szkoła ogólnokształcąca utrzymywała i utrzymuje przepaść między nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego a nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących

¹⁵ Por. A. Lemnitz: *Der Siebenjahrplan...*, cyt. wyd., s. 11.

¹⁶ Por. *Der Siebenjahrplan und die Aufgaben der Berufsausbildung in der DDR*. rozdz. IV: *Die Rolle der Lehrkräfte bei der sozialistischen Entwicklung der Berufsausbildung und der Qualifizierung der Werktätigen*, s. 19 i nast.

kształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, przede wszystkim zaś między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową, między nauczycielami szkół zawodowych a nauczycielami szkół średnich ogólnokształcących oraz między uczniami obu typów szkół. Są to — według Friedmanna — instytucje, grupy społeczne mówiące obcymi niezrozumiałymi językami.¹⁷

Analizując drogi rozwoju i tendencje współczesnej szkoły zawodowej i średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły w NRD, stwierdzić należy ciekawy proces socjologiczny i pedagogiczny. Szkoła zawodowa, zwłaszcza dla ostatnich klas, w których uczniowie przygotowują się do egzaminu dojrzałości, angażuje do współpracy wysoko kwalifikowanych nauczycieli matematyki, fizyki, chemii i języków obcych — etatowo związanych z klasą IX, X, XI i XII średnich szkół ogólnokształcących. Szkoła ogólnokształcąca zaś — zgodnie z istotą preorientacji techniczno-zawodowej i zadań kształcenia politechnicznego — angażuje wysoko kwalifikowanych nauczycieli ślusarstwa, elektrotechniki, agrotechniki, maszynoznawstwa, etatowo związanych ze szkolnictwem zawodowym. W ten sposób, po raz pierwszy chyba w europejskim szkolnictwie, usunięta zostaje przepaść towarzyska, społeczna i ekonomiczna między dwoma, dotąd tak różnymi, środowiskami pedagogicznymi.

Kształcenie nauczycieli w tych warunkach staje się na nowo problemem nr 1 całej reformy szkolnictwa zawodowego w NRD po 1968 r. Rozróżnić tu należy następujące grupy nauczycielskie: 1) nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących cyklu społeczno-humanistycznego; 2) nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego; 3) nauczycieli przedmiotów cyklu zawodowego.

Wśród nauczycieli przedmiotów cyklu zawodowego rozróżnić należy dwie grupy: a) nauczycieli przedmiotów teoretycznych, w tym ogólnotechnicznych podstaw kształcenia zawodowego oraz b) nauczycieli praktyki zawodowej, a więc nauczycieli pracy i usług. Wszystkie grupy nauczycielskie obowiązują znajomość marksizmu-leninizmu, zaś nauczycielom przedmiotów zawodowych zaleca się opanowanie podstaw matematyczno-przyrodniczych specjalności, której uczą. Wszystkich obowiązuje także gruntowna znajomość swojej specjalności, która jest możliwa przez zintegrowanie w procesie edukacji nauczycieli zasady dialektycznej: jedności nauczania i badania. Za wykształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnotechnicznych (teoretycznych), jak również nauczycieli praktyki zawodowej (oraz pracy) odpowiedzialny jest Państwowy Urząd Kształcenia Zawodowego. Odpowiedzialność tę rozumie się przede wszystkim jako inspirację i pomoc organizacyjną odpowiednich zakładów i zespołów kształ-

¹⁷ Por. Georges Friedmann, cyt. wedł. przekł. niem. Zukunft der Arbeit, Köln. s. 261 i nast. 1953.

cenia zawodowego w uniwersytetach i w innych wyższych uczelniach. Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli szkolnictwa zawodowego dzięki takiemu powiązaniu zyskuje na nowoczesności, na naukowości, w szczególności zaś na ugruntowaniu wiedzy nauczycieli w dziedzinie elektroniki, automatowego przetwarzania danych, techniki pomiarowej — z jednej strony, z drugiej zaś — w dziedzinie cybernetyki, teorii kształcenia zawodowego, nauki o organizacji i kierownictwie oraz nowszych gałęzi pedagogiki i psychologii. W tym zakresie i w tej dziedzinie szczególne zadania przypadają w NRD Uniwersytetowi im. Humboldta w Berlinie, Centralnemu Instytutowi Kształcenia Zawodowego w Berlinie oraz Uniwersytetowi Technicznemu w Dreźnie.

Reforma szkolnictwa zawodowego w NRD kładzie więc kres przesądom obu środowisk i przekreśla ich obcość. Nie przekreśla jednak, pomimo bezdroży i wahań w latach 1963—1964, zasadniczej funkcji szkoły ogólnokształcącej i szkoły zawodowej we współczesnym społeczeństwie cywilizowanym i nie zacierza różnicy między ich zasadniczymi zadaniami. Współcześni socjologowie pracy i wychowania oraz pedagodzy szkolnictwa zawodowego nie będą mogli odtąd tych znamienych zjawisk pominąć. Georges Friedmann będzie więc mógł swe dotąd tak słuszne spostrzeżenia uzupełnić i zweryfikować.

Drugie zjawisko, które przyszły socjolog pracy i pedagog szkolnictwa zawodowego oraz teoretyk kształcenia politechnicznego będą musieli wziąć na warsztat analizy naukowej, to ruch samouctwa i samokształcenia. Objął on w NRD techników, przodowników pracy, inżynierów, agronomów, majstrów, nauczycieli pracy zawodowej, instruktorów itd. Wszyscy oni w związku z rekonstrukcją gospodarki narodowej, przede wszystkim zaś w związku z reformą szkolną w NRD, stają się nauczycielami albo w szkole ogólnokształcącej, albo zawodowej, albo w procesach szkolenia przy-fabrycznego, albo wreszcie są instruktorami w gabinetach politechnicznych. Dlatego doskonałą swój zawód, zdobywają wyższe kwalifikacje fachowe, studiują pedagogikę, dydaktykę, ekonomię polityczną i metodykę, cybernetykę, naukę o zarządzaniu, zdobywają fizyczne, matematyczne i ekonomiczne wykształcenie — jako dodatkowe do uprzednio zdobytego wykształcenia zawodowego. Ostatnio coraz częściej dochodzą tu elementy cybernetyki, podstawy automatowego przetwarzania danych. Tak więc proces unowocześniania pracy przez jej pedagogizację i opanowanie wiedzy koniecznej do zrozumienia całości procesu produkcyjnego epoki elektroniki obejmuje nie tylko uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych — a więc przyszłych robotników i pracowników — lecz wszystkich nauczycieli czynnie już zaangażowanych w technice przemysłowej i rolnej, w handlu, transporcie i usługach.

Ale socjologia pracy, teoria kształcenia politechnicznego i dydaktyka, zwłaszcza dydaktyka szkolnictwa zawodowego, stają dopiero teraz przed szeregiem nie opracowanych problemów, których do-

niosłość naukowa i praktyczna jest wręcz nieoceniona. Pedagogom, których postawa i umysłowość kształtowała się na tradycyjnej herbartowsko-zillerowskiej dydaktyce, których „najnowsza” wiedza nie wykraczała poza znajomość systemu daltonskiego i metody projektów w zakresie tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego i tradycyjnego układu przedmiotów ogólnokształcących, ukazuje się nowa i naukowo płodna problematyka, będąca dla nich do tej pory terra incognita. Tradycyjna teoria wychowania, nauczania i kształcenia, która badała tylko szkołę ogólnokształcącą, staje wobec zupełnie nowych faktów, zjawisk i procesów. Dotyczą one również wychowania, nauczania i kształcenia młodzieży. Ale w szkole zawodowej, a więc w szkole, która na każdym kroku styka się z matematyką, fizyką, chemią, biologią, technologią, uprzedmiotowionymi w produkcji, problemy te stają w całej jaskrawości.

7. Kształcenie zawodowe na szczeblu średnim i podwyższonym

Szkolnictwo zawodowe w NRD ma więc swoją własną strukturę i treść, swoją zdecydowanie określoną funkcję, która bynajmniej nie pokrywa się ze strukturą i treścią oraz funkcją społeczną szkoły ogólnokształcącej.

Poza ogólnymi i wspólnymi założeniami należy w samym szkolnictwie zawodowym dostrzec dwa zupełnie odmienne i swoiste rodzaje kształcenia zawodowego. Pierwszym z nich, mającym swoje osobliwości, zdeterminowane zresztą szczeblem edukacji, jest zawodowe kształcenie zasadnicze (tzw. Berufsausbildung). Drugim z nich, mającym swoje osobliwości, zdeterminowane nie tylko szczeblem edukacji, jest kształcenie zawodowe na poziomie średnim i podwyższonym (tzw. Ingenieur- i Fachschule).

Przemysł, rolnictwo, handel wewnętrzny, weterynaria, leśnictwo, handel zagraniczny, wojsko, bankowość oraz instytucje oświatowe szukają pracowników, którzy mieć muszą wyższe wykształcenie niż to, które daje 10-letnia politechniczna szkoła ogólnokształcąca, ale zarazem niższe od tego, które daje uniwersytet, politechnika, akademia medyczna, wyższa szkoła rolnicza, wyższa szkoła ekonomiczna. Tę tak bardzo ważną lukę dla normalnego funkcjonowania współczesnego życia gospodarczego wypełniają szkoły zawodowe typu podwyższonego.¹⁸

Należą tu oczywiście także szkoły usługowe, następnie oficerskie, jak również różnego rodzaju średnie szkoły artystyczne. Ten typ szkolnictwa, treść nauczania i wychowania w tym szkolnictwie pozostaje w bezpo-

¹⁸ Toteż ustawa o jednolitym systemie kształcenia poświęca im oddzielną, szóstą część, a w niej trzy specjalne rozdziały od § 41 po § 51. Por. *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, von der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik am 25. Februar 1965 beschlossen, Sechster Teil — Fachschulen, Universitäten und Hochschulen.*

średnim powiązaniu z przedsiębiorstwami przemysłowymi i organizacjami gospodarki narodowej i innymi centralnymi instytucjami. Uczniów tych szkół nazywa się tu oficjalnie studentami, a kadra nauczająca w tych szkołach składa się z zasady z wykładowców, którzy mają za sobą wyższe studia w połączeniu z długoletnią praktyką rolniczą, przemysłową, ekonomiczną itd. Toteż warunkiem przyjęcia do Fachschule i Ingenieurschule jest ukończenie 10-letniej szkoły ogólnokształcącej oraz odbyta poszkolna praktyka, pozostająca jednak w ścisłym związku z obranym kierunkiem i typem szkoły inżyniersko-technicznej. Absolwenci natomiast takich Ingenieurschulen i Fachschulen podejmują potem zadania organizacyjne w gospodarce narodowej. Kierują kolektywami robotniczymi, szkołą je i przeszkalają. I najistotniejsze — ponoszą oni bezpośrednią odpowiedzialność: a) za stan nowo uruchomionych typów maszyn oraz b) za właściwą eksploatację nowych urządzeń produkcyjnych i wreszcie c) za wprowadzenie do praktyki nowych metod wytwarzania. Wielki akcent w szkołach tego typu kładzie się na takie problemy nauczania, jak planowanie, elektroniczne metody obliczeń, organizacja i kierowanie, wdrażanie wiedzy matematyczno-przyrodniczej do procesów produkcyjnych oraz automatowe przetwarzanie informacji. Toteż w szkołach inżynierskich proces dydaktyczny koncentruje się na gruntownym wykształceniu matematyczno-przyrodniczym, na ogólnotechnicznych przedmiotach z implikacjami logiki i cybernetyki oraz gruntownej znajomości ekonomiki z jednej strony, z drugiej zaś — na umiejętności samodzielnego rozwijania i stosowania zdobytej wiedzy we wciąż zmiennych warunkach nowoczesnej techniki. Ingenieur- i Fachschulen nie podlegają ministerstwu oświaty, lecz państwowym organom gospodarczym lub bezpośrednio zjednoczeniom przemysłu albo zespołom zakładów kluczowych. Fachschulen są średnimi szkołami zawodowymi ukierunkowanymi przede wszystkim na kształcenie kadry dla gospodarki leśnej, rolnictwa, na handel wewnętrzny i zewnętrzny i gospodarkę finansową. Należy do nich także kształcenie felczerów, pielęgniarek. Podlegają one odpowiednim organom państwowym lub radom wojewódzkim czy powiatowym — w zależności od konkretnej sytuacji. Podczas gdy Ingenieurschulen są strukturą i treścią odtwarzają bezpośrednio stan i tendencje rozwojowe przemysłu, to struktura i treść tzw. Fachschulen odtwarza bezpośrednio zamówienie społeczne usług. Ale postęp w nauce i technice jest czynnikiem bezpośrednio rozstrzygającym o ostatecznej strukturze i treści szkoły jednego i drugiego typu. To, co się nazywa osiągnięciem takich cech człowieka, jak pilność, punktualność, dyscyplina, zdecydowanie, poczucie odpowiedzialności i porządku, dążność do precyzji i perfekcji, w uzyskaniu wytworu osiąga się nie przez „wychowanie”, tj. poprzez mówienie o tych osobach, lecz przede wszystkim poprzez uczenie się pracy, poprzez sprawną, schludną, zorganizowaną, wydajną, nowatorską, wysokowartościową, efektywną i odpowiedzialną działalność prak-

tyczną. W wielu wyspecjalizowanych i wysokich kwalifikacji wymagających zawodach szczególnie doniosłą rolę odgrywa właściwa diagnoza, specjalna sprawność organizacyjna, szybka i celna reakcja ruchowo-motoryczna, połączona ze zdolnością myślenia techniczno-konstrukcyjnego, z wyobraźnią przestrzenną. Toteż z tego punktu widzenia kształcenie politechniczne i powiązane z nim różne formy pracy wytwórczej dzieci i młodzieży na wszystkich szczeblach 10-letniej szkoły ogólnokształcącej stają się tutaj momentem istotnym. Istotną też jest preorientacja zawodowa w ostatnich dwóch latach 10-letniej szkoły umożliwiająca uczniowi podjęcie właściwej decyzji dotyczącej przyszłej jego pracy zawodowej. Generalna tendencja dydaktyczno-organizacyjna uwidacznia się tu w przesunięciu w zwyż, tj. w zbliżeniu poziomu wykształcenia absolwenta Ingenieurschulen i Fachschulen do poziomu wykształcenia nowoczesnego inżyniera dyplomowanego (absolwenta dyplomowanego politechniki, wyższej szkoły rolniczej czy wyższej szkoły ekonomicznej itd.). Dlatego też od roku 1967—68 stawia się nowe, jeszcze wyższe niż dotąd, zadania personelowi nauczającemu w Ingenieurschulen i Fachschulen. I podobnie jak średnim szkołom NRD Ingenieur- i Fachschulen nadawać się będzie charakter podwyższonych, a nawet wyższych szkół technicznych, tak samo i personelowi nauczającemu w tych szkołach stawia się już i stawiać będzie coraz częściej żądania, które w zawodowych wyższych szkołach techniczno-gospodarczych od dawna są oczywiste. Mamy tu więc do czynienia z momentem zwrotnym w dziejach szkolnictwa zawodowego, momentem, który bynajmniej nie jest odosobniony w skali europejskiej czy światowej państw industrialnych. Tylko że zwrot ten ani ze względów gospodarczych, ani ideologicznych nigdzie chyba nie został z taką jasnością i powagą zaakcentowany. Tę samą tendencję, choć nie tak jasno, nie tak powszechnie i zdecydowanie lansowaną, notujemy wszak również i w Niemieckiej Republice Federalnej, w Anglii, w Szwecji i w Stanach Zjednoczonych. Jej początki widzimy także i w innych państwach industrialnych Europy (Szwajcaria i Francja). W ten sposób przesunięcie w górę struktury i treści dotyczącej średniej szkoły zawodowej w NRD usuwa tradycyjną i dotąd nie przewyżczoną przepaść między myśleniem abstrakcyjnym a działaniem praktycznym, między wiedzą teoretyczną a umiejętnością przekształcania materii, między zrozumieniem a wdrożeniem, między regułą i prawem naukowym a przedmiotem użytkowym, między wreszcie dążeniem, zamierzeniem i projektem a zdolnością do pracy wytwórczej i efektem praktycznym. Staje się oczywiste, że ranga Ingenieurschulen i Fachschulen zostaje zdecydowanie od 1967—1968 roku podwyższona. I wreszcie: podniesienie wymagań to równocześnie podniesienie prestiżu ucznia i nauczyciela Fachschulen i Ingenieurschulen. Mowa o elementach istotnych, treściowych, a nie czysto zewnętrznych i hierarchicznych. Zbliżenie struktury i treści średniej szkoły zawodowej

do struktury i treści szkoły wyższej (bez obniżenia wagi i powagi szkoły wyższej!) pociąga za sobą świadomość bardzo istotnego faktu, który w obliczu rewolucji naukowo-technicznej nabiera szczególnego znaczenia: Świadcstwo ukończenia lub dyplom absolwenta takiej szkoły nie jest bynajmniej dowodem zakończonej raz na zawsze edukacji i nie jest bynajmniej gwarancją kwalifikowanej pracy zawodowej, zdeterminowanej raz na zawsze i na całe życie, jak to dotąd miało miejsce w tradycyjnej szkole zawodowej wielu państw industrialnych. Samouctwo i samokształcenie staje się nieodłączną częścią życia indywidualnego każdej jednostki w warunkach dalszego usuwania przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową. Bo przecież tak pomyślana reforma Fachschulen i Ingenieurschulen, poprzedzona całkowitą zmianą profilu podstawowego kształcenia zawodowego, nie jest niczym innym, jak tylko dalszym usuwaniem przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową, między swobodą a przymusem, przepaści, która dzieliła środowiska twórcze, intelektualne i intelektualistyczne od środowisk wytwórczych, technologicznych i bezpośrednio produkcyjnych nie tylko w państwach kapitalistycznych, lecz także, jak wiadomo, w państwach zdążających do socjalizmu. Jest to na pewno jedno z najciekawszych znamion naszych czasów, czasów energii atomowej, lotów kosmicznych, czasów automatyzacji, elektroniki i automatowego przetwarzania danych, zrodzonych przez rewolucję naukową i techniczną.¹⁹

8. Charakterystyka ogólna struktury i treści szkoły zawodowej w NRD ²⁰

W NRD ukształtowały się ostatecznie następujące podstawy, punkty wyjściowe oraz drogi kształcenia zawodowego:

1) Jednoročná, zasadnicza szkoła zawodowa, po ukończeniu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Pierwszy etap — politechniczny — kształcenia odbywa się w zasadzie w ciągu dwu lat poprzednich w klasach IX i X szkoły ogólnokształcącej. Zanim ktoś zacznie uczęszczać do 1-roczonej zasadniczej szkoły zawodowej, odbywa praktykę: a) w warsztatach szkół ogólnokształcących, b) w warsztatach szkół zawodowych, c) w gabinetach politechnicznych, d) na stanowiskach roboczych fabryk

¹⁹ Walter Ulbricht, Das sozialistische Bildungssystem und die Entwicklung der Bürger, Vollständiger Wortlauf des Abschnitts zur sozialistischen Bildungspolitik, Auszug aus dem Referat des 1. Sekretärs des ZK der SED, *Deutsche Lehrzeitung*, nr 17 z dn. 26. 4. 1967. Porównaj także: Dr Günter Mittag: Grundsätze für die Ausbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem opublikowany w *Materialien der 9 Tagung der Volkskammer der DDR am 11 Juni, 1968*, Berlin, 1968, Herausg.: Abteilung Presse und Information des Staatsrates der DDR Heft 10.

²⁰ Patrz przede wszystkim uchwała Izby Ludowej NRD z dnia 11. 7. 1968 r. pt. *Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems*, *Gesetzblatt der DDR*. T. I, 1968, nr 12, s. 262—271. Tę samą uchwałę znajdzie czytelnik w tomiku zawierającym referat dra G. Mittaga w cyt. wyd.

- i przedsiębiorstw. Po ukończeniu 10-letniej szkoły, a więc po zakończeniu etapu pierwszego, który jest z zasady preorientacją zawodową, uczniowie wkraczają w zasadniczy etap kształcenia zawodowego. Odbywa się to poza szkołą ogólnokształcącą, a więc w instytucjach specjalistycznych szkolnictwa zawodowego oraz w instytucjach zajmujących się kształceniem i dokształcaniem robotników dorosłych.
- 2) Część uczniów, która nie po dziesiątej, lecz już po ósmej klasie podejmuje pracę zawodową, zdobywa zasadnicze wykształcenie zawodowe w toku pracy w różnych ośrodkach życia gospodarczego uzupełniając równocześnie swoje wykształcenie ogólne w odpowiednich typach przyfabrycznych szkół lub w szkołach przyfabrycznych.
- 3) Klasy zawodowe kończące się egzaminem dojrzałości (Berufsbildung mit Abitur) wiodą z zasady do wyższych studiów technicznych, ale dają pełne wykształcenie zawodowe.
- 4) Tzw. specjalistyczne klasy i szkoły zawodowe kształcą wyróżniających się fachowców dla nowocześniejszych dziedzin życia technicznego, gospodarczego i kulturalnego. Jest to już nie zasadnicze, lecz średnie wykształcenie zawodowe.
- 5) Szkoły zawodowe typu średniego, do których dostać się można po 10-letniej szkole ogólnokształcącej, dzielą się na: a) Ingenieurschulen i b) Fachschulen.
- 6) Poza tym istnieje cały system szkół zawodowych przyfabrycznych, przyzakładowych i międzyzakładowych typu zasadniczego, średniego i podwyższonego.

Treścią, formami i metodami kształcenia zawodowego w NRD kieruje Państwowa Komisja Planowania Gospodarczego. Za realizację założeń organizacyjnych oraz powiązanie kształcenia zawodowego z produkcją przemysłową i rolną odpowiadają przewodniczący Rad Ekonomicznych, Rolniczych i innych centralnych placówek gospodarczych. Treścią, formami oraz organizacją kształcenia zawodowego dla podstawowych zawodów rolniczych i przemysłu spożywczego, jak zootechników, agrotechników, melioratorów (Meliorationstechniker, Facharbeiter für pflanzliche Produkte, Nahrungsgüterfächer) odpowiada Institut für Ausbildung und Qualifizierung beim Landwirtschaftsrat der DDR oraz Kooperationsakademien. Dyrektorzy generalni zjednoczeń przemysłowych odpowiadają za całokształt kształcenia i szkolenia w konkretnej gałęzi produkcji. Ministerstwo Oświaty odpowiada nie tylko za treść kształcenia ogólnego, politechnicznego i za preorientację zawodową w szkolnictwie ogólnokształcącym, ale także za treść wykształcenia ogólnego w szkolnictwie zawodowym. Ministerstwo Oświaty ustala też zależności wzajemne między treścią wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz ustala optymalny czas konieczny na realizację nauczania trzech grup przedmiotowych w szkole.

Faktyczne pełne zasadnicze i średnie wykształcenie zawodowe odbywa

się z reguły po ukończeniu przez uczniów X klasy. Moment ten rozstrzyga ostatecznie nie tylko o zakresie, istocie preorientacji zawodowej uczniów szkół ogólnokształcących, lecz także o granicach i kompetencjach i wpływie Ministerstwa Oświaty na kształcenie zawodowe w skali ogólnopństwowej.

9. Programy nauczania ogólnotechnicznych przedmiotów podstawowych

Do ogólnotechnicznych i podstawowych przedmiotów (Grundlagenfächer), których uczenie się i nauczanie trwać musi, według zgodnej opinii teoretyków kształcenia zawodowego i przedstawicieli świata techniki, co najmniej jeden rok, należała dotąd i w dalszym ciągu należy: a) ekonomia polityczna oraz ekonomika przedsiębiorstwa, b) technologia ogólna i specjalna. Te dwa podstawowe przedmioty nauczania (Grundlagenfächer) były i są w przygotowaniu kwalifikowanego robotnika w swej istocie i w wartości kształcącej te same i takie same, choć ich nomenklatura dydaktyczna bywała różna. Rzecz rozumiała, że ekonomika np. gospodarstwa rolnego odbiega od ekonomiki np. kombinatu chemicznego. A jednak jako Grundlagenfach ma wspólny mianownik kształcący, mianowicie w podstawach ekonomii politycznej. Dotyczy to w takim razie także ekonomiki handlu. Tak samo rzecz się ma z teoretycznym przedmiotem kształcenia zawodowego, z technologią. Jako Grundlagenfach jest technologia wspólna dla wielu zawodów, ale równocześnie wygląda on inaczej w procesie kształcenia włókniarzy, a inaczej w procesie kształcenia górnika, a jeszcze inaczej wreszcie fachowca w dziedzinie przetwórstwa owocowego. Warto jeszcze podkreślić, że Grundlagenfächer nie są kontynuacją żadnego przedmiotu ogólnokształcącego. Nie są one przedmiotami ogólnokształcącymi ani też z nimi tożsame, pomimo że zawierają w sobie, oczywiście, m. in. elementy wykształcenia ogólnego (logika, cybernetyka, matematyka, fizyka). Są natomiast przedmiotami podstawowym i systemu brygadowo-produkcyjnego. Są przede wszystkim przedmiotami kompleksowym i tego systemu, a nie klasowo-lekcyjnego ani też zespołowo-laboratoryjnego. Nie będąc kontynuacją żadnego przedmiotu ogólnokształcącego, a będąc w istocie swej przedmiotami kompleksowymi, podstawowymi dla zawodów podstawowych i podstawą dla procesu produkcyjnego, nie są więc i być nie mogą przedmiotami o wąskim profilu zawodowym. Musi je znać i opanować każdy, kto zostać chce specjalistą, a więc opanować jakąkolwiek specjalność zawodową, jakkolwiek zawodów kierunkowy, a więc każdy, kto chce być współcześnie kwalifikowanym robotnikiem czy nowoczesnym technikiem. Jest oczywiste, że różnicowanie treści w Grundlagenfächer nie odbiera im i odebrać nie może ich ogólności, ich kompleksowości ani też tego, co wspólne, podstawowe,

co stanowi o ich ogólnotechnicznej podbudowie dla każdego zawodu.

Tak było dotąd, tj. do 1968 roku. Ale NRD musiała wreszcie dać pełną i jednoznaczną odpowiedź na pytanie: „Automatyzacja — ryzyko czy szansa?” Odpowiedź brzmiała: „Szansa!” Pojawienie się elektroniki (nowoczesna technika pomiarowa, pojawienie się elektronowych maszyn matematycznych w różnych sektorach życia gospodarczego, w produkcji przemysłowej, w produkcji rolnej, w usługach) spowodowało, że pojawić się musiały i nowe, ogólnotechniczne przedmioty podstawowe (Grundlagenfächer) w kształceniu zawodowym. Te nowe przedmioty podstawowe są przedmiotami zawierającymi elementy elektroniki, techniki pomiarowej i przetwarzania informacji.²¹ Byłoby złudzeniem przypisać, że są to i będą to jedynie przedmioty podstawowe w szkolnictwie elektrotechnicznym i elektronicznym. Nie. Już dziś widać, jak elektronika, technika pomiarowa, automatowe przetwarzanie danych przenikają do wszystkich szkół zawodowych. Znamienne pod tym względem jest program nauczania podstaw elektroniki, techniki pomiarowej oraz przetwarzania danych.²²

Podobnie jak uchwała z 1968 r., tak i program ten, będący jednym z zasadniczych kroków wprowadzenia w życie ustawy o szkolnictwie zawodowym, wysuwa stopniem swej nowoczesności i dalekowzroczności organizację i treść kształcenia zawodowego NRD na jedno z czołowych miejsc nie tylko w skali obozu socjalistycznego, ale w skali europejskiej. Świadomość tego, że elektronika, technika pomiarowa i przetwarzanie danych są nosicielami przewrotu naukowo-technicznego, oraz świadomość tego, że w tej dziedzinie mamy do czynienia z ogólnotechnicznymi, kompleksowymi podstawami wszelkiego kształcenia zawodowego, i wreszcie fakt, że w dziedzinie obsługi maszyn i urządzeń, w dziedzinie montażu maszyn i urządzeń, wreszcie ich konserwacji, opanowanie podstawowych przedmiotów nauczania w szkole zawodowej nowego typu, tj. w szkole zawodowej, która jest przedmiotem i podmiotem przewrotu naukowo-technicznego, wszystko to spowodowało, że program, który oddzielnie tu omawiamy, jest jednym z najwcześniejszych, ale i najnowocześniejszych oraz najdojrzałych dokumentów, powstałych pod auspicjami nowej ustawy, w warunkach przewrotu naukowo-technicznego, w warunkach socjalistycznego rozwoju państwa. Innymi słowy: program nauczania podstaw elektroniki, podstaw techniki pomiarowej oraz podstaw przetwarzania

²¹ Patrz uchwała Izby Ludowej NRD z dnia 11. 7. 1968 pt. *Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des Einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. Gesetzblatt der DDR. T. I, 1968, nr 12, s. 262—271, zwłaszcza rozdz. III. Porównaj też cytowany referat dra G. Mittaga.*

²² Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Staatliches Amt für Berufsausbildung, Grundlagen der Elektronik, Grundlagen der BMSR-Technik, Grundlagen der Datenverarbeitung, für Ausbildungsberufe der Biedienung, Montage und Instandhaltung von Maschinen und Anlagen, Lehrpläne für die sozialistische Berufsausbildung, Berlin, 1968, stron 56.

danych jest nie tylko programem dla szkół typu elektronicznego i elektrotechnicznego, lecz programem nauczania dla wielu innych, różnych i coraz to liczniejszych typów szkół zawodowych. Nie mogąc, rzecz zrozumiała, szczegółowo omówić każdego z trzech wymienionych programów, zatrzymamy się jednak na pewnych, zasadniczych ich elementach i założeniach.

Przede wszystkim mamy tu do czynienia z typowymi przedmiotami kompleksowymi. Nie będąc nadbudową żadnego z przedmiotów nauczania w 10-letniej szkole ogólnokształcącej i nie będąc kontynuacją żadnego przedmiotu ogólnokształcącego, są one, każdy z osobna, przedmiotami kompleksowymi, w których odnaleźć można i „odczytać” poszczególne elementy przedmiotów ogólnokształcących cyklu społeczno-humanistycznego, a zwłaszcza przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego. Tak np. dla opanowania podstaw elektroniki trzeba wiedzieć, co to są opornice, kondensatory, cewki, kontakty, bo inaczej wiedza o diodach i tranzystorach okazałaby się czymś nie najzupełniej przystępnym. Znajomość całego kursu elektryczności ze szkoły ogólnokształcącej, a wraz z nim znajomość fal elektromagnetycznych oraz podstaw budowy atomu również wchodzi, i to jako podstawowe elementy i składniki, w treść programu elektroniki.

A jednak elektronika jako przedmiot nauczania w szkole zawodowej nie jest żadnym z wyżej wymienionych elementów i nie da się do żadnego z nich sprowadzić. Toteż gdy rozważa się organizacyjne i dydaktyczne podstawy nowej reformy szkolnictwa zawodowego w NRD, podkreślić tu należy: a) nieodwracalne pojawienie się w praktyce nauczania i b) nieodwracalną konieczność wprowadzenia do teorii kształcenia zapoznanej dotąd niemal że przez większość dydaktyków zasady nauczania, która z przedmiotami kompleksowymi koresponduje w sposób szczególny, mianowicie z *zasady korelacji*. Zasada ta, której w polskiej dydaktyce poświęciliśmy szczególnie dużo miejsca (np. specjalne rozdziały w „Humanizacji” i w „Modelu”), nie zważając, że nikt inny w marksistowskiej teorii kształcenia nie poświęca jej w ogóle uwagi, nabiera szczególnego znaczenia od chwili, gdy na porządku dziennym pojawia się problem i ranga systematyczności i logicznej kolejności w procesie nauczania właśnie tych nowych przedmiotów kompleksowych. Następny problem, który dla teorii kształcenia wynika z nauczania kompleksowych przedmiotów, to odnajdywanie i „odczytywanie” poszczególnych elementów, z których konkretny przedmiot kompleksowy się składa. Wreszcie stosunek wzajemny między poszczególnymi przedmiotami kompleksowymi, co jest rzeczą istotną i sprawą dużej doniosłości z punktu widzenia zasady stopniowania trudności, a to problem metodologicznie nowy dla dydaktyki. W ten sposób mamy w praktyce makrosystemu dydaktycznego potwierdzenie tego, co wbrew nihilizmowi dydaktycznemu i *nt e g r y z m u* — z jednej strony i wbrew tradycjonalizmowi powszechnemu w środowiskach pewnych

teoretyków kształcenia — z drugiej, zostało sformułowane w rozdziale pt. „Zasada korelacji wobec antynomii dotychczasowej teorii kształcenia” jeszcze w 1962 roku, a następnie w 1965 roku w rozdziale pt. „Integracja systemów dydaktycznych”.²³ Wracając do programu: Tematyka fizyki półprzewodników, tranzystorów, diod, a następnie poznanie elementów elektroniki molekularnej w związku z elektroniką mikrominiaturową itd. zasługuje na podkreślenie nie tylko dlatego, że mamy tu do czynienia z podstawowymi elementami elektroniki, jako przedmiotu nauczania, lecz także dlatego, że w związku z tym mamy do czynienia z faktem konieczności opanowania przez uczniów szkoły zawodowej wielu zupełnie nowych, zresztą nie tylko dla nich, lecz także dla licznych teoretyków kształcenia zawodowego (a tym samym i nauczycieli) zagadnień i kategorii z logiki formalnej, dialektyki, cybernetyki zwłaszcza, następnie nauki o organizacji i kierowaniu oraz logistyki.

Wykażemy to najlepiej na przykładzie kolejnego przedmiotu nauczania omawianych programów, mianowicie na „Podstawach techniki pomiarowej”. Znowu pominiemy tutaj, podobnie jak przy omawianiu treści programu „Podstawy elektroniki”, kwestie zbyt szczegółowe i zbyt specjalistyczne, a zatrzymamy się na niektórych z nich, dla ilustracji wywodów dotyczących treści nauczania oraz organizacyjnych i dydaktycznych podstaw funkcjonowania szkolnictwa zawodowego w NRD. Poza tym chodzi nam o potwierdzenie bardziej istotnego, na ogół teoretykom kształcenia mało znanego faktu, że mianowicie uczniowie szkół zawodowych, jako przyszli współtwórcy przewrotu naukowo-technicznego, muszą opanować w procesie swego wykształcenia zawodowego, a zwłaszcza w procesie opanowania podstawowych, ogólnotechnicznych przedmiotów swego wykształcenia elementy logiki formalnej, cybernetyki, prakseologii i nauki o kierownictwie i zarządzaniu. Zaczniemy więc właśnie od podkreślenia, że opanowanie podstaw techniki pomiarowej i poznanie w związku z tym urządzeń pomiarowych jest możliwe i realne pod warunkiem wprowadzenia (do szkoły zawodowej!) takich kategorii cybernetycznych, jak system, układ, informacja, wejście, wyjście, kod, algorytm, niezawodność. Skoro więc uczeń nowoczesnej szkoły zawodowej musi opanować podstawowe elementy cybernetyki, do których oprócz już wymienionych dochodzą jeszcze takie, jak: systemy samoregulujące się, teoria systemów, teoria regulacji, teoria informacji, ba, teoria gier, następnie jeśli uczeń szkoły zawodowej, aby opanować swój przedmiot „Podstawy techniki pomiarowej”, musi znać m. in. różnicę oraz podobieństwo między sterowaniem a regulowaniem oraz różnicę i podobieństwo

²³ Patrz: Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Książka i Wiedza, 1962 oraz wersja rozwinięta tego rozdziału w wydaniu drugiej tej książki z roku 1967. Porównaj także Ignacy Szaniawski: Model i metoda. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.

między informacją a sygnałem — jak w takim razie — zapytajmy na marginesie tego programu — jak wygląda dziś treść wykształcenia metodyczno-dydaktycznego studenta pedagogiki? Nauczyciela takiej szkoły, szkoły zawodowej? Jak wygląda w świetle tego programu treść wykładanej w uniwersytetach dydaktyki? Jak wyglądają w świetle nowych programów szkoły zawodowej dotychczasowe podręczniki teorii kształcenia? A jak „metodyka szkolenia produkcyjnego”?

Na marginesie pewnych kwestii merytorycznych nowych, zarówno programu elektroniki jak programu techniki pomiarowej, nie tylko z punktu widzenia treści kształcenia we współczesnej szkole zawodowej, lecz nowych także z punktu widzenia stanu dotychczasowej dydaktyki uniwersyteckiej, zwróćmy uwagę, że każdy z tych programów składa się z bardzo pouczającego wstępu, wskazówek merytorycznych i metodycznych do każdego z nich, a następnie, że każdy z nich prezentowany jest w dwóch równoległych kolumnach obok siebie: kolumna lewa zawiera w sobie sformułowania i hasła dotyczące treści i zakresu poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów konkretnie wziętego przedmiotu nauczania, kolumna zaś prawa zawiera sformułowania i hasła dotyczące konsekwencji nie tylko dydaktyczno-metodycznych i nie tylko wychowawczych, wynikających z odpowiednich haseł programowych lewej kolumny, lecz także szczegółowe sygnalizowanie kategorii filozoficznych, a zwłaszcza logiczno-formalnych, cybernetycznych, dialektycznych oraz ekonomicznych i organizacyjnych.

Taka metoda prezentowania treści kształcenia w szkole zawodowej wydaje się nam nowatorska i kształcąca nie tylko dla nauczyciela-praktyka, który dany program realizuje, lecz dla studentów pedagogiki, ba — dla teoretyka kształcenia w ogóle, zawodowego i politechnicznego w szczególności. Sądźmy poza tym, że dla prakseologii, która w Polsce w osobie Kotarbińskiego ma swego czołowego reprezentanta i twórcę w skali europejskiej, dla cybernetyki, którą u nas reprezentują Lange, Greniewski i Mazur — w pierwszym rzędzie przy uwzględnieniu faktu, że Wiener wywodzi się z Polski, wreszcie dla reprezentantów nauki o organizacji i zarządzaniu z Zieleniewskim na czele, który zresztą tak blisko stoi prakseologii Kotarbińskiego, analizowany przez nas program nauczania podstaw elektroniki, a zwłaszcza podstaw techniki pomiarowej stanowić może novum w tym sensie. Przecież mamy tu do czynienia z czymś, co jest już realizowane w szkole, w tym wypadku w szkole zawodowej w NRD, a gdzie indziej omal że nie znane wśród większości teoretyków kształcenia.

Rozpatrując zaś kolejny program pt. „Podstawy przetwarzania informacji”, zwróćmy uwagę przede wszystkim na implikacje z dziedziny logiki formalnej i logistyki wraz z kategoriami cybernetyki. Tak więc znowu, poza konkretnymi szczegółami, które zresztą pozornie tylko należą i należeć mogą do inżyniera, na nasze podkreślenie zasługują pewne swoiste elementy dydaktyczno-organizacyjnego charakteru tego programu, które znać musi nie tylko współczesny teoretyk kształcenia za-

wodowego i nie tylko inżynier-elektronik, lecz, jak się okazuje — po prostu uczeń nowoczesnej szkoły zawodowej. Tak więc dla zbierania, systematyzowania, przetwarzania i przekazywania danych (dla przemysłu, usług i rolnictwa) musi uczeń szkoły zawodowej opanować matematyczne, logiczne, cybernetyczne i prakseologiczne podstawy informatyki wraz z elementami nauki o organizacji kierowania. Jest tak, że stają się one chlebem codziennym i powszednim uczenia nowoczesnej szkoły zawodowej, a tymczasem na wielu długościach i szerokościach naukowo-geograficznych, w wyniku konserwatyizmu jednych, braku orientacji drugich, niedostatecznego przygotowania naukowego trzecich, fałszywych, pseudo-problemowych, a w zasadzie papierowych kierunków natarcia innych jeszcze, nadaremnie szukać w uniwersyteckich wykładach dydaktyki i w podręcznikach dydaktyki dla studentów elementarnych wiadomości z cybernetyki, prakseologii i nauki o organizacji i kierownictwie.

Wracając więc do trzeciego programu podkreślmy, że oprócz całego szeregu podstawowych pojęć matematycznych pojawiają się w treści kształcenia ucznia, jako fundamentalne dla jego edukacji, takie kategorie logiki formalnej, jak koniunkcja, dysjunkcja, analogia, negacja, alternatywa, klasyfikacja. Tak więc, mając do czynienia z kartami perforowanymi, z taśmą perforowaną, z taśmą magnetyczną, uczeń musi mieć do czynienia z logiką formalną, i to w sensie jak najbardziej praktycznym, oraz z cybernetyką i z takimi jej kategoriami, jak układ, system, wejście, wyjście, kod, nośnik informacji, model. I znowu te kategorie są mu potrzebne nie dla ozdoby i nie do obciążenia pamięci, lecz dla opanowania teoretycznych i praktycznych podstaw własnego zawodu. Zważywszy fakt, że surowcem dla informatyki jest m. in. planowanie pracy, analiza stanu zatrudnienia, projektowanie i planowanie materiałów, kosztów transportu, projektowanie i planowanie składu siły roboczej, kwalifikacji robotników, diagnoza i prognoza kształcenia i doksztalcenia członków załogi, funduszu płac itd., musi, podkreślmy to — uczeń szkoły zawodowej, a więc nie tylko teoretyk kształcenia i nie tylko student pedagogiki, lecz właśnie uczeń szkoły zawodowej, opanować podstawowe kategorie nauki o kierowaniu i zarządzaniu wraz z podstawami prakseologii. W ten sposób walka z przestarzałymi formami pracy produkcyjnej i z przeżyta organizacją produkcji zawarta jest nie w deklaracjach, oświadczeniach i zapowiedziach, lecz w treści kształcenia nowego ucznia szkoły zawodowej, przy czym ma to charakter merytoryczno-esencjalny. O zaniku pracy zrutynizowanej, o zmierzchu starych form i nawyków pracy, o zniesieniu i rugowaniu przestarzałych stanowisk pracy uczeń szkoły zawodowej dowiadyuje się nie z deklaracji i nawet nie tylko z wycieczek do nowych zakładów pracy, lecz przede wszystkim z zupełnie nowych treści i zupełnie nowego merytorycznie przygotowania zawodowego, m. in. w oparciu o jeden z podstawowych przedmiotów nowoczesnego kształcenia zawodowego: „Podstawy przetwarzania danych”. Elementy logiki formalnej, cy-

bernetyki, prakseologii i nauki o organizacji i kierowaniu stanowią w jego edukacji narzędzie przetwarzania informacji, podobnie jak kiedyś za pomocą narzędzi przekształcało się drewno, metal czy włókno, skórę, papier czy cement. W tradycyjnej szkole zawodowej narzędzie służyło do przetwarzania surowca, do przetwarzania materii i wytwarzania przedmiotu użytkowego. Dziś komputer, urządzenie elektroniczne przetwarza informację, a ta dopiero staje się warunkiem przetwarzania materii.

10. Związki zawodowe a szkoła zawodowa w NRD

Znamienna jest rola związków zawodowych w realizacji dzieła nowej reformy szkolnictwa zawodowego. W zasadzie przekreślona zostaje tradycyjna, gospodarczo i politycznie przeżyta działalność związków zawodowych w tym zakresie. Tak na przykład socjalistyczne współzawodnictwo pracy, pojęte w kategoriach ruchu stachanowskiego (i jego pochodnych), przeobraża się we współzawodnictwo w dziedzinie kształcenia i dokształcania zawodowego, zdobywania nowych zawodów i nowych kwalifikacji. Ruch racjonalizatorski, który długo czerpał soki i argumenty z „ruchu Kowalowa”, aby przytoczyć kolejny przykład, również wychodzi z dotychczasowych ograniczeń i więzów: nowatorów techniki, racjonalizatorów, odkrywców i wynalazców w różnych dziedzinach gospodarki narodowej związki zawodowe wysuwają i przerzucają na te dziedziny i do tych terenów, w których rozstrzegają się i urzeczywistniają węzłowe problemy reformy szkolnej. To samo dotyczy wymiany doświadczeń, która w dziele współpracy fabryki ze szkołą zawodową i szkoły zawodowej z fabryką odgrywa kolosalną rolę, ale bez udziału nowatorów, racjonalizatorów przemysłu staje się w zasadzie bezprzedmiotowa, bo deklaratywna i czysto werbalna. I wreszcie opieka zakładów nad szkołą i współpraca z kadrą nauczającą: Świadomość tego, że szkoła zawodowa nowego typu, a więc nowo zreformowana szkoła zawodowa w NRD, jej nauczyciel, jej uczeń, jej środki nauczania, jej programy i podręczniki, wreszcie jej proces dydaktyczny oraz dydaktyczno-produkcyjny już nie jest czymś trzecio- lub czwartorzędnym, lecz czymś podstawowym i pierwszorzędnym w dziele rekonstrukcji konkretnej fabryki i w dziele unowocześnienia konkretnie wziętego kombinatu, przenika nie tylko ducha i literę nowej ustawy, lecz literaturę polityczną, ekonomiczną i pedagogiczną, towarzyszącą realizacji tej ustawy. Świadomi są tego także dyrektorzy przedsiębiorstw i zakładów produkcyjnych.

SZKOŁY NOWEGO TYPU W ZSRR

W artykule niniejszym będzie mowa o szkołach-internatach i szkołach półinternatowych¹ w ZSRR, z których pracą miałam możliwość zapoznać się będąc na stypendium naukowym w Moskwie i w Leningradzie jesienią 1968 r. Artykuł stanowi zatem rezultat moich własnych obserwacji uzupełnionych odpowiednią literaturą radziecką.

Powołanie do życia szkół-internatów, a następnie i szkół półinternatowych związane było z przemianami społeczno-gospodarczymi w Związku Radzieckim, jak również z rosnącymi wymaganiami stawianymi samemu wychowaniu. W Związku Radzieckim zdecydowana większość kobiet pracuje zawodowo, zajmując niejednokrotnie odpowiedzialne stanowiska. Kobiety radzieckie sprawują różnorodne funkcje społeczne, doksztalając się na studiach wieczorowych i zaocznych, biorą udział w zarządzaniu przedsiębiorstwami. Tak wysoka pozycja społeczna i zawodowa kobiety jest możliwa jedynie w warunkach odciążenia jej od wielu obowiązków związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i opieką nad dziećmi.

Z drugiej strony rodzice z braku odpowiedniego przygotowania nie zawsze mogą właściwie kierować wychowaniem swoich dzieci. Wszechstronny rozwój młodzieży wymaga przyswojenia przez nią podstaw nauk, ale ponadto niezbędny jest jej udział w zajęciach pozalekcyjnych, w pracy społecznie użytecznej, w życiu kulturalnym, a także uprawianie sportu, turystyki. Dla zorganizowania i prowadzenia tak różnorodnej pracy potrzebni są pedagodzy specjaliści, niezbędne są również dobrze wyposażone pracownie, gabinety, biblioteki, czytelnie, sale sportowe itp. Ważnym elementem powodzenia jest racjonalnie opracowany i konsekwentnie realizowany rozkład dnia ucznia.

Właśnie te warunki mają spełnić, w przekonaniu radzieckich pedagogów, szkoły-internaty oraz szkoły o charakterze półinternatowym.

Pierwsze szkoły-internaty powstały w 1956 r. wkrótce po XX Zjeździe KPZR. W ciągu kilku następnych lat rozwijały się one dość intensywnie, wiele domów dziecka zamieniono na szkoły-internaty, zbudowano nowe kompleksy budynków odpowiednio przystosowanych do potrzeb szkół-internatów. Do szkół tych przyjmowano w pierwszej kolejności sieroty, dzieci inwalidów, samotnych matek, rencistów, rodzin mających trudne warunki materialne i mieszkaniowe. Odpłatność za pobyt dziecka w szkole ustalano według określonych stawek w zależności od wysokości zarobków rodziców, ilości dzieci w rodzinie. Duży procent wychowanków był całkowicie zwolniony od opłat. Koszt utrzymania dziecka w szkole-internacie jest dość wysoki, ponadto brak stałych kontaktów dziecka z rodziną. Długotrwałe przebywanie w tym samym zespole wywierało często niekorzystny wpływ na wychowanków. Zwłaszcza dzieci młodsze, przebywając cią-

gle w grupie, szybko się męczą, potrzebują indywidualnych zabaw, bezpośredniego kontaktu z rodzicami. Celem wyeliminowania tych niekorzystnych elementów powołano w 1960 r. na mocy uchwały Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów nowy typ szkoły, mianowicie szkołę pół-internatową, określaną też mianem szkoły z dniem przedłużonym.

Obecnie istnieją w ZSRR zarówno szkoły-internaty, jak również szkoły bądź klasy czy też grupy z tzw. dniem przedłużonym, o których będzie mowa później.

Stan ilościowy tych szkół w 1966/67 roku szkolnym ilustruje poniższe zestawienie².

Republika	Szkoły-internaty		Szkoły i grupy z dniem przedłużonym		
	Ilość		Ilość		
	Szkół	Młodzieży	Szkół	Grup	Młodzieży
Rosyjska	1178	425 000	br. dan.	br. dan.	1 123 400
Ukraińska	533	212 300	"	"	750 000
Kazachska	157	59 600	"	"	168 775
Azerbajdżańska	64	25 600	33	2281	71 000
Łotewska	34	10 800	br. dan.	br. dan.	30 660
Kirgiska	38	15 900	10	1056	31 000
Gruzińska	69	23 000	br. dan.	br. dan.	br. dan.
Litewska	45	br. dan.	"	671	"
Armeńska	31	10 600	"	br. dan.	10 689
Turkistańska	27	br. dan.	3	466	br. dan.
Estońska	br. dan.	"	br. dan.	br. dan.	23 000
Uzbecka	"	"	"	"	60 000
Tadżycka	"	"	"	"	br. dan.
Moldawska	"	"	"	"	"
Białoruska	"	"	"	"	"

Między szkołą-internatem a szkołą z dniem przedłużonym nie ma istotnej różnicy, jeśli chodzi o pracę pedagogiczną z młodzieżą, organizację nauki, pracy i wypoczynku młodzieży, duże różnice występują natomiast w aspekcie ekonomicznym. Koszt utrzymania jednego wychowanka w szkole-internacie jest 5—6-krotnie wyższy, stąd też w ostatnich latach obserwuje się raczej spadek ilości szkół-internatów przy równoczesnym wzroście liczby szkół czy klas z dniem przedłużonym. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w dużych miastach, np. w Leningradzie było początkowo 69 szkół-internatów, a w roku 1968 zostało ich tylko 32.

Dla zorganizowania szkoły z dniem przedłużonym muszą być spełnione określone warunki. Podstawowa jest tu jednozmienowość nauki w danej szkole, następnie zgoda co najmniej 85% uczniów klas I—VIII na dzień przedłużony. Określone zarządzenia Ministerstwa wyznaczają limity

uczniów konieczne do powołania szkoły z dniem przedłużonym. Limit ten dla szkół początkowych wynosi co najmniej 120 uczniów, dla ośmiolatki — 160 i dla szkoły średniej — 200 uczniów. Ministerstwa Oświaty poszczególnych republik mogą wprowadzić pewne odchylenia od tych ogólnych norm.

Jeżeli ilość uczniów jest mniejsza, niż wyżej podana, to organizuje się klasy albo grupy z dniem przedłużonym. Na początku roku szkolnego uczniowie wyrażający ochotę pozostawania w szkole przez cały dzień zapisywani są do jednego z równoległych oddziałów. W ten sposób powstaje klasa z dniem przedłużonym. Nie wszystkie szkoły mają odpowiednie warunki, ażeby właściwie zorganizować całodzienny pobyt dzieci w szkole, dlatego w wypadku powołania tego typu placówek z dniem przedłużonym nie obowiązuje rejonizacja.

W przypadku gdy ilość zgłoszeń nie pozwala na utworzenie oddzielnych klas z dniem przedłużonym, tworzone są grupy. Jest to najmniej korzystna i nastroczająca najwięcej trudności pedagogicznych i organizacyjnych forma opieki nad dziećmi. Grupy obejmują uczniów różnych klas, najczęściej organizuje się grupę młodszych od klasy I—IV i grupę starszych — od klasy V—VIII. Taki podział na dwie grupy staje się konieczny ze względu na specyfikę pracy z dziećmi młodszymi i młodzieżą starszą.

W pracy z grupami młodszymi wychowawca musi poświęcić dużo czasu na organizację spaceru, zabaw, na pomoc w czasie ubierania się, spożywania posiłków, sprzątanía. Do takich grup przydziela się zwykle dwóch wychowawców.

Potrzeby młodzieży starszej są inne. Potrzebna jest jej nie tyle pomoc, co korzystna atmosfera i dobre warunki pracy, bogato wyposażone gabinety, laboratoria, możliwość swobodnego korzystania ze słowników, encyklopedii, tablic itp., opuszczenia grupy i pójsicia na zajęcia kółka zainteresowań, zebrania samorządu. Praca z grupami młodzieży z różnych klas i w różnym wieku jest wyjątkowo trudna i trzeba przyznać — mało skuteczną.

Szkoły, o których tutaj jest mowa, nazywane są szkołami przyszłości. Nazwy tej używa się ze względu na rolę, jaką mają one spełnić w unowocześnieniu nauczania i wychowania. Obecnie wyprzedzają one tradycyjną szkołę w rozwiązywaniu wielu problemów dydaktycznych i ogólnopedagogicznych, wytyczając tym samym nowe drogi i perspektywy rozwoju szkolnictwa.

W nowych warunkach organizacji życia młodzieży, jakie stwarzają szkoły-internaty i szkoły z dniem przedłużonym, ulega również przeobrażeniu i sam proces nauczania i wychowania. Szkoła internatowa i półinternatowa dzięki racjonalnej organizacji wszystkich zajęć stwarza dogodne warunki dla uczenia się i ogólnego rozwoju jednostki przy jednoczesnym ograniczeniu przeciążenia i drugoroczności. W Związku Radzieckim przeprowadzono wiele badań, których celem było opracowanie systemu środ-

ków zapobiegających zmęczeniu i przeciążeniu uczniów. Nauczyciele-wychowawcy obserwują ucznia w ciągu całego dnia, nie tylko w czasie lekcji, ale również na zajęciach pozalekcyjnych, w czasie zabawy, spożywania posiłków, wykonywania pracy społecznie użytecznej, przy odrabianiu zadań domowych. Mają zatem możliwość wszechstronnego i dokładnego poznania każdego wychowanka. Dobra znajomość dziecka stanowi podstawowy warunek skuteczności pracy pedagogicznej. Znając indywidualne braki ucznia wychowawca może przyjść mu ze skuteczną pomocą. Dla pełniejszego poznania wychowanka sporządzane są coroczne charakterystyki według schematu, który podają poniżej.

Schemat charakterystyki wychowanka.

Imię i nazwisko

Data urodzenia

Klasa

Ogólny rozwój fizyczny

Stan zdrowia

I. Nauka

1. Postępy w nauce (najwięcej ma piątek, czwórek, trójek, uczeń trójkowy, ma braki w wiadomościach, wskazać, czy wyniki z poszczególnych przedmiotów są zbliżone, czy bardzo różne).
2. Ogólny rozwój umysłowy (oczytanie, horyzonty myślowe).
3. Rozwój mowy (zasób słów, obrazowość wypowiedzi, umiejętność wyrażania własnych myśli).
4. Zdolność uczenia się (szybkość przyswajania materiału nauczania, łatwość rozumienia i zapamiętywania).
5. Odpowiedzialność, staranność w nauce.
6. Umiejętność organizowania nauki własnej.
7. Zainteresowania poznawcze (uczy się z zainteresowaniem, bez zainteresowania, przejawia zainteresowania do poszczególnych przedmiotów nauczania, wskazać, do których).
8. Umiejętność uczenia się (czy umie samodzielnie opracowywać materiał nauczania, jak przyswaja sobie materiał, przyswaja mechanicznie, czy ze zrozumieniem, czy umie napisać konspekt, plan itp.).

II. Praca

1. Czy szanuje pracę, czy też ma do niej stosunek lekceważący?
2. Czy jest zainteresowany w społecznej przydatności pracy?
3. Czy lubi pracować i co właściwie mobilizuje go do pracy (proces pracy, wytwory pracy, zdobycie umiejętności i nawyków)?
4. Umiejętności i nawyki pracy (czy dobrze opanował umiejętności i nawyki pracy, czy z łatwością opanowuje nowe umiejętności i nawyki).

5. Zdyscyplinowanie w pracy.
6. Wytrwałość w pracy.
7. Jakie rodzaje pracy wykonuje najchętniej? (Dając charakterystykę pracy ucznia należy brać pod uwagę wszystkie rodzaje pracy, którymi zajmują się wychowankowie: pracę w warsztatach, na działce szkolnej, pracę związaną z samoobsługą i pracę społecznie użyteczną).

III. Zainteresowania i uzdolnienia

1. Zainteresowania (wymienić wszystko, co interesuje danego wychowanka: technika, rysunek, muzyka, sport i inne; szczególnie podkreślić, jeśli wychowanek przejawia nie tylko zainteresowania, ale poważnie się daną dziedziną interesuje).
2. Czytelność (co i jak czyta, czy czyta literaturę popularnonaukową, czy beletrystykę, lubi czytać, obojętny w stosunku do czytania, nie lubi czytać).
3. Wskazać, czy ma szczególne uzdolnienia do jakiegokolwiek działalności.
4. Co zamierza robić w przyszłości (ten punkt wypełnia się począwszy od klasy VI. Przed wypełnieniem tego punktu dobrze jest polecić uczniom napisanie wypracowania na temat: co zamierzasz robić po skończeniu szkoły)?

IV. Zdyscyplinowanie

1. Ogólna charakterystyka zachowania (zachowuje się spokojnie, opanowany, nieopanowany).
 2. Przestrzeganie regulaminu (postępuje zgodnie z regulaminem, rozkładem dnia, świadomie nie przestrzega przyjętego porządku dnia, nie przestrzega porządku dnia z powodu opieszałości, nie nadąża z wykonaniem czynności w przewidzianym czasie).
 3. Wykonywanie poleceń dorosłych (spełnia je z ochotą, pod lekkim przymusem. Czy często odmawia wykonania polecenia, jakich poleceń nie wykonuje najczęściej).
- Podać najbardziej typowe dla danego ucznia przejawy łamania dyscypliny.

V. Uspołecznienie i aktywność

1. Stosunek do życia społecznego w grupie rówieśników (zależy mu na kolektynie, ma stosunek obojętny, ustosunkowuje się negatywnie).
2. Zainteresowania życiem społecznym w kraju (czyta gazety, słucha radia, dyskutuje na temat różnych zagadnień z nauczycielami, kolegami).
3. Jaka pracę społeczną wykonuje (stała, dorywcza, nie pracuje w ogóle) i jak wywiązuje się z powierzonych mu obowiązków?

VI. Stosunki z kolektywem

1. Pozycja w kolektywie (czy cieszy się autorytetem i szacunkiem wśród kolegów z klasy, czym uwarunkowany jest taki stosunek).
2. Stosunek do kolegów z klasy (czy lubi kolegów z klasy, czy ceni opinię kolektywu, czy zdarzają się konflikty, jakie są ich przyczyny).
3. Czy jest zadowolony z zajmowanej przez siebie pozycji w zespole, jaką pozycję chciałby zajmować?

VII. Cechy charakteru

1. Wyraźnie przejawiające się dodatnie i ujemne cechy charakteru (obowiązkowość, sumiennosc, wytrwalosc, zdyscyplinowanie, egoizm, brak zdyscyplinowania i inne).
2. Czy lubi się obrażać, czy jest uparty, agresywny, skryty, zamknięty w sobie itp?
3. Dominujący nastrój (wesoły, smutny, przygnębiony itp., trwałość nastrojów).

VIII. Stosunek do szkoły-internatu

1. Czy ceni sobie pobyt w internacie (co w szczególności)?
2. Stosunek do wychowawców (czy jest w kontakcie z nimi, lubi ich, szanuje).

Po napisaniu charakterystyki poleca się porównać ją z charakterystyką opracowaną w roku ubiegłym i sporządzić uwagi według następujących punktów:

1. Jakie zmiany zaszły u wychowanków w ciągu roku i czym były one spowodowane?
2. Jaka praca pedagogiczna z danym wychowankiem okazała się najskuteczniejsza?
3. Plan dalszej pracy pedagogicznej z wychowankiem (wskazać podstawowe zadania pedagogiczne)³.

Podalam pełny tekst schematu charakterystyki pedagogicznej wychowanków w nadziei, że ułatwi on czytelnikowi polskiemu uchwycenie znacznej przewagi szkół-internatów nad szkołami normalnymi, jeśli chodzi o możliwości wszechstronnego poznania dziecka przez nauczycieli-wychowawców. Nauczyciele szkół normalnych mieliby, sądzę, poważne trudności przy opracowaniu takiej charakterystyki, a znajomość wychowanka, jego uzdolnień, zainteresowań, zdolności, poziomu wiedzy, sposobów uczenia się, walorów i braków charakterologicznych stanowi bardzo istotny warunek skuteczności oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego.

Jeżeli dodamy do tego dobre urządzenie i wyposażenie gabinetów, sal gimnastycznych, pracowni w szkołach-internatach, racjonalny rozkład wszystkich zajęć wychowanka, to trzeba stwierdzić, że ten typ placówki

dydaktyczno-wychowawczej może realizować cele wszechstronnego wychowania, zmniejszając jednocześnie przeciążenie ucznia i drugorocznosc.

Ścisła, bieżąca współpraca nauczycieli i wychowawców pozwala na skuteczne, systematyczne eliminowanie braków i niedociągnięć wynikających z organizacji życia i wypoczynku w szkole, jak również z braków i luk w wiedzy poszczególnych uczniów czy wreszcie ze słabości charakteru wychowanków. W szkole-internacie powstają duże możliwości dla modernizacji procesu nauczania. Wiele zajęć lekcyjnych, jak i popołudniowych samodzielnych prac ucznia odbywa się w pracowniach szkolnych i bibliotekach. W każdej sali lekcyjnej znajdują się szafy z niezbędnymi podręcznikami, słownikami, tablicami i innymi niezbędnymi pomocami, z których młodzież swobodnie korzysta w trakcie przygotowania prac.

Odwiedziłam wiele szkół-internatów i wszędzie zadziwiał mnie wysoki stopień zdyscyplinowania i samodzielności młodzieży w wykonywaniu różnych prac. Chciałabym pokazać to na przykładzie odrabiania prac domowych przez młodzież starszą (z klas V—VIII). O określonej godzinie wszyscy uczniowie jednej klasy schodzą się do swojej sali. Moment organizacyjny trwa zazwyczaj bardzo krótko, obejmuje najczęściej takie czynności, jak: wypisywanie na tablicy tematów zadań i poleceń z lekcji, ustalenie kolejności odrabiania zadań z poszczególnych przedmiotów, powtórzenie twierdzeń, reguł koniecznych do zadania domowego, przygotowanie i rozdanie potrzebnych pomocy, ustalenie orientacyjnych granic czasowych na poszczególne przedmioty, ustalenie, którzy uczniowie wyjdą w czasie zajęć na konsultacje, którzy pójdą odrabiać zadanie do gabinetów itp. Bardzo często część organizacyjna obejmuje jedną względnie dwie czynności, po czym sala, w której siedzą wychowankowie, przypomina czytelnię w bibliotece. Nikt nikogo nie upomina, wszyscy pracują w skupieniu, nie obserwuje się jakichkolwiek prób odpisywania zadań. Od czasu do czasu pojedynczy uczniowie podchodzą do szafki z pomocami czy do dyżurującego nauczyciela-wychowawcy, do kolegi, wychodzą z sali, wychowawca przysiadła się do różnych stolików, pomaga uczniom i w klasie jest mimo wszystko spokój. Nikt nie zwraca na wychodzących uwagi, nikomu to nie przeszkadza.

W trakcie przygotowania zadań domowych rola nauczyciela-wychowawcy sprowadza się do przypilnowania warunków zewnętrznych oraz do organizowania rzeczowej współpracy i pomocy wzajemnej między uczniami. Znając dobrze grupę, udziela on pomocy tylko tym, którzy jej rzeczywiście potrzebują. Dokładnie kontroluje jakość przygotowania zadań także tylko wybranym spośród grupy. Jeśli uczeń ma trudności z jednego przedmiotu, a dyżurujący wychowawca nie jest specjalistą, uczeń korzysta z konsultacji nauczyciela-specjalisty, który dwa razy w tygodniu pełni dyżur po południu, a doraźnie służy uczniowi pomocą kolega znający dobrze zagadnienie.

W szkołach-internatach dobrze zaopatrzone i dobrze zorganizowane są

biblioteki-czytelnie, w których uczniowie pracują przez cały dzień, wszyscy wychowankowie obeznani są z układem katalogów, co im niewątpliwie ułatwia sprawne odnajdywanie potrzebnych materiałów do przygotowania zadań o charakterze twórczym (referatów, komunikatów). Zapoznając się z pracą wybranych szkół-internatów obserwowałam przede wszystkim osiągnięcia stanowiące wynik długotrwałej pracy pedagogicznej. Zwróciłam również szczególną uwagę na trudności już skutecznie rozwiązane i na takie także, nad których przezwyciężeniem placówki te aktualnie pracują.

Jednym z problemów szeroko dyskutowanych i dość trudnych do rozwiązania jest wprowadzenie racjonalnego rozkładu dnia ucznia. Okazało się bowiem, iż dwie godziny dziennie przeznaczone na wykonanie zadań domowych są bardzo często niewystarczające. Wielu uczniów, a niekiedy całe grupy muszą poświęcić znacznie więcej czasu na wykonanie zadanych prac. Przedłużanie się odrabiania zadań domowych zmienia rozkład dnia, zabierając czas przeznaczony na zajęcia pozalekcyjne, skracając odpoczynek na świeżym powietrzu, zajęcia sportowe itp. Dzieci ze szkół półinternatowych bardzo często musiały kończyć pracę po powrocie do domu, w godzinach wieczornych. Oczywiście stan taki nie mógł być uważany za zadowalający. Przecież jednym z celów szkół-internatów było stworzenie korzystnych warunków dla wszechstronnego rozwoju młodzieży, a nie tworzenie placówek przedłużonego nauczania. Dlatego też próbowano wprowadzić wiele zmian organizacyjnych i metodycznych w pracy z młodzieżą w drugiej połowie dnia. Zmieniono godziny spaceru, odrabiania zadań, zajęć związanych z rozwojem zainteresowań ucznia. Opracowano specjalne instrukcje i zalecenia, które miały na celu pomóc wychowawcom w kierowaniu samodzielną pracą uczniów. Zalecono nauczycielom poszczególnych przedmiotów częstsze odwiedzanie uczniów w trakcie odrabiania przez nich zadań domowych. Rekomendowano szerokie wykorzystanie pomocy koleżeńskiej, zaprowadzono wreszcie specjalne dzienniki, które miały na celu zapewnienie stałego kontaktu nauczycieli z wychowawcami. Ukazało się dużo prac, w których autorzy, przeważnie praktycy, dzielili się własnymi doświadczeniami i osiągnięciami. Mimo tych wszystkich zabiegów solidne przygotowanie zadań domowych przez uczniów tzw. średnich wymagało 2,5—3 godzin dziennie. Tylko nieliczni kończyli odrabianie zadań domowych wcześniej, zyskując czas na zabawę, zajęcia w pracowniach, czytanie książek. Problem dalej był otwarty. Trzeba więc było poddać weryfikacji całodzienne zajęcia ucznia. Oto co na ten temat pisze jeden ze znanych specjalistów w tej dziedzinie, kierownik Zakładu Szkół-Internatów przy Akademii Nauk Pedagogicznych — F. G. Kostiaszkin: „Zmieniając dowolnie zajęcia drugiej połowy dnia, a zostawiając bez zmian lekcję szkolną musimy dojść do jednego stwierdzenia, że w ogólnym rozkładzie dnia ucznia nie ma czasu na zajęcia nie związane z uczeniem się szkolnym, co więcej — uczniowie odrabiają zadania już

dostatecznie zmęczeni i pod strachem, że trzeba będzie niektóre z nich zakończyć wieczorem w domu.”⁴

W wielu szkołach półinternatowych zaniechano prowadzenia wszystkich lekcji w godzinach przedpołudniowych. Lekcje z niektórych przedmiotów przeniesiono na godziny popołudniowe, natomiast odrabianie zadań z innych przedmiotów — na godziny ranne. Ponadto część godzin z etatu wychowawcy przydzielono nauczycielom przedmiotów szczególnie trudnych dla uczniów. W ten sposób opiekę nad uczniem w czasie odrabiania zadań domowych przejmował nauczyciel-specjalista.

Na odrabianie zadań domowych pod kierunkiem nauczyciela-specjalisty przewiduje się 30—40% czasu przeznaczanego na lekcje z tego przedmiotu. Nauczyciel znając braki w wiadomościach, sprawnościach czy metodach pracy każdego wychowanka może skutecznie organizować pomoc i samopomoc koleżeńską. Sam pomaga najsłabszym, sprawdza dokładnie ich wiadomości, analizuje dodatkowe przykłady, tłumaczy.

Ponieważ w każdej grupie są uczniowie bardzo dobrzy, dobrzy i dostateczni, często wprowadza się podział uczniów na grupy pod względem ilości i jakości zadań. Grupa uczniów bardzo dobrych otrzymuje dodatkowe zadania podtrzymujące i rozwijające ich zainteresowania, grupa uczniów dobrych dostaje mniej zadań o charakterze twórczym. Do grupy trzeciej zalicza się uczniów, którzy mają braki w wiadomościach. Oni otrzymują zadania dotyczące materiału słabiej przez nich przyswojonego.

Wielu uczniów nie nadąża, ponieważ nie umie się uczyć, nie opanowało w wystarczającym stopniu techniki pracy umysłowej. Nauczyciel w czasie kierowania samodzielną pracą uczniów traktuje każdego z nich indywidualnie. Jednego uczy przeprowadzania analizy zadania matematycznego, innego uczy pracy z podręcznikiem, mianowicie jak znaleźć główną myśl w opracowywanym tekście, jak dokonać porównania, jak poprawnie wyrazić własnymi słowami treści zawarte w podręczniku. W ten sposób w czasie odrabiania przez uczniów zadań domowych nauczyciel-wychowawca wyrównuje braki indywidualne wychowanków w zakresie wiedzy i sposobów uczenia się.

Rozpoczynając lekcję w dniu następnym nauczyciel zna przygotowanie do niej wszystkich uczniów. Zmienia się metodyka lekcji. Ogniwu poświęcone kontroli zadań domowych zabiera bardzo niewiele czasu. W centrum uwagi nauczyciela pozostaje opracowanie nowego tematu. Jeśli na lekcji ma miejsce powtórzenie materiału, to obejmuje ono większą jego część i ma na celu systematyzację i pogłębienie wiadomości. Na lekcjach w szkołach-internatach samodzielną pracę uczniów pod kierunkiem nauczyciela występuje częściej niż w szkołach normalnych.

Mimo starannego przygotowania i przeprowadzenia lekcji znajdują się dzieci, które potrzebują dodatkowej analizy materiału, dodatkowych wyjaśnień. Pracę taką, o której była już mowa, prowadzi się z nimi w czasie odrabiania zadań, nie zabierając wszystkim uczniom czasu na lekcji. W re-

zultacie wszyscy uczniowie opanowują materiał programowy, pracując nad nim w różnym tempie i zużywając różną ilość czasu. Pełne opanowanie przez wszystkich materiału programowego powoduje, że w szkołach tych nie ma drugoroczności, chociaż problem ucznia słabego oczywiście istnieje. Szuka się więc dróg prowadzących do skrócenia czasu uczenia się tych słabych uczniów. Są wysuwane sugestie, oparte na wynikach badań, aby zmienić kolejność pracy lekcyjnej i indywidualnej z takimi uczniami, a mianowicie: w pracy indywidualnej przygotować go do przyjęcia nowego tematu lekcyjnego. Opracowanie tematu na lekcji będzie wtedy przyjęte przez słabych uczniów, podobnie jak przez dobrych, i później w pracy samodzielnej domowej dadzą sobie radę. Takie odwrócenie toku pracy z uczniem możliwe jest jedynie w szkole-internacie, gdzie opiekę nad uczniem sprawuje nauczyciel-wychowawca, a nie rodzice.

Poza lekcją prowadzoną z całą klasą w szkole-internacie często wprowadza się inne sposoby grupowania uczniów. Dla równoległych klas starszych organizowane są wykłady, wycieczki, dyskusje, spotkania ze sławnymi ludźmi, przeprowadzane są konkursy, prace społecznie użyteczne, naukowe obozy letnie itp.

Bardziej plastyczna organizacja nauczania umożliwia uczniom czerpanie wiedzy z różnych źródeł, pozwala wiązać nauczanie z życiem, z innymi rodzajami działalności młodzieży. Ponieważ w czasie odrabiania zadań domowych młodzież korzysta z gabinetów, bibliotek, konsultacji nauczycieli-specjalistów, częściej pojawiają się takie rodzaje zadań, których nie ma w szkole normalnej, a mianowicie: przeprowadzanie doświadczeń, eksperymentów, wykonywanie pomocy naukowych czy innych przedmiotów w warsztatach.

W szkołach-internatach nauka szkolna i praca domowa ucznia traktowane są jako jedna organiczna całość. Zmiany wprowadzone w jednym ogniwie pociągają nieuchronnie zmiany w drugim.

Poza dobrymi wynikami nauczania placówki, o których tutaj mowa, mają duże osiągnięcia wychowawcze. Szczególnie dobrze przebiega proces uspołecznienia młodzieży, kształtowania postaw zaangażowania, współodpowiedzialności za dobro społeczne, za osiągnięcia własne i całego zespołu.

Pojawiają się również zupełnie nowe stosunki między domem a szkołą. Nauka dziecka w całości organizowana jest przez szkołę. Szkoły zatem nie występują pod adresem rodziców z pretensjami o brak opieki nad dzieckiem, przyczyn niepowodzenia dziecka szuka się w niedociągnięciach pracy szkoły. Rodzice chętnie odwiedzają szkołę, pomagają w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych, pomagają w organizacji wypoczynku w dni wolne od nauki i w czasie wakacji.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że w szkołach tych łatwiej dostrzeżę się, a zatem i rozwiązuje cały szereg problemów dydaktyczno-wy-

chowawczych. Wyniki badań naukowych procesu nauczania i wychowania wkraczają szybciej i powszechniej do praktyki pedagogicznej.

W artykule przedstawiłam jedynie niektóre aspekty pracy i osiągnięć szkół-internatów i szkół półinternatowych, mimo to użycie w tytule terminu „szkoły nowego typu” i w świetle powyższego wydaje się uzasadnione.

PRZYPISY

¹ Nazwy: szkoła półinternatowa i szkoła z dniem przedłużonym stosuje zamiennie.

² Dane zaczerpnięto z wydawnictwa. Narodnoje obrazowanije w SSSR 1917—1967. Moskwa 1967.

³ W pomoszcz rabotnikam szkół-intiernatow (mietodiceskije materiały), pod. red. M. N. Kołmakowej, sostawitiel R. J. Żurawlewa, Moskwa 1964, wyd. Akademii Nauk Pedagogicznych.

⁴ E. G. Kostiaszkin: Szkoła prodlonnogo dnia. Moskwa, Proswieszczenije, 1965, s. 51.

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

KONSTANTY SOBOLSKI
WROCŁAW

ZNACZENIE ZNAJOMOŚCI PSYCHOLOGII INFORMACJI I MASOWEGO ODDZIAŁYWANIA W PROCESACH UPOWSZECHNIANIA SZTUKI

Wydaje się, że twórca dzieła sztuki, a szczególnie jej popularyzator powinien znać podstawowe zasady psychologii informacji w tym celu, aby twórczość artystyczna stała się bardziej komunikatywna dla odbiorców i była szybciej upowszechniana i udostępniana, i chętniej przyjmowana przez społeczeństwo.

Z zasad tych wybrałem te, które moim zdaniem są dla tych celów najbardziej przydatne i których znajomość może przynieść szczególne korzyści w tej dziedzinie.

Przez psychologię informacji, szczególnie przez propagandę rozumiemy „przemysłane usiłowanie uzyskania wpływu na postawy i przekonania w kierunku przez nas pożądanym”¹.

Trochę inaczej definiuje ją Andrzej Lewicki², a mianowicie: „Propaganda jest pewną techniką psychologiczną, zespołem metod, za pomocą których oddziaływa się na innych ludzi celem ukształtowania w pożądanym sposób ich stosunku do rzeczywistości”.

„Propagować — znaczy nie rozkazywać, ale przekonywać za pomocą informacji i namowy” — pisze wymieniony autor, a dalej zaznacza, że: „Celem propagandy jest wytwarzanie nowych postaw, a za ich pośrednictwem urabianie nowych poglądów i upodobań publiczności”.

Chcąc zmienić w stosunku do sztuki dotychczasowe postawy, które są łączną aktualizacją naszych poglądów, upodobań i potrzeb ideałów i przekonań w kierunku przez nas zamierzonym, chcąc wytworzyć wobec niej nowe poglądy, które są potencjalnymi i utajonymi ocenami, należy pamiętać, że niełatwo to przeprowadzić, ponieważ dotychczasowe poglądy wiążą się ze starymi upodobaniami, które są utajonymi uczuciami. Jeżeli więc chcemy wytworzyć pozytywny pogląd odbiorcy na temat np. nowego kierunku w sztuce, to musimy uzasadnić to nie tylko określonymi, ciągle powtarzаныmi argumentami nawiązującymi do dotychczasowych jego

¹ C. T. Morgan: *The introduction to Psychology*. New York 1956, s. 640.

² Andrzej Lewicki: *Psychologia propagandy*. *Wiedza i Życie*. Rok XVII. Z. 10. Paźdz. 1948. Tow. Univ. Robotn. W-wa, s. 875.

upodobań, ale i posługiwać się silniejszymi od poprzednich emocjonalnymi metodami. Perswazji rozumowej musi zawsze towarzyszyć uczuciowa ekspresja naszych wypowiedzi.

Zmiana jednej części systemu naszych upodobań, potrzeb i poglądów z reguły pociąga za sobą zmianę innych jego partii. Dlatego wytwarzając jakieś poglądy na temat wartości artystycznej jakiegoś dzieła sztuki należy się liczyć nie tylko z dotychczasowymi upodobaniami i potrzebami estetycznymi odbiorców, ale i z dotychczasowym poziomem ich estetycznej kultury.

Według Sherifów³ „im proponowane stanowisko bliższe jest stanowisku jednostki w określonej sprawie, tym bardziej zwiększa się prawdopodobieństwo efektu asymilacyjnego, a gdy odległość między poglądami własnymi jednostki i proponowanymi jej jest za duża, wówczas odrzuca ona, a nawet przeciwstawia się proponowanemu stanowisku”.

Zjawisko to nazywamy „bumerangiem”. Dopiero w tym świetle można zrozumieć, dlaczego jesteśmy pokoleniem głuchych lub ślepych. Przecież istnieje zbyt wielka przepaść między wysokim poziomem artystycznym wielu twórców sztuki a niskim poziomem estetycznym przeciętnego odbiorcy. W rezultacie zmniejsza się możliwość akceptacji proponowanych ogółowi wartości, co bardzo utrudnia proces upowszechniania i udostępniania sztuki szczególnie nowoczesnej, dlatego należy stopniowo przekształcać stare kierunki w sztuce w nowe, jedne do drugich bardziej nawiązywać, aby stworzyć pomost między „dawnymi a młodymi laty”.

„Ludzie unikają wszystkiego, co pozostaje w konflikcie z ich aktualną postawą”, dlatego stwarzanie pośrednich kierunków w sztuce i unikanie zbyt gwałtownych przeskoków jest jak najbardziej wskazane. Nowe postawy odbiorców muszą sprzyjać stopniowemu dozowaniu nowych wartości artystycznych, aby ten konflikt był jak najmniejszy w ciągle przekształcających się warunkach życia.

„Ludzie wierzą w to, co się powtarza”. Dlatego należy ciągle „bombardować” odbiorców szczególnie nowymi artystycznie wartościowymi dziełami sztuki tak, aby pod ich wpływem zwiększała się wzniosłość i różnorodność wzruszeń i przeżyć uczuciowych i wnikliwość rozumienia ich istoty.

Wielką rolę w procesie upowszechniania sztuki odgrywa sugestia, ten wpływ moralny, który czyni nas podatnymi do przyjmowania czyichś poglądów, postaw czy sposobów zachowywania się, a której towarzyszy zazwyczaj zmniejszony krytycyzm myślenia.

Akceptacja sugerowanych odbiorcy wartości artystycznych dzieła sztuki zależy od siły autorytetu, który je propaguje, nacisku opinii publicznej, o której mówią niektórzy socjologowie, że jest czwartą władzą państwową, braku zaufania do własnego sądu, małego obiektywizmu w ocenianiu zja-

³ M. Sherif and C. W. Sherif: An Outline of Social Psychology. New York 1950, s. 575.

wisk, braku własnego wyrobionego zdania, nieposiadania dostatecznej wiedzy o sztuce itp. czynników. Wówczas szybciej i łatwiej udaje się narzucenie proponowanego sądu czy stanowiska o prezentowanym dziele sztuki.

Uwolnienie się od wpływów sugestii zależy w pierwszym rzędzie od ciągłego udostępniania dzieł sztuki, przez które rozumie Szuman⁴ „czynność uobecniania komuś dzieł sztuki, czyli wprowadzania ich w konkretnej postaci oryginału lub jego fascymili w zasięg wzrokowego lub słuchowego odbioru osoby, którą wychowujemy przez sztukę”.

Proces udostępniania dzieł sztuki może wywołać reakcje zmysłowe i estetyczne i zależy od wieku, płci, zawodu, poziomu rozwoju umysłowego i kultury estetycznej, wpływów środowiska, z czym popularyzatorzy sztuki muszą się bardzo poważnie liczyć.

Zwiększanie smaku estetycznego odbiorcy powinno się realizować naukowymi metodami polegającymi na analizie budowy dzieła sztuki, jego struktury, omówieniu materiału, z jakiego jest zbudowane, docieraniu do treści poprzez jego formę, wywoływaniu spostrzegawczych, poznawczych i uczuciowych reakcji, rozwijaniu umiejętności oceniania wartości artystycznych i formułowania artystycznych sądów, odczucia tego, co dzieło sztuki przedstawia i wyraża. Dlatego ktoś kompetentny ze świata artystycznego powinien odbiorcy to ułatwić.

„Sugestia powinna być zbieżna z potrzebami i dążeniami określanego odbiorcy sztuki”. Możemy je stwarzać drogą ciągłego kontaktowania go z wartościową sztuką, aby jej piękno stało się dla niego czymś „na co dzień”, bez czego żyć i obejść się nie można. Dlatego jest też rzeczą ważną stworzenie w tej recepcji tak zwanej „płaszczyzny odniesienia”, to znaczy szerszego, odpowiadającego jej kontekstu wiążącego dane dzieło sztuki (np. muzycznej etiudy c-moll Chopina, zw. Rewolucyjną, w której wyładowała się jego rozpacz po upadku powstania 1831 r.) z jego historycznym podłożem. Wówczas zostanie ono chętniej i łatwiej przyjęte, przeżyte i rozumiane.

Duże znaczenie mają też motywy wpływające na zainteresowanie sztuką, które mobilizują i selekcionują całe nasze życie psychiczne i kierują w jej stronę. Stwarzają one ładunek uczuciowy pobudzający nas do przyjęcia i przeżycia danego dzieła (np. Lenca „Strajk”, Kowarskiego „Proletariatczycy” czy Picassa „Guernica” i in.). Wyrażają one przecież w malarstwie walkę o socjalizm i postępowe treści ideologiczne, tak nam wszystkim drogą.

Wielkie znaczenie psychologiczne ma osobiste prezentowanie dzieła sztuki przez jego twórcę szczególnie wówczas, gdy jest już znany szerszemu ogółowi społeczeństwa, gdy cieszy się prestiżem i autorytetem, gdyż

⁴ Stefan Szuman: O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki. *Ruch Pedagogiczny*. Rok I (XXXIII), nr 2, 1959.

metoda „twarzą w twarz” ma szczególną siłę oddziaływania. Powoływanie się na prawdziwe autorytety w dziedzinie sztuki odgrywa też dużą rolę w procesie jej upowszechniania.

Popularyzując sztukę unikajmy tak zwanego „papuziego powtarzania”, szczególnie tak zwanych „powtórzeń z warunkami”, gdyż to denerwuje odbiorców.

W stosunku do odbiorców sztuki o małym wyrobieniu estetycznym możemy być ostatecznie bardziej jednostronni w perswazji i w sposobach prezentowania dzieła i posługiwać się raczej „kwiecistą” stylistycznie szkołą „azjańską”, natomiast wobec osób o wyższej kulturze estetycznej musimy być bardziej wszechstronni w rzeczowym ujęciu, oszczędniejsi w ekspresji słownej, posługując się raczej metodą „attyką”, stosując słowa celne, zrozumiałe i przekonujące, unikając skrajności i tendencyjności. Dynamika żywego słowa musi tu iść w parze z nieodpartą siłą argumentu.

Szczególnie propagowanie nowej sztuki powinno sięgać po tak zwane „reakcje pomocnicze”. A więc np. obraz sztuki abstrakcyjnej będzie się bardziej podobał w odpowiadającym mu wnętrzu architektonicznym aniżeli prezentowany w oderwaniu od tła i różnych towarzyszących mu okoliczności. Artystyczne koncepcje i kompozycje przerzucone na dzianinę, kilim, dywan czy ścianę bardziej przemówią aniżeli na obrazie.

Wielkie znaczenie mają też warunki odbioru dzieła sztuki, gdyż wywołują one różne reakcje i nastroje. Np. nowoczesna muzyka tak zwanego „silnego uderzenia” inaczej wpływa w warunkach kameralnych aniżeli np. w olbrzymiej hali, w której może wywołać nieraz zgoła szokujące rezultaty. Inny będzie rezonans psychiczny ze strony wyłącznie młodej publiczności, a inny, gdy wśród młodzieży znajdują się i ludzie starsi. Inne będą reakcje ludzkie w godzinach rannych, a inne w wieczornych czy nocnych.

Duży wpływ na nasz stosunek do dzieła sztuki ma też tak zwane zjawisko „konformizmu”, tendencji do zgadzania się i upodabniania do ustalonych i przyjętych przez większość czy ogół poglądów i opinii. Nie wymaga to wówczas u nas „wysiłku przystosowawczego”, sprzyja często naszemu myślowemu lenistwu. Uwolnienie się z ich jarzma nie jest dla nas ani łatwe, ani proste.

Na przyjęcie nowej postawy wobec dzieła sztuki wpłynie też i to, do jakiej grupy czy kategorii ludzi zostaniemy przez to zakwalifikowani i zaszeregowani, np. do postępowych czy wstecznych, nowoczesnych czy staroświeckich. To zależy i od tego, na czym komu zależy.

Nowa sztuka będzie tym szybciej i chętniej przyjęta, im będzie bardziej nam bliższa i znana, a tym później i oporniej, im bardziej będzie nam obca i daleka.

W propagowaniu sztuki posługujemy się nie tylko językiem myśli, ale i uczuć, nie tylko refleksją, ale i emocją, ponieważ to sztuka, a nie nauka.

Język indywidualny wyrażający nasze własne stanowisko powinien być

koordynowany i uzgadniany z **społeczno-kulturalnym** w ocenie i sędzie estetycznym, gdyż opinie ludzi o tej samej czy podobnej kulturze nie są bez znaczenia, gdyż tworzą i wypracowują wzory, style i modele w sztuce, które tkwią w ich świadomościach zazwyczaj od wieków. Tak jest szczególnie z kulturą ludową.

Metody upowszechniania i udostępniania sztuki powinny być jak najbardziej **atrakcyjne, urozmaicone i różnorodne**. Dlatego np. łączy się muzykę klasyczną z jazzem, piosenką, poezją, filmem czy malarstwem lub z rzeźbą w atrakcyjnych programach. „Elastyczna koncepcja” ulegająca zmianom w zależności od sytuacji i brak sztywnych dyrektyw ogólnych wyzwalają inicjatywę społeczną młodzieży, np. „Pro Musica”.

Nie możemy lekceważyć w procesach upowszechniania i udostępniania sztuki tak zwanych „regulatorów społecznych”, zwyczajów, obyczajów, tradycji panujących w danym środowisku, postaw, dążeń, celów i sposobów myślenia ludzi w określonym miejscu czy czasie.

Dużą rolę odgrywa też tak zwane „działanie z opóźnieniem”, polegające na wywoływaniu naprzd jawnego fermentu, niepokoju w psychice ludzkiej pod wpływem nowego dzieła sztuki, zmuszaniu do przejścia przez fazę rozterki i wątpliwości, zanim odbiorcy się z nią oswoją, żyją, a wreszcie zaakceptują.

Nowy kierunek w sztuce należy **ilustrować dziełami z różnych jej dziedzin**, które ten kierunek prezentują. Wówczas zostanie on szybciej i łatwiej przeżyty i zrozumiany.

Przedstawiając własne dzieło sztuki względnie innego twórcy należy unikać podkreślania własnych szczególnych wartości artystycznych i osobistych kompetencji i nie traktować odbiorców jak estetycznych alfabetów. Odwrotnie, podkreślać ich artystyczną orientację i wyczuć piękna, nawet gdyby go nie mieli w zbyt dużym stopniu.

Ta niewątpliwie tania metoda popularyzowania sztuki może odbiorców do niej zbliżyć i z nią związać.

Nową sztukę należy **włączać w życie społeczne i osobiste człowieka**. Dzięki tak zwanemu „transferowi psychologicznemu” i prawu „**promieniowania uczuć**” wiązanie sztuki z walką o wolność i niepodległość, o pokój, sprawiedliwość społeczną czy braterstwo między narodami wywołuje u odbiorcy bardzo silne przeżycia uczuciowe, przenoszące się z wielkich i ważnych celów i wzniosłych ideałów na prezentowane dzieło, które, szczególnie gdy posiada artystyczną wartość, staje się równie piękne, drogie i bliskie, jak i te hasła, cele i ideały. Artystycznie wartościowe dzieła sztuki, odpowiadające gustom i upodobaniom odbiorców, wywołują szczególnie **napięcia psychiczne**, które sprzyjają recepcji. Chodzi tylko o to, aby te przeżycia miały **steniczny, mobilizujący, zachęcający, pogodny i miły charakter**, integrujący psychikę ludzką, a nie **asteniczny, demobilizujący, zniechęcający, smutny i przykry**, które tę psychikę dezintegrują i rozwalają.

Wówczas, sugerując nowe dzieło sztuki o dużej wartości artystycznej, łatwiej nam jakoś zacieśnić pole świadomości odbiorcy do prezentowanego dzieła i towarzyszących mu poglądów i opinii. To zawężenie nie dopuszcza do głosu innych, sprzecznych z naszym stanowiskiem argumentów. Ale niestety może być i odwrotnie, gdy opinie popularyzatora są niesłuszne i forsują szmirę i tandetę, wówczas szkoda wyrządzona prawdziwej sztuce może być wielka.

Upowszechniając dane dzieło sztuki należy wykorzystywać pewne „punkty zaczepienia” już istniejące w świadomości odbiorcy. Nawiązywać dzieło prezentowane do znanych mu już dzieł dawnych, artystycznym ujęciem najbardziej do nowego zbliżonych. Zasada ciągłości, systematyczności i kolejności ma więc i w sztuce pełne zastosowanie.

Należy wykluczać metodę „dyskwalifikowania” dzieł i kierunków dawnych, przyjętych i апробowanych przez ogół jako artystycznie wartościowych. Dyskwalifikacja ta przenosi się mimo woli i na nowe dzieło prezentowane odbiorcom. Przynosi wręcz odwrotny skutek.

Duże znaczenie w procesie popularyzowania sztuki ma również „znalezienie stałych miejsc” w psychice odbiorców, np. braku orientacji w ocenie wartości artystycznych w charakterystyce danego kierunku w sztuce itp. Może to popularyzatorowi ułatwić sytuację, może i utrudnić.

Duże znaczenie psychologiczne ma również zjednanie sobie sympatii odbiorców, która toruje drogę naszym sądom czy ocenom. Nawet ubiór, prezencja, sposób mówienia i zachowywania się w czasie omawiania sztuki, towarzyszące temu warunki i okoliczności, estetyczny wygląd sali, estetyka wnętrza i otoczenia — wszystko to odgrywa też dużą rolę.

Nawet podkreślanie użytkowego charakteru sztuki, jej związku z życiem i jego potrzebami, z całością gospodarki i z procesami produkcyjnymi może odbiorcę do niej zbliżyć i przekonać.

Psychologia masowego oddziaływania powinna spełniać różne funkcje w stosunku do sztuki, a to:

- 1) **informacyjną i interpretacyjną**, podkreślającą rolę sztuki w procesie budownictwa socjalistycznego, społecznej przebudowy, w kształtowaniu światopoglądu naukowego, wzmacnianiu zaangażowania uczuciowego w każdej działalności ludzkiej, wpływaniu na stosunek do pracy; widzenie ideologii specjalistycznej przez pryzmat sztuki, jej roli w rozwoju i postępie, jej zadania w stwarzaniu perspektyw i wizji naszej przyszłości — oto podstawowe cele tej funkcji;
- 2) **integracyjną**, zmierzającą do kulturalnego scalania narodu w bezklasowe, wysoko rozwinięte społeczeństwo;
- 3) **inspiracyjną**, rozbudzającą twórczą działalność ludzką i nową świadomość socjalistyczną w najszerszych kręgach społecznych;
- 4) **społeczną**, polegającą głównie na rozwijaniu uczuć patriotycznych i internacjonalistycznych norm moralnych, zasad współżycia grupowego itp.

Popularyzowanie nowych dzieł sztuki może być **poprzedzające, towarzyszące i następcze**.

W formie **poprzedzającej** powinna powstać zależność między emisją tych dzieł a faktami, które je inspirują. Nowe dzieła sztuki muszą być podbudowane takim apercypcyjnym materiałem nagromadzonym w świadomości odbiorców, który swą ilością i jakością ułatwi recepcję dzieł nowych i tak zwanej „masy apercypowanej”. Zasady dydaktyki muszą tu być naturalnie powiązane z psychologią popularyzacji.

Niestety, tej **formy poprzedzającej** muzycy i plastycy nie zrealizowali, natomiast podjęła ją młodzież w nowoczesnej muzyce bigbeatowej, silnego uderzenia i w abstrakcjonistycznej sztuce plastycznej. Przedstawiciele sztuki nie wyszli młodzieży na spotkanie z żadnymi podbudowującymi tę muzykę formami.

W **towarzyszącej** przeprowadzamy komentarze na temat naszych dzieł sztuki w chwili jej prezentowania. W stosunku do wspomnianej sztuki młodzieżowej nawet na nią się nie zdobyliśmy.

Najgorsze rezultaty zachodzą w **następczej**, gdy informacje i wyjaśnienia następują po przedstawieniu dzieła sztuki. I jej nie zastosowaliśmy w stosunku do wspomnianej sztuki, która jest tak szokująca, że nie możemy się jeszcze pozbierać, a cóż dopiero zareagować.

Przebieg procesu upowszechniania i propagowania sztuki może być „**pionowy**”, gdy wypowiedzi, oceny i opinie kierowane są do różnych środowisk, rozmaicie uplasowanych w społecznych układach, i „**poziomy**”, gdy kierujemy je do członków określonej grupy, którą łatwiej zdobyć i przekonać z powodu jej większej społecznej jednolitości.

Nie bez znaczenia jest czynnik „**osobowy**” w propagowaniu sztuki, który ma większą moc oddziaływania aniżeli bezosobowy, oparty na mechanicznych środkach masowego przekazu. **Kontakt „na żywo”** jest zawsze skuteczniejszy, gdyż wprowadza moment niespodzianki i improwizacji. Aktywności kontaktów „**człowiek — człowiek**” towarzyszy zawsze obustronne wzajemne sprzężenie dwukierunkowe logiczne i uczuciowe, podczas gdy w kontakcie człowiek — maszyna — człowiek sprzężenie to jest tylko jednokierunkowe, jednostronne, pozbawione możliwości wymiany poglądów, przeżyć i doświadczeń z odbiorcami sztuki. Człowiek przeważa bowiem zawsze nad bezduszną maszyną.

Propagowanie nowej sztuki musi się opierać na jej artystycznych wartościach i życiowej, szczególnie ideowej prawdzie i jak powiedział Lenin ⁵: „zawarta w naszej agitacji prawda winna docierać do świadomości wszystkich. A od tej prawdy nie można się uchylić”.

„Rzecz polega na tym — mówił ten Wielki Przywódca Rewolucji — aby agitacja była oparta na prawdzie” ⁶.

⁵ W. I. Lenin: Dzieła. T. 30. Warszawa 1957, s. 470.

⁶ W. I. Lenin: Dzieła. T. 30. Warszawa 1957, s. 308.

Przenosząc to słuszne stanowisko w dziedzinę sztuki, szczególnie nowoczesnej, należy szczerze, jasno i odważnie dyskwalifikować te pseudo jej dzieła, które nie posiadają artystycznych wartości, są bezideową, dekadencją szmirą, a równocześnie uznawać i propagować te, które tę wartość posiadają.

Ocenę zostawiamy w tej sprawie kompetentnym, ideowo zaangażowanym i kwalifikowanym przedstawicielom sztuki.

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MIECZYŚLAW ORYL
SIEDLCE

O ROZWOJU INTELEKTUALNYM DZIECI WIEJSKICH

W szkolnictwie polskim w ogóle, a podstawowym w szczególności konieczne się staje wyszukanie takich środków, które pozwolą lepiej poznać możliwości intelektualne uczniów, a tym samym umożliwią pełniejsze zaktywizowanie dzieci i młodzieży na lekcji oraz w pracy pozalekcyjnej. Niektórzy sądzą, że tymi środkami mogą się stać testy psychologiczne. Aby przekonać się, czy rzeczywiście testy psychologiczne mogą być pomocne w pracy szkolnej na wsi, przeprowadziliśmy badanie, którego wyniki opiszemy w tym artykule.

W szkole radzanowskiej w powiecie mławskim, gdzie zostały przeprowadzone badania już wcześniej, zadbaliśmy o poznanie psychiki dzieci oraz możliwie dokładne poznanie środowiska, w którym one żyją. Od tego bowiem uzależnione są czynniki pozwalające zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym, rozpoznawaniu oraz usuwaniu luk i zaległości w opanowywanym przez uczniów materiale nauczania.

Metody badań

Środowisko domowe dzieci, jak również ich poziom ogólnego rozwoju intelektualnego staraliśmy się zbadać za pomocą następujących metod:

obserwacji;
ankiet i wywiadów;
testu Wechslera.

Obserwacją posługiwaliśmy się zarówno podczas zajęć szkolnych, jak również i podczas zajęć pozalekcyjnych. Obserwacja dotyczyła nie tylko uczniów, ale i ich rodziców. Niejednokrotnie odwiedzano tych uczniów w domach rodzinnych w celu ustalenia środków zaradczych.

Ankiety przeprowadzone wśród uczniów i rodziców miały dostarczyć danych na temat warunków środowiskowych dzieci, stosunku uczniów i rodziców do nauki i szkoły, drugorocznosci i potrzeb kulturalnych. Dzięki nim zebrano materiał odnośnie:

warunków mieszkaniowych, materialnych i kulturalnych;
liczebności dzieci w rodzinie;
prenumeraty czasopism i czytelnictwa;
potrzeb rozrywkowo-estetycznych.

Wśród stosowanych ankiet przeważały ankiety bezimienne, gdyż wydawało się, że w ten sposób uzyskamy bardziej prawdziwe wypowiedzi.

Wywiady przeprowadzano głównie z matkami (ojcowie mało wiedzieli o swoich dzieciach) i uczniami. Podczas rozmów matki najczęściej samorzutnie informowały o panującej w rodzinie atmosferze moralnej, a uczniowie o swoich obowiązkach domowych. Dzięki temu weryfikowaliśmy informacje zebrane za pomocą ankiet.

Poziom ogólnego rozwoju dzieci badaliśmy testem Wechslera. Pierwsze badanie dzieci urodzonych w 1955 roku przeprowadzono 1962 roku, gdy uczyły się w klasie pierwszej, drugie w 1966 roku, gdy uczyły się w klasie czwartej, a trzecie w 1970 roku w klasie ósmej.

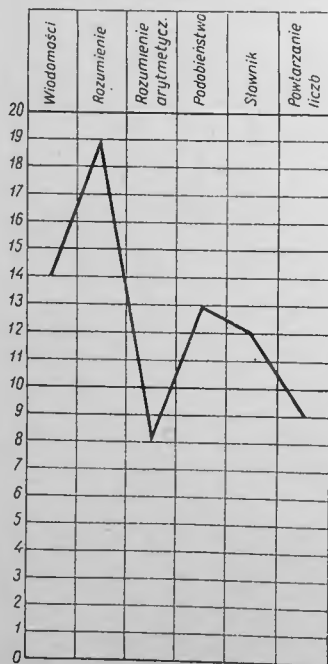
Zastosowany w badaniach test Wechslera składa się z 11 testów szczegółowych, z których 6 stanowi testy słowne, a 5 bezsłowne, czynnościowe. Iloraz inteligencji oblicza się osobno dla każdej skali: słownej, bezsłownej i pełnej. W badaniach ograniczyliśmy się do skali słownej, kierując się założeniem, że testy psychologiczne, łącznie z testem Wechslera, spełniają w poznaniu psychiki tylko funkcję poznawczą, gdyż nie mogą być jedynym środkiem poznania.

Na skalę słowną składa się sześć następujących testów:

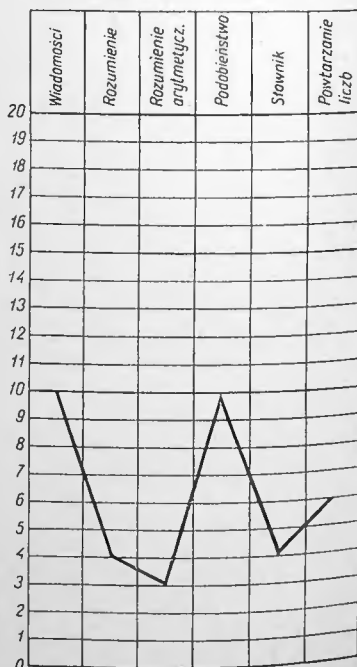
- 1) słownik — bada znajomość znanych i rozumianych słów,
- 2) test wiadomości — bada stopień posiadanych wiadomości,
- 3) test rozumienia — bada zdolność rozumienia i trafność osądzania badanych sytuacji,
- 4) test podobieństwa — bada zdolność uogólniania,
- 5) test rozumienia arytmetycznego,
- 6) test zapamiętywania i powtarzania coraz dłuższych liczb wprost i wstak.

Powyzszym testem badaliśmy trzykrotnie w ciągu ośmiu lat tę samą grupę uczniów. Wyniki tych badań wykazały ogólnie niski iloraz inteligencji tych uczniów, i to szczególnie w klasie pierwszej, gdzie troje dzieci z badanej grupy uczęszczało już drugi rok do tej klasy, w tym jedno było tak opóźnione w rozwoju umysłowym, iż w chwili ukończenia siedmiu lat znało i wymawiało zaledwie dziewięć wyrazów. Spośród testów test Wechslera wybraliśmy dlatego, że uzyskane dzięki niemu profile psychologiczne, czyli psychogramy, dają obraz badanego.

PSYCHOGRAM — I. I. 131



PSYCHOGRAM — I. I. 84



Jeżeli nauczymy się ten obraz czytać i interpretować, otrzymamy głęboki wgląd w psychikę badanego. Dzięki temu testowi całość psychiki rozłożyć można na części, ale we wzajemnej łączności ze sobą, a wyniki badań uzyskane otrzymujemy z serii testów¹. Należy podkreślić, że wyniki naszych badań pokrywały się z badaniami specjalistów. Oto przykłady dwóch psychogramów — uczniowie o różnej inteligencji (str. 480).

Analizując psychogramy widzimy, w jakim kierunku uczniowie wykazują zdolności, z czym mają kłopoty itd. Z danymi tymi z kolei można przystąpić do terapii pedagogicznej, której głównym celem będzie likwidacja wykrytych luk i braków za pomocą różnorodnych środków i czynności dydaktyczno-wychowawczych.

Omawianą grupę uczniów w ciągu czterech lat od pierwszej klasy uczył jeden nauczyciel. W klasie piątej przydzielono nauczycielom przedmioty zgodnie z ich specjalizacją studiów, których uczyli do klasy ósmej.

Na podstawie analizy zebranych materiałów próbowaliśmy określić:

- 1) poziom rozwoju intelektualnego dzieci urodzonych w 1955 roku w różnych klasach szkoły podstawowej,
- 2) wpływ środowiska wiejskiego na rozwój intelektualny dzieci.

Poziom rozwoju intelektualnego dzieci urodzonych w 1955 roku

Prof. S. Szuman wychodzi z założenia, iż osiągnięcie dojrzałości dziecka zależy od określonych, sprzyjających temu rozwojowi zasadniczych warunków, a więc:

- 1) od związków uzdolnienia danego dziecka i od poziomu rozwoju jego organizmu,
- 2) od charakteru i wpływu środowiska, w którym dziecko żyje i rozwija się,
- 3) od tego, jak je dorośli wychowują i uczą,
- 4) oraz od tego, czy jest ono dostatecznie aktywne i przedsiębiorcze w zdobywaniu różnych wiadomości o świecie, które mu będą potrzebne w szkole i w życiu².

Praktyka wykazuje, że wśród dzieci wstępujących do szkoły znajdują się zarówno przeciętnie uzdolnione, jak i takie, które inteligencją przewyższają rówieśników, ale i takie, które nie nadążają w nauce za innymi dziećmi, gdyż wymagania programowe znacznie przewyższają ich możliwości umysłowe. Te ostatnie szczególnie mają trudności w nauce, i to niejednokrotnie już w klasach najniższych. Potwierdzeniem tego, że poziom intelektualny dzieci ma ścisły związek z ich postępami w nauce, są nasze badania. Wykazały one między innymi, że już w klasie pierwszej mamy dzieci o różnym poziomie umysłowym, co trzeba uwzględnić w nauczaniu początkowym.

Dokładne poznanie dziecka już w klasie najniższej jest bardzo ważne, gdyż znając dziecko, można przez stosowanie odpowiednich środków zaradczych zapobiec w powstawaniu braków i luk w jego wiedzy. To dokładne, wczesne poznanie uczniów już w klasie pierwszej potrzebne nam jest wtedy, gdy chcemy wyrównać poziom w klasie najmłodszej (jeżeli tego nie zrobiono w przedszkolu). O tym, jak przedstawia się poziom umysłowy dzieci urodzonych w 1955 roku (repetenci klasy pierwszej są urodzeni w 1954 roku) w klasie I, IV i VIII, informuje tabela 1.

Powyższa tabela przedstawia iloraz inteligencji dzieci urodzonych w 1955 roku w różnych klasach szkoły podstawowej. Wynika z niej, że najniższy iloraz inteligencji mają dzieci w klasie pierwszej. Tylko jedno dziecko w tej klasie ma inteligencję powyżej przeciętnej, a dziewięcioro — inteligencję przeciętną, zaś większość dzieci, bo aż dziewiętnaścioro (65,8%), znajduje się poniżej przeciętnej inteligencji. Z tego wynika, że część dzieci wstępujących do klasy pierwszej nie jest właściwie

¹ Por. M. Grzywak-Kaczyńska: Sprawa testów i ich użyteczności praktycznej. *Chowanna* 1957, zeszyt 3—4.

² S. Szuman; O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła* 1962, nr 6.

Tabela 1

OGÓLNY POZIOM ROZWOJU UMYSŁOWEGO DZIECI URODZONYCH W 1955 ROKU
W KLASIE I, IV I VIII

Iloraz inteligencji	Klasyfikacja	Liczba uczniów w klasie		
		I	IV	VIII
130 i powyżej	bardzo wysoka inteligencja	—	1	1
120—129	wysoka inteligencja	—	—	3
110—119	inteligencja powyżej przeciętnej	1	3	2
90—109	inteligencja przeciętna	9	10	10
80—89	ociężałość umysłowa	8	6	5
70—79	pogranicze upośledzenia	8	8	7
69 i poniżej	upośledzenie umysłowe	3	1	1
		29	29	29

przygotowana do rozpoczęcia nauki szkolnej. Potwierdzeniem tego faktu są wyniki badań z zakresu znajomości pojęć znanych i rozumianych przez dzieci. Zasób pojęć u tych dzieci jest bardzo ubogi³. W związku z tym postulat powszechnego organizowania klas wstępnych, przygotowujących do rozpoczęcia nauki szkolnej jest w pełni uzasadniony.

Wydaje się również, że przyczyn niskiego ilorazu inteligencji u tych dzieci dopatrywać się należy w warunkach rodzinnych.

Nieco większa liczba uczniów o ilorazie inteligencji powyżej przeciętnej jest w klasie czwartej. W klasie tej jeden uczeń uzyskał bardzo wysoką inteligencję, troje — powyżej przeciętnej, a dziewięcioro ma inteligencję przeciętną.

Wyniki drugiego badania w porównaniu z pierwszym wypadły nieco korzystniej. Najlepsze jednak wyniki uzyskano w klasie ósmej. Jeden uczeń w tej klasie wykazał się bardzo wysoką inteligencją, troje — wysoką, dwoje — inteligencją powyżej przeciętnej, a dziewięcioro — inteligencją przeciętną. Niepokoi jednak fakt, że w tej najwyższej klasie szkoły podstawowej jest jeszcze 44,5% dzieci o ilorazie inteligencji poniżej normy przeciętnej.

Na podstawie tych trzech wyników badań stwierdzamy różne poziomy i zmienność ilorazu inteligencji. U dzieci rozpoczynających naukę w szkole wystąpiły znaczne różnice w ilorazie inteligencji z reguły zależne od warunków środowiskowych. One to prawdopodobnie również wpłynęły na nierówny start uczniów klasy najmłodszej. Podczas ośmioletniego pobytu w szkole te dość znaczne różnice w rozwoju umysłowym dzieci zostały złagodzone. Ale jeszcze dość duży procent uczniów (44,5%) nawet po prawie ośmiu latach ma również iloraz inteligencji poniżej przeciętnej. Zjawisko to tłumaczymy tym, że dzieci te nie posiadały dobrych warunków rozwojowych w swym środowisku rodzinnym, jak i tym, że szkoła jeszcze nie w dostatecznym stopniu zapewniła im opiekę psychologiczno-społeczną.

Domowe środowisko wiejskie a rozwój intelektualny dzieci

Dziecko żyje, rozwija się i dojrzewa w różnych grupach społecznych, a przede wszystkim w rodzinie. Stopień zaś rozwoju kulturalnego jednostki lub grupy, jak na przykład rodziny, odzwierciedla się przede wszystkim w jej zachowaniu się i postępowaniu. Przejawia się w sytuacjach życia codziennego, na przykład w sposobie

³ Por. M. Oryl: Niektóre uwarunkowania rozwoju intelektualnego dzieci wiejskich. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1966, nr 1.

mieszkania, przestrzegania zasad higieny, w wyrobieniu towarzyskim, w sposobie mówienia, w zainteresowaniach intelektualnych itp.

Jeżeli tak, to znajomość warunków domowych dziecka jest sprawą istotną, gdyż niejednokrotnie od tej znajomości uzależnione są poczynania zmierzające w kierunku przyścia dziecka z pomocą. Wydaje się zatem, że warto jest rozpatrzyć, w jakich warunkach domowych żyje i rozwija się interesująca nas grupa dzieci. W pierwszej kolejności zajmiemy się warunkami mieszkaniowymi. Informuje nas o tym tabela 2.

Tabela 2
WARUNKI MIESZKANIOWE BADANYCH DZIECI

Liczba izb	Liczba rodzin	%
jedna	3	10,34
dwie	20	68,96
trzy	3	10,35
cztery	2	6,9
więcej	1	3,45
	29	100

Na 29 badanych rodzin 3 rodziny mieszkają w jednym pokoju, 20 rodzin zajmuje pokój z kuchnią, 3 rodziny — dwa pokoje z kuchnią, dwie rodziny — trzy pokoje z kuchnią, a tylko jedna rodzina zajmuje większą liczbę izb. Na podstawie tej tabeli można powiedzieć, że warunki mieszkaniowe omawianych rodzin są raczej zadowalające. Jednak na podstawie obserwacji stwierdzono, że całe życie rodzinne skupia się wyłącznie w kuchni. Do pokoju wchodzi się spać lub przyjmuje się gości.

Jak przedstawiają się rodziny pod względem liczebności dzieci? Przedstawia to tabela 3.

Tabela 3
LICZBA DZIECI W BADANYCH RODZINACH

Liczba dzieci w rodzinie	Liczba rodzin	%
jedno	—	—
dwoje	3	10,35
troje	7	24,13
czworo	9	31,03
pięcioro	5	17,24
sześcioro	2	6,9
siedmioro	2	6,9
ośmioro	1	3,45
	29	100

Z tabeli wynika, że 3 rodziny posiadają dwoje dzieci, 7 rodzin — troje dzieci, 9 rodzin — czworo, 5 rodzin — pięcioro, 2 rodziny — sześcioro, 2 rodziny — siedmioro i 1 rodzina posiada aż ośmioro dzieci. Charakterystyczne jest to, że nie ma w ogóle rodzin, które posiadałyby jedno dziecko.

Z powyższego wynika, iż większość stanowią rodziny wielodzietne. Nierzadko zdarza się, że dzieci szkolne opiekują się swoim rodzeństwem.

W następnej kolejności rozpatrzmy warunki materialne rodziców. Informuje nas o tym tabela 4.

Tabela 4
WARUNKI MATERIALNE BADANYCH DZIECI

Ile ziemi posiadają rodzice w ha	Liczba rodzin	%
0	9	31,04
0—2	2	6,9
2—4	7	24,14
4—6	5	17,24
6—8	2	6,9
8—10	1	3,44
10—15	2	6,9
15—20	1	3,44
powyżej	—	—
	29	100

Analizując skład rodzin pod względem warunków materialnych stwierdzamy, że najbardziej liczną grupę stanowią rodziny robotnicze (31,04%). Robotnicy ci i małorolni chłopcy pracują przeważnie w okresie letnim przy melioracji, budowie dróg itp. Oprócz tego część robotników i małorolnych chłopów pracuje na miejscu w fabryce utylizacyjnej, na poczcie, w PGRN, w gminnej spółdzielni bądź też dojeżdża codziennie 30 km do Mławy, gdzie pracuje przy budowie różnych obiektów. Ogólnie jednak można stwierdzić, że warunki materialne tych rodzin są raczej dostateczne. O wiele gorzej przedstawia się sytuacja moralna w tych rodzinach. Na ogólną liczbę 29 badanych rodzin aż w 6 (20,6%) stwierdzono wyjątkowo niekorzystną dla dzieci atmosferę, jaka jest w tych rodzinach, w których między innymi miały często miejsce:

- awantury pomiędzy rodzicami w obecności dzieci,
- alkoholizm, jednego lub obojga rodziców,
- zatrzymywanie dzieci do pracy w gospodarstwie i w polu,
- brak minimalnego ze strony rodziców zainteresowania nauką dziecka.

Na uwagę zasługuje fakt, że tylko 12% dzieci pochodzących z badanych rodzin posiada własny „kącik” do odrabiania lekcji.

O poziomie życia kulturalnego omawianych rodzin świadczą dane na temat prenumeraty czasopism oraz korzystania z radia, telewizji i teatru.

W czterech rodzinach nie prenumeruje się żadnego czasopisma, a w pozostałych minimum jedno. Najbardziej poczytnym pismem jest „Gromada — Rolnik” i „Trybuna Mazowiecka”. W 6 domach nie ma jeszcze radia, a w 8 są telewizory. Liczba telewizorów wzrasta z roku na rok, a maleje liczba uczęszczających do miejscowego kina. Mieszkańcy narzekają, że wyświetlane filmy są mało ciekawe i zniszczone (często urywa się taśma). W ciągu ostatnich pięciu lat żadne z rodziców nie korzystało z teatru ani z wycieczki krajoznawczej.

W takich warunkach materialnych, kulturalnych, mieszkaniowych, liczebności dzieci w rodzinie i atmosfery panującej w rodzinach kształtował się iloraz inteligencji badanej grupy dzieci. Tabela 5 wykazuje te związki w najbardziej syntetycznym ujęciu.

Tabela 5

ILORAZ INTELIGENCJI DZIECI URODZONYCH W 1955 ROKU W RÓŻNYCH KLASACH
SZKOŁY PODSTAWOWEJ A SYTUACJA RODZINNA

Lp.	Imię i nazwisko ucznia	Iloraz inteligencji w klasie			W 1970 r. uczęszczał do klasy	Powtarzanie klas	Atmosfera domowa		Pracuje zarobkowo	
		I	IV	VIII			korz.	niek.	ojciec	matka
1	F. A.	84	76	80	VIII	—	—	+	+	—
2	D. M.	81	86	91	VIII	—	+	—	—	+
3	H. B.	92	82	81	VIII	—	—	+	+	—
4	J. H.	77	79	81	VIII	—	+	—	+	—
5	J. A.	90	99	110	VIII	—	+	—	+	—
6	J. J.	72	75	70	V	II, III, IV	—	+	+	—
7	K. D.	76	80	105	VIII	—	+	—	+	—
8	K. B.	85	90	91	VIII	—	+	—	+	—
9	K. J.	97	85	91	VIII	—	+	—	+	—
10	M. A.	66	72	74	VIII	—	+	—	—	+
11	N. A.	82	104	76	VIII	—	—	+	+	—
12	O. K.	114	118	131	VIII	—	+	—	+	—
13	P. J1.	100	91	94	VIII	—	+	—	+	—
14	P. J2.	97	115	120	VIII	—	+	—	+	+
15	P. A.	95	118	118	VIII	—	+	—	+	—
16	S. D.	103	97	123	VIII	—	+	—	+	—
17	S. A.	80	77	65	V	II, III, IV	+	—	+	—
18	S. D.	70	82	70	VIII	—	—	+	—	+
19	S. H1.	87	90	100	VIII	—	+	—	+	—
20	S. H2.	71	76	74	VIII	I	+	—	+	—
21	S. J.	86	92	108	VIII	—	+	—	+	—
22	Sz. J.	62	66	76	VIII	—	+	—	+	—
23	W. T.	69	79	79	VII	V	+	—	+	—
24	W. W.	100	131	120	VIII	—	+	—	+	—
25	W. B.	79	80	84	VIII	—	+	—	+	—
26	W. R.	97	101	105	VIII	—	+	—	+	—
27	W. E.	70	77	90	VIII	I	+	—	+	—
28	Z. M1.	76	94	84	VIII	I	—	+	+	—
29	Z. M2.	85	92	90	VIII	—	+	—	+	—

Według uzyskanych z powyższego badania wyników można podzielić dzieci na trzy grupy. Do pierwszej grupy należy zaliczyć te dzieci, u których w ciągu kolejnych trzech badań postępował wzrost ilorazu inteligencji, do drugiej te, u których widzimy pewne wahania, a do trzeciej te, u których badanie w klasie pierwszej wykazało najwyższy iloraz inteligencji.

Spośród pierwszej 16-osobowej (55,1%) grupy dzieci jest jedno, które powtarzało klasę pierwszą (przebywało kilka miesięcy w szpitalu). We wszystkich rodzinach tych dzieci panuje korzystna atmosfera domowa. W dwóch tylko przypadkach pracuje zarobkowo i utrzymuje rodzinę matka, w jednym pracują oboje rodzice, a w pozostałych przypadkach głównymi żywicielami rodziny są ojcowie. Charakterystyczną rzeczą jest to, że i dzieci o niskim ilorazie inteligencji uzyskują promocje z klasy do klasy. A jacy to uczniowie? Wychowawcy klasy twierdzą, że są to dzieci bardzo pracowite. Poza tym rodzice udzielają im systematycznej pomocy podczas odrabiania zadań domowych, a szkoła już od klas najniższych udziela im również pomocy w grupach wyrównawczych.

Druga grupa składa się z 11 uczniów (38%). Porównując wyniki tej grupy dzieci pierwszego badania z drugim, drugiego z trzecim czy też pierwszego z trzecim, widzimy w pewnym stopniu różnorodność. Dwoje dzieci z tej grupy powtarzało klasę pierwszą (lekarz uzasadnił), a jedno — klasę piątą. U pięciorga z nich stwierdzono niekorzystną atmosferę rodzinną. We wszystkich tych rodzinach matka zajmuje się wyłącznie prowadzeniem domu.

Pozostałą grupę stanowi 2 dzieci (6,9%). U tych ostatnich widzimy (począwszy od pierwszego badania do ostatniego) systematyczny spadek ilorazu inteligencji. Dzieci te powtarzają klasę II, III i IV. U jednego z nich w domu jest niekorzystna atmosfera rodzinna, a w obydwu przypadkach matka zajmuje się tylko prowadzeniem domu.

Na przykładzie tych dwóch przypadków, ze względu na małą liczbę, trudno wywnosić wnioski. Wydaje się jednak, że fakt ten potwierdzałyby, że drugoroczność w zdecydowanej większości powoduje tylko różnorodne straty, a zatem i nie wpływa na rozwój inteligencji, a przeciwnie — hamuje rozwój. Ostatnie badanie u 13 dzieci (44,5%) w klasie ósmej wykazało inteligencję poniżej przeciętnej. W jednym tylko przypadku na utrzymanie rodziny pracuje matka.

W następnej kolejności słuszne wydaje się przeprowadzenie porównania ilorazu inteligencji z niekorzystną atmosferą rodzinną w celu wyciągnięcia prawdopodobnych wniosków.

Na 29 badanych dzieci 6 (20,6%) ma niekorzystne warunki domowe. U żadnego z nich nie obserwujemy systematycznego wzrostu ilorazu inteligencji, a przeciwnie — wahania (spadek, rzadziej podwyższenie). Wobec tego nie bez wpływu na rozwój ilorazu inteligencji i postępy dzieci w nauce jest właśnie atmosfera panująca w rodzinie. Spójrzmy więc na te dzieci z tego punktu widzenia.

H. B. Rodzina składa się z 10 osób, w tym 8 dzieci. Całe życie rodzinne skupia się w jednym pokoju (kuchni). H. B. opiekuje się młodszym rodzeństwem. Ojciec mało przebywa w domu, matka często wychodzi do sąsiadek na pogawędki. H. B. jako najstarsza dziewczynka prowadzi dom.

J. J. Rodzice posiadają gospodarstwo rolne o powierzchni 14 ha. W nader skromnie wyposażonym domu jeden stół służy wszystkim i do wszystkiego. Wieczorem przeważnie zajęty jest przez dorosłych do gry w karty. Nauką J. J. rodzice w ogóle się nie interesują. J. J. po powrocie ze szkoły wykonuje różne prace w gospodarstwie i w polu.

S. H. w wieku przedszkolnym chorowała na zapalenie opon mózgowych. Jest nieśmiała, jąka się i ma duże trudności z wypowiedaniem swoich myśli. Rodzice jej nie przywiązują do nauki większego znaczenia.

W. T. Dziecko mało zdolne. Po powrocie ze szkoły opiekuje się młodszym rodzeństwem i pracuje w gospodarstwie. Często od ojca słyszy powiedzenie: „Szkoła ci nic nie da. Ja mam ukończone cztery oddziały i to mi zupełnie wystarczy”.

N. A. Od klasy szóstej rodzice nie panują nad nim. N. A. nie odrabia lekcji, nie czyta. Niechętnie przychodzi na zajęcia grup wyrównawczych, nie chce się uczyć. Po przyjściu ze szkoły chętnie pracuje w gospodarstwie, z czego rodzice są bardzo zadowoleni. Od wielu już lat N. A. słyszy od rodziców, że zostanie rolnikiem.

W. E. Od urodzenia ma silną nerwicę serca. Często przebywa w szpitalu. Gdy zdenerwuje się, dostaje silnych ataków serca.

Z. M. Rodzice jego to nałogowi alkoholicy. Często Z. M. musi wychodzić z domu, gdyż nie ma tam dla niego miejsca. Z. M. jest dobrze fizycznie zbudowany. Rodzice nie chcieli go mieć. W okresie ciąży matka używała leków szkodliwych dla płodu. Gdy miał siedem lat, znał i wymawiał zaledwie dziewięć słów. Psychiatra wówczas stwierdził u niego daleko posunięte upośledzenie umysłowe.

Mimo prób nie udało się szkole w sposób widoczny wpłynąć na zmianę środo-

wiska domowego tych dzieci. Wychodziliśmy jednak z założenia, że niekorzystne warunki domowe tych uczniów mają duży wpływ na wzrost ilorazu inteligencji, jak również i na wyniki w nauce uzyskiwane przez tych uczniów, dlatego szkoła starała się w miarę swych możliwości rekompensować braki środowiska domowego. Dla tych to głównie dzieci organizowano różne formy pomocy. Przede wszystkim omawiano często z nauczycielami i wychowawcą klasy sprawy każdego ucznia z osobna. Nauczycieli uczących w tej klasie odpowiednio ustosunkowywano do poszczególnych dzieci. Organizowano również począwszy od klasy drugiej w grupach wyrównawczych douczanie w przedmiotach, w których uczniowie wykazywali braki (głównie z języka polskiego i matematyki).

Na podstawie tabeli 5 i analizy postępów uczniów w nauce stwierdzamy, że uczniowie posiadający iloraz inteligencji poniżej 90 najwolniej likwidują braki i mimo dużego wkładu pracy uzyskują słabe efekty. Na podstawie naszej ośmioletniej obserwacji wydaje się, że uczniowie o ilorazie inteligencji 78 i poniżej potrzebują systematycznej pomocy ze strony domu i szkoły. W przeciwnym razie nie będą nadążali za normalną pracą w szkole, będą u nich powstawały luki w przerabianym materiale nauczania, staną się repetentami. Potwierdza to fakt, że repetenci w naszym przypadku to przeważnie uczniowie posiadający ten najniższy iloraz inteligencji.

Nasza praca w stosunku do uczniów posiadających niski iloraz inteligencji mogła być prowadzona dość skutecznie dlatego, że znaleźliśmy możliwości umysłowe tych uczniów i zdawaliśmy sobie sprawę z tego, czego można od nich wymagać. Należy podkreślić, że o wynikach pracy uczniów decydują i inne czynniki. Swoje jednak analizy pragniemy zakończyć stwierdzeniem, że w każdej szkole i w każdej klasie są dzieci, którym nauka przychodzi z trudnością i im właśnie szkoła powinna okazać pomoc, gdyż w przeciwnym razie niejednokrotnie będą się one coraz bardziej źle uczyły i zachowywały, aż w końcu zejść na złe drogi. Nie należy również rezygnować z wpływu na poprawę atmosfery domowej uczniów, a przeciwnie — w umiejętny sposób wpływać na jej poprawę. Tym — wydaje się — ważnym problemem powinna zajmować się nie tylko szkoła. Wydaje się, że w omawianym przypadku dzięki pomocy udzielanej uczniom udało się ich kilkoro pomimo posiadanego niskiego ilorazu inteligencji „przeprowadzić” przez szkołę podstawową i umożliwić im jej ukończenie. Według opinii rady pedagogicznej nie zaniżano poziomu wymagań w stosunku do uczniów o niskim ilorazie inteligencji. Minimum dostateczne opanowanie materiału programowego było warunkiem otrzymania promocji do klasy wyższej.

Znając warunki i możliwości szkół podstawowych na wsi pragniemy zwrócić uwagę na to, iż każdą szkołę wiejską powinno być stać na systematyczne okazywanie potrzebującym uczniom pomocy oraz między innymi na to, aby bez obniżania poziomu wymagań ograniczyć do pedagogicznie uzasadnionego minimum rozmiary drugoroczności.

Wnioski

Przedstawione analizy oparte są na stosunkowo szczupłym materiale (29 dzieci). Odnoszą się one tylko do tych warunków środowiska wiejskiego, które są charakterystyczne dla Radzanowa. Dlatego nie można sformułować na tej podstawie generalnych wniosków. Biorąc pod uwagę te zastrzeżenia i uogólniając wyniki powyższych rozważań stwierdzamy, że:

1. Test Wechslera — niezależnie od uwag krytycznych wysuwanych przez różnych autorów pod adresem testów psychologicznych — może oddać szkole niemałe usługi pod warunkiem, że posługiwać się nim będą odpowiednio do tego przygotowani nauczyciele.

2. Duży wpływ na rozwój poziomu umysłowego i postępy uczniów w nauce wy-

wierają czynniki środowiskowe. W naszym przypadku decydującym czynnikiem jest atmosfera rodzinna.

3. Niektórzy uczniowie podczas pierwszego badania będący na pograniczu upośledzenia umysłowego i poniżej, już w drugim badaniu wykazali wyższy iloraz inteligencji (i odwrotne zjawisko również miało miejsce), a nawet uzyskali inteligencję przeciętną.

W związku z powyższym ostrożnie z wydawaniem orzeczeń dzieciom podejrzanym o niedorozwój umysłowy i z kierowaniem ich do szkół specjalnych, gdyż znaczna część tych uczniów może ukończyć normalną szkołę podstawową.

4. Warunki środowiskowe czasem hamują rozwój intelektualny dziecka, jak również mogą ten rozwój przyspieszyć i zmienić iloraz inteligencji. Wzrost tego rozwoju uzależniony jest od tego, w jakim stopniu dane oddziaływanie angażuje aktywność uczniów. W związku z tym szkoła winna w większym, niż to robi obecnie, stopniu wpływać na zmianę niekorzystnego środowiska domowego. W przypadku gdy to oddziaływanie nie da pozytywnych wyników, wówczas szkoła powinna rekompensować te niekorzystne dla rozwoju intelektualnego warunki domowe środowiska wiejskiego.

PROBLEMY SAMOWYCHOWANIA W KSZTAŁCENIU KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Prawidłowy proces przygotowania do zawodu polega na równomiernym rozwijaniu wiedzy i umiejętności zawodowych oraz odpowiednich właściwości osobowych. W dotychczasowej praktyce w tym zakresie zauważa się preferowanie pierwszego problemu, drugi natomiast nie znajduje dotychczas należytej mu rangi.

W procesie kształtowania osobowości istotne jest wychowanie refleksyjne, prowadzące do czynnego, aktywnego udziału jednostki w regulacji swego postępowania, w którym szczególnie ważna staje się umiejętność powstrzymywania jednych, a rozwijania innych reakcji przy wyczulonych procesach autokontroli. Tak rozumiana aktywność własna jednostki może być skierowana na samowychowanie, działanie społeczno-wychowawcze i samokształcenie.

Wychowanie poprzez pogłębianie aktywności własnej wychowanka nie jest nowym problemem, był on już akcentowany w literaturze międzywojennej, a w ostatnich latach obserwuje się jego renesans. Rolę samowychowania dla dalszego życia i działania człowieka podkreśla wielu autorów (Wł. Spasowski, St. Baley, St. Szuman, R. Miller, A. Lewin, St. Gerstman, J. Jundziłł), jest to więc problem zaliczany do węzłowych i ważnych i jak stwierdza St. Gerstman „nie dość energicznie i skutecznie wdrażamy naszą młodzież do pracy nad poznawaniem wad i zalet własnego charakteru”¹.

Samowychowanie jest procesem bardzo złożonym, polega na kształtowaniu samowiedzy, samokontroli, autoanalizy, samooceny, skierowane jest więc na właściwości charakteru określających stosunek człowieka do samego siebie.

Samowiedza pogłębia orientację jednostki we własnych możliwościach. Treść samowiedzy ujmowana jest w literaturze w aspekcie psychologicznym i socjologicznym.

W psychologicznym ujęciu treść samowiedzy rozpatrywana jest głównie w kategoriach cech „natury, usposobienia i charakteru”, których świadomość zależna jest od przyswojenia pojęć psychologicznych. Natomiast w kategoriach socjologicznych ujmowana jest w zależności od ról społecznych wykonywanych w różnych kręgach społecznych. Człowiek winien znać obowiązki wynikające z przynależności do grup społecznych, w których żyje, posiadać wiedzę o różnych sposobach postępowania zmierzającego do osiągnięcia celu oraz wiedzę o motywach własnego działania. Wiedza jednostki winna dotyczyć także wzoru osobowości kształtowanego przez jednostkę, która analizując siebie stawia swoje cechy z wzorem dobrego kolegi ucznia, członka organizacji itp. Wraz ze wzrostem świadomości rozwija się analiza własnych cech i sposobów zachowania, co prowadzi do stopniowego uwewnętrzniania się ról społecznych. Umiejętność autoanalizy warunkuje dostrzeganie zależności swego postępowania, wyników działania między innymi od własnej osobowości. Wyodrębnienie w świadomości wychowanka świata jako przeżyć wewnętrznych rozwija samokontrolę, czyli umiejętność śledzenia swego postępowania i kwalifikowania do określonych kryteriów. Samokontrola — to umiejętność sprawdzania własnych działań, dostrzegania błędów, poprawiania ich własnymi siłami bez czekania na pomoc z zewnątrz. Wdrażanie wychowanka do samokontroli traktować należy

¹ St. Gerstman: Wprowadzenie do psychologii osobowości. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Wrocław—Warszawa—Kraków 1967, s. 277.

szeroko, włączyć w całość pracy szkoły, tak w proces nauczania, jak i wychowania.

Stosowanie samokontroli w procesie dydaktycznym jest elementem nieodzownym, świadczącym o poprawności przeprowadzania ćwiczeń. Tendencje wychowanka do samokontroli kształtowane w trakcie lub po wykonaniu różnych ćwiczeń dydaktycznych generalizują się i obejmują również sytuacje wychowawcze.

W literaturze dotyczącej rozwoju samopoznania i samooceny wyróżnić można dwa stanowiska: wcześniejsze (St. Szuman, St. Baley), w którym procesy te uzależniane są bardziej od rozwoju naturalnego i rozpatrywane w ścisłym powiązaniu z okresami rozwojowymi, oraz stanowisko późniejsze (E. Hurlock, A. Kowalew), w którym rozwój samopoznania uzależnia się od głównie stopniowego, coraz szerszego uczestnictwa w kręgach społecznych i pełnienia w nich ról.

Problemy samowychowania stają się szczególnie ważne w procesie przygotowania zawodowego, w którym w świetle zdobywanej wiedzy o zawodzie, o obowiązkach i taktkach postępowania kandydat winien aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu swej osobowości. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w nauce zawodu nauczycielskiego, w którym pełne sukcesy w pracy zależne są nie tylko od wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych, lecz również od właściwie „ukierunkowanej” osobowości. Nauczyciel w wykonywaniu swej funkcji od pierwszego dnia pracy zmuszony jest samodzielnie wykonywać obowiązki zawodowe przy sporadycznej pomocy pracowników nadzoru pedagogicznego. Tym bardziej ważna jest więc umiejętność samowychowania i samokształcenia, która stanowi warunek gromadzenia doświadczeń, doskonalenia swej osobowości. Od poziomu rozbudzenia aktywności własnej nauczycieli zależy ich rozwój w zawodzie. Wychowanie w tym kierunku winno być zapoczątkowane od pierwszych czynności pedagogicznych już w zakładzie kształcenia nauczycieli, w którym rozpoczynają się pierwsze próby pełnienia roli zawodowej.

W świetle założenia, że osobowość kształci się i rozwija w procesie działania², problem ten poddaliśmy badaniom w zakładzie kształcenia nauczycieli w Gorzowie Wlkp. Badaniami objęliśmy 206 kandydatów do zawodu w okresie dwuletniej nauki. Zmierzały one między innymi do zbadania problemu aktywności własnej kandydatów w kierunku kształtowania swej osobowości.

Wysunęliśmy następujące problemy: w jakim stopniu kandydaci świadomi są wzoru osobowego przedstawicieli zawodu nauczycielskiego, który winni w sobie kształtować, i czy samorzutnie dokonują analizy swej osobowości w poszukiwaniu przyczyn sukcesów lub niepowodzeń w wykonywaniu pierwszych czynności zawodowych, a następnie jak wzrasta aktywność własna w trakcie praktyki pedagogicznej pod wpływem celowego oddziaływania³.

W pierwszym etapie badaliśmy świadomość kandydatów wzoru osobowego nauczycieli, posługując się dość tradycyjną, lecz często w pedeutologii stosowaną metodą⁴ — ankietą z pytaniem otwartym, w której kandydaci charakteryzowali wzorowych przedstawicieli zawodu. Ankietę pisali dwukrotnie: najpierw opierali się o ogólne doświadczenia gromadzone w czasie nauki w szkole podstawowej i średniej oraz sądy przyjmowane od dorosłych, następnie w oparciu o wspomnienie nauczy-

² S. L. Rubinsztein: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza 1962, s. 819.

³ Taki system pracy z badanymi określa Wł. Zaczynski „techniką jednej grupy”. Metoda i technika eksperymentu pedagogicznego. *Ruch Pedagogiczny* 1966, nr 5, s. 541—555.

⁴ O aktualnym stosowaniu tej metody w kraju i za granicą traktują: L. Bandura: Przegląd współczesnych metod pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4; W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4; J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Wyd. Śląsk, Katowice 1965.

ciela z bezpośrednich kontaktów: „przypomnij sobie nauczyciela, którego w twojej karierze uczniowskiej stawiasz za wzór, i wskaż, dlaczego”. Tak pomyślane badanie miało jednocześnie na celu stwierdzenie trwałości poglądów na wzór nauczyciela w świadomości młodzieży.

Pierwszą ankietę wypełnili wszyscy badani, drugiej nie pisało 14% badanych, gdyż, jak stwierdzali, „nie mają takiego nauczyciela, który wg nich mógłby być wzorem”.

Z porównania wypowiedzi nie wynika istotna zależność od pochodzenia społecznego ani od dominującego motywu wstąpienia do zakładu kształcenia nauczycieli. Różnice uwidoczniły się jedynie między ujęciem osobowości w pierwszym i drugim etapie badania.

Charakteryzując wzorowych nauczycieli w oparciu o ogólne doświadczenie badani wyżej stawiali cechy charakteru i woli (sprawiedliwość, konsekwencja, obowiązkowość), natomiast intelekt, wiedza i umiejętności pedagogiczne znalazły się na drugim miejscu. Nauczyciele rozpatrywani na podstawie wspomnień w konkretnych sytuacjach traktowani jako wzorowi są nieco inni.

Badani podkreślali głównie wysoką wiedzę, umiejętności pedagogiczne i zainteresowanie całokształtem życia młodzieży. Wysoka wiedza oraz umiejętność jasnego, zrozumiałego i pomysłowego przekazywania jej to wysoko stawiane wartości, które wyniosły niektórych nauczycieli na piedestał wzoru, do którego wraca się we wspomnieniach. Cechy woli, charakteru wymieniane są na drugim miejscu. Wyniki badań wskazują na trwałość cech dobrego nauczyciela, gdyż w obu etapach badań wymieniane są takie same, jedynie o różnej randze w zależności od tego, czy przysymano je „własnemu nauczycielowi”, czy nauczycielowi w ogóle.

Stwierdzić należy, że młodzież wstępująca do zakładu kształcenia nauczycieli zna wzór osobowy nauczyciela, widzi cechy ułatwiające pracę w zawodzie.

W dalszym ciągu badań postawiliśmy przed młodzieżą zadanie, które zmuszało do procesu autoanalizy w tym zakresie. Wysunęliśmy pytanie: czy posiadasz wymienione cechy oraz czy myślałeś już o kształtowaniu ich w przygotowaniu do zawodu. Pytanie drugie zawierało kafeterię zamkniętą: tak, nie, nie myślałem o tym.

Największa ilość badanych (przeciętnie 60%) stwierdziła, że „nie myślała o tym”. Kandydaci ci wyrażali zdziwienie, że problemy te także należą do przygotowania zawodowego. Zaznacza się tu korelacja między treścią odpowiedzi a dominującymi motywami wstąpienia do zakładu kształcenia. Kandydaci, którzy wyrażali niechęć do analizy osobowości pod kątem zawodu, należą głównie do kategorii motywacyjnej, którą w badaniach określiliśmy jako niechętnie nastawionych do zawodu (72% z nich). Studenci ci zakład kształcenia musieli „wybrać” z przypadku, ich aspiracje sięgały studiów wyższych przygotowujących do innych zawodów.

Podobne zależności uzewnętrzniły się w odpowiedzi na drugie pytanie — 17% ogółu badanych stwierdziło, że czasami zastanawiało się nad tymi problemami, pozostali (83%) nie dostrzegali tego problemu. Zaznacza się bardzo mała ilość studentów, którzy samorzutnie, bez celowych bodźców z zewnątrz, próbowali rozwijać proces samowychowania, mimo iż są oni w tym wieku życia, w którym budzi się żywe zastanowienie nad sobą⁵.

Wynika więc, że psychiczna dojrzałość do autoanalizy nie równa się faktycznemu dokonywaniu jej w procesie przygotowania do zawodu. Jest to problem, który winien być celowo organizowany w zakładach kształcenia nauczycieli.

Celowe organizowanie wychowania w tym zakresie rozpoczęliśmy od pierwszych form praktyki, wykorzystując każdą z nich do wyzwalania refleksji i postanowień w kierunku kształtowania osobowości pod kątem wymagań zawodu. System oddzia-

⁵ St. Szuman: *Problemy życiowe młodzieży dorastającej*. Kraków 1947.

W. Ptaszyńska: *Zainteresowania młodzieży życiem psychicznym, ich źródła i problematyka*. *Psychologia Wychowawcza* 1959 nr 2.

lywania polegał na tym, że przed praktyką zwracano uwagę na złożoność pracy nauczyciela, wykazywano zależność powodzenia od różnych czynników, między innymi od cech osobowych, które odpowiednio ukształtowane wpływają na lepsze wyniki praktyk, jak i samopoczucie w wykonywaniu czynności zawodowych. Jeżeli podczas omawiania praktyk badani nie rozpatrywali samorzutnie zależności powodzenia lub błędów, między innymi od osobowości, wówczas pytalśmy o cechy, które utrudniały i ułatwiały wykonywanie praktyki. Negatywne cechy, które uzewnętrzniły się w czasie praktyki, analizowaliśmy dokładniej, wskazując na możliwości przekształcania ich. Dyskusje te prowadziliśmy po każdej kolejnej praktyce, rejestrując postęp w tym zakresie.

Po praktykach ciągłych badani wypowiadali się jeszcze pisemnie na temat: „W czym widzę przyczyny swoich sukcesów lub niepowodzeń podczas praktyki?” Zebrane materiały stały się podstawą wyodrębnienia stopni samodzielności w dokonywaniu autoanalizy: a) samorzutna analiza własnej osobowości; b) analiza pod wpływem pytań naprowadzających; c) brak analizy mimo pytań.

Zmiany, jakie następowały w toku dwuletniego oddziaływania, ilustruje tabela. Rejestrowaliśmy je po odbyciu trzech dominujących form praktyki: po praktyce asystenckiej, pierwszej lekcji próbnej, po praktykach ciągłych⁶.

Kategorie motywacyjne	analiza własnej osobowości dokonywania									
	samorzutnie				pod wpływem pytań			brak analizy mimo pytań		
	rodzaje				praktyki					
	po asys- tenckiej	po I lek- cji prób.	po prakt. ciągłych	po asys- tenckich	po I lek- cji prób.	po prakt. ciągłych	po asys- tenckich	po I lek- cji prób.	po prakt. ciągłych	
zainteresowani zawodem nauczy- cielskim	59 28,0	4 7,0	7 12,0	29 49,0	3 5,0	45 76,0	28 48,0	52 88,0	7 12,0	2 3,0
obojętnie nastawieni do zawodu; planowali jak najszybciej zdo- być jakikolwiek zawód	84 40,0	4 4,0	11 13,0	46 54,0	4 4,0	62 76,0	37 44,0	75 89,0	11 13,0	1 2,0
niechętnie nastawieni do zawodu; planowali wyższe studia innych za- wędów	63 31,0	3 5,0	8 12,0	37 58,0	3 5,0	51 81,0	26 41,0	57 90,0	4 6,0	—
Ogółem	208	11 5,0	26 12,0	112 55,0	10 5,0	158 77,0	91 44,0	185 90,0	22 11,0	3 1,0

⁶ Po odbyciu każdej praktyki omawiano je z kandydatami, dając im pierwszeństwo w wyłonieniu pozytywnych i negatywnych momentów, a następnie w rozpatrywaniu ich przyczyn. Studentów, którzy analizowali własną osobowość, zaliczaliśmy do I stopnia, pozostałym stawialiśmy pytania, które kierowały na ten problem.

Po praktyce asystenckiej znikoma ilość studentów tak samorzutnie, jak i pod wpływem pytań naprowadzających analizowała własną osobowość w doszukiwaniu się przyczyn powodzeń i trudności. Tak duża ilość badanych, którzy nie dokonywali autoanalizy nawet pod wpływem pytań, nie świadczy, że nie mogliby dokonać tego. Nie zastanawiając się dotychczas nad tymi problemami, nie chcieli określać siebie bez przemyślenia. Świadczą o tym dodatkowe wyjaśnienia: „Muszę to jeszcze przemyśleć”.

Na tak małą ilość badanych, którzy dokonywali autoanalizy pod wpływem pytań, miało wpływ nieprzynaglanie studentów do odpowiedzi. Gdy zauważyliśmy wahanie, kończyliśmy rozmowę z zaznaczeniem, by zastanowili się nad tym problemem do następnej formy praktyki. Po pierwszej lekcji próbnej duży wzrost zaznacza się w drugim stopniu samodzielności w dokonywaniu autoanalizy z 5% do 77%. Poćwiła się ilość badanych, którzy czynili to samorzutnie, choć ogółem stanowią oni jeszcze tylko 12%. Zasadnicze zmiany nastąpiły po praktykach ciągłych. Już połowa badanych (55%) dokonywała autoanalizy samorzutnie, a 44% pod wpływem pytań. Postęp w tym zakresie jest znaczny i świadczy o prawidłowo zapoczątkowanym procesie. Z drugiej strony jednak, kończąc zakład kształcenia nauczycieli, tylko 55% studentów wykazało samodzielne tendencje do autoanalizy swej osobowości pod kątem zawodu, w który wstępują. Fakty te potwierdzają tezę, że proces nauki zawodu w szkole może być tylko rozpoczęty⁷. Działanie pedagogiczne w zakładach kształcenia nauczycieli jest przy tym dorywcze, dominują krótkotrwałe formy praktyki. Nawet praktyki ciągle jak dotychczas trwają dwa i trzy tygodnie z półroczną przerwą. Zestawienie nie wykazuje istotnych różnic w rozwoju autoanalizy osobowości pod kątem wymagań zawodu między poszczególnymi kategoriami motywacyjnymi. Na rozwój ten głównie ma wpływ wykonywanie czynności zawodowych (praktyk) oraz celowe, systematyczne oddziaływanie na studentów w ukazywaniu problemu autoanalizy oraz mobilizowaniu do dokonywania jej. Dla tego celu należy wykorzystać pierwszy i trzeci etap działania, to znaczy przygotowanie się do zajęć, w trakcie którego możemy wskazywać na pewne zależności działania od osobowości własnej oraz omawianie odbytej praktyki, podczas którego studenci mają możliwość dokonywania autoanalizy, uświadamiania sobie tych cech, nad przekształcaniem których winni pracować.

Badania potwierdzają hipotezę, że samodoskonalenie osobowości ukierunkowanej na zawód szczególnie rozwija się podczas dłuższej trwających czynności pedagogicznych. Dopiero po praktykach ciągłych wielu badanych samorzutnie wysuwało postanowienia do przekształcania osobowości.

Przykładowe wypowiedzi:

- I — 2 — C: „Muszę popracować jeszcze nad tym, by umieć opanować się w pracy z dziećmi i nauczyć się barwnie opowiadać”.
- II — 5 — A: „Chciałbym być dobrym nauczycielem, ale muszę popracować nad sumiennością i systematycznością”.
- III — 2 — C: „Zdaję sobie już sprawę, że zawód nauczycielski wymaga energii, sprawności organizacyjnych, ja już zacząłem nad tym pracować”.
- III — 3 — B: „Praca nauczyciela interesuje mnie i pociąga. W przyszłości będę pracowała w tym zawodzie i w związku z tym będę musiała popracować więcej nad wyrobieniem w sobie większej systematyczności”.

Wyniki badań świadczą o prawidłowym kierunku zmian. Dalsze kształtowanie się tego procesu w zawodzie zależy od różnych czynników w szkole i poza nią. Im bardziej utrwalone będą zmiany w zakładzie kształcenia nauczycieli, tym lepiej oprą

⁷ J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN, Warszawa 1963, s. 207.

się negatywnym wpływem. Na trwałość zmian w uczelni wpływa czas trwania nauki zawodu, od którego zależy częstotliwość mobilizującego oddziaływania na kandydatów. Jak widzimy, mimo iż wielu badanych cechuje się zainteresowaniem własną osobowością, to jednak procesy autoanalizy będące podstawą samowychowania nie rozwijają się w pełni samorzutnie, wymagają kierowania, aktywizowania. Wyłania się potrzeba metodyki tego typu oddziaływania na studentów. Praktyka pedagogiczna jest jednym z poważnych czynników, które wytwarzają dogodne, naturalne sytuacje wychowawcze.

Wydaje się, że poruszony problem wyzwalania aktywności własnej w kształtowaniu osobowości „zawodowej” jest jednym z ważnych problemów wchodzących w skład kształcenia nauczycieli. Kształcenie osobowości jest szczególnie istotne dla zawodu nauczycielskiego, choć problemy poruszane w artykule mają szersze znaczenie, aktualne są w różnych uczelniach przygotowujących do zawodu, z tym że nie we wszystkich zawodach problem osobowości jest aż tak dominujący jak w zawodzie nauczycielskim.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZE STUDIÓW NAD KOMENSKIM

(po roku 1945)

I. Komeniana po r. 1945

Rok 1970 jest rokiem jubileuszowym Komenskigo ze względu na 300-letnią rocznicę jego śmierci.¹ Twórczość tego wielkiego pedagoga przetrwała jego epokę, czego dowodem jest niesiabnące do dziś zainteresowanie tą postacią wśród pedagogów całego świata. Jeszcze za życia autora „Janua...” była tłumaczona na 15 języków, w tym cztery pozaeuropejskie. Dzięki zmodernizowaniu treści i metod nauczania nieznanemu Jan Amos z Niwnicy stał się sławnym pedagogiem na skalę europejską. Ten sam międzynarodowy charakter zainteresowania jego twórczością obserwuje się i w ostatnich dziesięcioleciach. Od r. 1945 do konferencji komeniologów w Ołomuńcu 1967 r. ukazało się 112 pozycji zawierających dzieła Komenskigo (w 19 państwach: Anglia, Brazylia, Bułgaria, Czechosłowacja, Chiny, Francja, Holandia, Japonia, Jugosławia, Kuba, NRD, NRF, Norwegia, Polska, Rumunia, Węgry, Włochy, USA, ZSRR). Ponadto ukazało się w 17 krajach 113 druków zwartych o Komenskim nie licząc artykułów w czasopiśmie². Komeniana w języku czeskim stanowią więcej niż połowę wyżej wymienionych publikacji.

Od 1910 r. aż do czasów obecnych ukazuje się w Pradze Archiwum do badania życia i twórczości J. A. Komenskigo³. Już sam fakt kontynuacji tego periodyku po drugiej wojnie światowej świadczy o tym, że komeniologowie różnych krajów wydobywają wciąż nową wiedzę ze spuścizny naukowej wielkiego pedagoga.

Burzliwe losy pisarza przyczyniły się do tego, że wiele jego dzieł rozproszonych po różnych krajach i miastach, pozostawało długo w zapomnieniu i były opublikowane nieraz po kilku stuleciach. Takie losy przeżywała czeska wersja „Wielkiej dydaktyki”, szkicowana przez Komenskigo w 1632 r., którą odnalazł w Lesznie dopiero w XIX w. E. Purkyně i ogłosił drukiem w Pradze 1841 roku. Po drugiej wojnie światowej ukazały się po raz pierwszy w języku czeskim dwie części wielkiego, obliczonego na 7 tomów, umiłowanego dzieła Komenskigo „O naprawie spraw ludzkich.” Koncepcja tej publikacji powstała w okresie pobytu autora w Elblągu w 1645 r.

Przygotowanie podręczników na zamówienie społeczne odrywało Komenskigo od pracy nad dziełami, które miało być syntezą jego poglądów, powszechną encyklopedią, pansofią. Pracował nad nim z przerwami w Lesznie i Amsterdamie, gdzie jeszcze za życia autora pod protektoratem De Geera ukazały się dwie pierwsze księgi „Panegersia” i „Panaugia”. W ostatnich latach swego życia autor zobowiązał swego syna Daniela i uczonego C. Nigrina, by jego koncepcję przejrzeni, uporządkowali i ogłosili drukiem. Mimo że polecenie Komenskigo zostało w miarę możliwości wykonane, praca nie ukazała się w druku. Dopiero po upływie trzech wieków prof. Dymitr Czyżewski odnalazł w Halle w 1935 r. pięć dawniej nie znanych części dzieła

¹ Zmarł 15 listopada 1670 r. w Amsterdamie, pochowany w Naarden.

² Obliczono na podstawie druku M. Bečková: Komeniana wydaná knižně od 1945 r. Praha 1967. W języku polskim wymieniono trzy pozycje zawierające oryginalne teksty autora oraz trzy prace o Komenskim.

³ Acta Comeniana. Archiv pro bádání o životě a díle J. A. Komenského. Do r. 1964 ukazało się 22 tomy.

„O naprawie spraw ludzkich” i w r. 1940 ogłosił o swoim odkryciu w Acta Comeniana⁴. Po drugiej wojnie światowej ukazały się w języku czeskim dwie Księgi „Vševýchova”⁵ oraz „Všenáprava”⁶. Z rękopisów odnalezionych przez prof. Czyżewskiego opublikowano w języku polskim w tłumaczeniu K. Remerowej nie drukowany dotychczas tekst Komenskiego: „O człowieku, użytkowniku tego świata”⁷.

W okresie międzywojennym odkryto i zidentyfikowano zbiór rękopiśmiennych prac Komenskiego w Leningradzie (4 w języku łacińskim i 2 w czeskim). Z tego większość opublikowano po r. 1942⁸.

W 1961 r. Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Poznaniu uzyskało cenny zabytek rękopiśmienny J. A. Komenskiego, zatytułowany „Clamores Eliae”. Rękopis według informacji A. Škarki pochodzi z lat 1665—1670, a więc z ostatniego okresu życia pedagoga. Komeniologowie czeszy stwierdzili wyraźne pokrewieństwo treści z innymi szkicami autora z tego okresu życia, zwłaszcza z nie dokończoną wielką encyklopedią pansoficzną „O naprawie spraw ludzkich.” Z różnych szkiców zawartych w „Clamores Eliae” szczególną wartość posiadają według opinii ekspertów dwa najbardziej rozpracowane „Evigila Polonia” oraz „Evigila Bohemia”⁹.

Rękopis ten był złożony wraz z innymi archiwaliami w Lesznie w kościele Św. Jana. Po koniec drugiej wojny światowej archiwalia Jednoty Braci Czeskich w Lesznie zostały przewiezione tajnie do Herrnhutu. Prof. J. Słiziński, wybitny znawca literatury braci czeskich i tradycji przyjaźni obu narodów polskiego i czeskiego, zwrócił uwagę komeniologów na rękopis „Clamores Eliae”. Niezależnie od tego uczona norweska, czeskiego pochodzenia, M. Blekastad odkryła rękopis w Herrnhucie. W końcu czerwca 1961 Archiwum Jednoty Braci Czeskich zostało rewindykowane i złożone w Poznaniu¹⁰. W trzy lata później M. Blekastad zwróciła się z prośbą o pomoc w pracach paleograficznych nad „Clamores Eliae” do znanego komeniologa A. Škarki, który opisał odkrycie, zrekonstruował, zinterpretował i wydrukował tekst „Evigila Bohemia”¹¹.

Škarka podaje, że „Clamores Eliae” jest to zbiór różnych szkiców i planów Komenskiego pomieszanych z komentarzami i notatkami dokumentarnymi z innych dzieł „wklejanych, wkładanymi lub wzywanych. Komenski gromadził materiały i szkice związane tematycznie z osobą biblijnego Eliasza, koncentrując swe refleksje wokół politycznych i kulturalno-społecznych nadziei narodu czeskiego.

II. Spór o miejsce urodzenia Komenskiego

Odnaleziony rękopis „Clamores Eliae” zakończył według Škarki długotrwały spór komeniologów o miejsce urodzenia Komenskiego. W tym zbiorze szkiców znaleziono między innymi projekt dedykacji czeskiego tekstu „Panorthoria” z podpisem Jan Amos Seges Nivnický po otcu nazwany Komenský (to znaczy Jan Amos Seges z Niwnicy, po ojcu Komenski). Również w spisie treści tego zbioru autor użył monogramu J. A. N., to znaczy Jan Amos Nivanus albo Nivnický.

Fakty te stanowią według A. Škarki niezbity dowód, że z trzech hipotez dotyczących miejsca urodzenia pedagoga — Nivnica, Uhersky Brod (Węgierski Bród),

⁴ Obecnie rękopisy te posiada Biblioteka Uniwersytecka w Pradze.

⁵ Praha 1948.

⁶ Praha 1950.

⁷ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959, nr 1.

⁸ Leningradzkij sbornik rukopisnych prac Komenského Acta Comeniana. T. 22, 1963.

⁹ A. Škarka: Nove poznatky o Komenského rodišti, rodě a dile. *Listy filologické* 1967, s. 3.

¹⁰ J. Słiziński: Odnalezienie i rewindykacja Archiwum Jednoty Braci Czeskich w Lesznie Wlkp. Acta Comeniana 1962...

¹¹ A. Škarka: Nove poznatky...

Komna — pierwsza jest prawdziwa. Autor zazwyczaj łączył swoje nazwisko z tą miejscowością. Wyjątek stanowi podpis w tekście wygłoszonej w Szarosz-Pataku mowy „O kształceniu zdolności”, gdzie obok Joannes Amos Comenius dodał Hunno Brodensis Moravus, a w dwóch innych miejscach współcześni mu złączyli jego nazwisko z Węgierskim Brodem. Na podstawie nowego dowodu — „Clamores Eliae” — Škarka stwierdza, że Komenski urodził się w Niwnicy i pochodził z rodu ojcowskiego Šegesů, wywodzących się z Węgier.

Nieco inne stanowisko przyjmuje J. Polišíenský. Autor uważa, że Komenski pochodził bezspornie z Niwnicy, gdyż na trzy zapisy łączące jego nazwisko z Węgierskim Brodem występuje 1821 w połączeniu z Niwnicą¹². Polišíenský uzupełnia wywody Škarki. Stwierdza on, że w muzeach i archiwach zachowały się urbarze dominiów, na których leżą miejscowości związane z urodzeniem Komenskigo: Komna, Węgierski Bród, Niwnica. Polišíenský zwraca uwagę na wielką fluktuację ludności w okresie przedbiałogórskim oraz z drugiej strony płynność przydomków pochodzących od przezwisk, imion własnych czy miejsc zamieszkania. Członkowie rodu Šeges z Komny, do których należał ojciec pedagoga, mogli używać różnych nazwisk — Šeges, Stanků albo Stankový, Komenský były więc zamienne. Polišíenský nie zgadza się z hipotezą Škarki, że ród Komenskich wywodzi się z Węgier, gdyż w spuściźnie pisarskiej pedagoga nie zaznacza się świadomość tego pochodzenia. Wzmianki o Węgierskim Brodzie są jedynie świadectwem licznych powiązań południowej części Moraw ze słowacką częścią górnych Węgier.

Na pytanie, kiedy i dlaczego wrócił pisarz do przydomka swego ojca, autor odpowiada, że stało się to przypuszczalnie w ciągu dwudziestych lat XVII w., gdy podpis Jan Amos nie wystarczał już młodemu pisarzowi ani dodatek „z Niwnicy” w pracach o skali europejskiej. Wrócił więc do przydomka swego ojca i przysporzył mu sławy. Polišíenský podkreśla, że nie tylko przydomek jest wskaźnikiem silnych więzów autora z państwem morawskim i językiem czeskim, gdyż wciąż i wciąż wracał do tych wartości przez całe życie Jan Amos Komenski, „z rodu Morawianin, z języka Czech”. Zachowana dokumentacja pozwala stwierdzić, że Niwnica była miejscowością, z którą miał Komenski silną łączność wewnętrzną, i powątpiewanie w autentyczność słów zawartych w podpisie zbioru rękopiśmiennego, „Clamores Eliae” nie ma podstaw.

III. Analiza metody synkrytycznej w pracach Komenskigo

Udostępnienie drukiem niektórych dzieł wielkiego myśliciela z ostatniego okresu jego życia pozwoliło na głębsze zrozumienie całokształtu jego twórczości. Komeniologowie czescy zwrócili uwagę na oryginalne zastosowanie metody synkrytycznej w dziełach Komenskigo. Wielu autorów pisało o tym, że posługiwał się nią chętnie przy porównywaniu praw wychowania z prawami natury, w sensie zgodności z naturą (Naturgemessheit, prirodosobraznost'),¹³ nieraz też utożsamiając tę metodę z porównawczą. Analizę tego problemu podjął J. Kyrášek, uzupełniając dotychczasowe naświetlenie¹⁴.

Kyrášek utrzymuje, że chociaż metoda synkrytyczna oznacza posługiwanie się porównaniem, Komenski nie utożsamia tych pojęć. Komenski przyjmuje trzy metody rozumowania: analityczną, syntetyczną i synkrytyczną, charakteryzując je tymi słowami:

„Potrójna przeto jest metoda rozumowa, tj. droga do prowadzenia umysłu do jas-

¹² J. Polišíenský: Nove poznatky o Komenského rodišti a rodé. Listy filologické 1967, sv. 4, s. 404.

¹³ B. Suchodolski w Polsce, D. O. Lordkipanidze w ZSRR.

¹⁴ J. Kyrášek: Synkritická metoda v díle J. A. Komenského. Praha 1964. Rozprawy československé akademie věd 1964, sešit 17.

ności: syntetyczna, analityczna i synkrytyczna. Różnice między nimi są mniej więcej takie: analiza zaczyna się od jakiejś całości złożonej (bo wśród rzeczy trudno znaleźć tak prostą, aby nie składała się z części podobnych lub niepodobnych do siebie), a kończy się na najmniejszych i najprostszych cząstkach; synteza — przeciwnie, zaczyna od najmniejszych i najprostszych cząstek, a kończy się na całym najbardziej złożonym systemie rzeczy. A synkryza porównuje równoległe całości z całościami i części z częściami i tu bardzo przedziwnie brzmi owo: rzeczy równoległe są przejrzyste...¹⁵

Metoda synkrytyczna pełni więc u Komenskiego szczególną funkcję. Oznacza porównywanie używane z głębszym, określonym celem i stosowane w wielorakim sensie. Autor posługuje się nią często w połączeniu z plastycznym, obrazowym stylem mówienia, gdy np. pisze: „dążący do wykształcenia książki ma cenić nad złoto i drogą kamienie... jak z kwiatka zbierać z nich pyłek szlachetnej wiedzy i przenosić go do ula własnego wykształcenia...¹⁶ Takim pełnym porównań, ozdobnym językiem późnego renesansu operuje Komenski bardzo często. Inny wydźwięk ma metoda synkrytyczna stosowana w „Wielkiej dydaktyce”. W tym przypadku według Kyraśka spełnia funkcję metody, przy pomocy której ustala się ogólne zasady wychowania, porządkuje doświadczenia i wiedzę o świecie. W podręczniku do nauki łaciny („Janua linguarum”) stosuje „synkryzę” w formie paralelizmu słów i rzeczy lub paralelizmu wyrazów języka obcego i ojczystego. W dalszych utworach wielkiego pedagoga znajduje ona zastosowanie jako metoda poznawania, uzasadniania i systematyzowania wiedzy bądź też jako metoda dydaktyczna. Wszędzie jednak podstawą jej stosowania jest przekonanie o powszechnej harmonii świata; z tej tezy wypływa konieczność porównywania rzeczy równoległych.

W okresie kształtowania się pansoficznego dzieła „O naprawie spraw ludzkich” metoda synkrytyczna służy autorowi do ujęcia idei integracji wiedzy, poznania i działania ludzkiego, zgodności rzeczy ludzkich z naturą. Wszystkie dzieła autora są przeniknięte dążeniem do integracji wiedzy, do zharmonizowania poglądów różnych autorów. To stanowi bazę metody synkrytycznej, a jednocześnie wyjaśnienie głębszego sensu poszczególnych dzieł Komenskiego. W „Wielkiej dydaktyce” wskazuje na zgodność wychowania z naturą, nie chodzi mu jednak o zwykłe porównania; szuka w tym zasad ogólnych, ważnych dla całego wszechświata. Dąży więc do ujęcia zasadniczej struktury, podstawowych zasad wszechświata, których jest niewiele w jego pojęciu. Wychodząc z tezy o powszechnej harmonii w makrokosmosie Komenski przechodzi do postulatu harmonii w mikrokosmosie, jakim jest człowiek. Posługując się metodą synkrytyczną zakreśla wychowaniu i kształceniu człowieka szerokie horyzonty i wszechstronny program.

Wydobyte po kilku stuleciach nieznane teksty Komenskiego pozwoliły więc Kyraśkowi na ukazanie nowych aspektów metody synkrytycznej i całej twórczości wielkiego pedagoga.

IV. Wychowanie poszkolne i pozaszkolne w systemie pedagogicznym Komenskiego

Z naszej strony wydaje się szczególnie ważne podkreślenie roli wychowania poza szkołą w systemie pedagogicznym Komenskiego. Eksponowanie „Wielkiej dydaktyki” i podręczników w jego dorobku może sugerować, że koncentruje on swoje

¹⁵ J. A. Komenski: Najnowsza metoda nauczania języków. (Pisma wybrane. Przeł. K. Remerowa, Wrocław 1945 s. 215.

¹⁶ Mowa o umiejetynym posługiwaniu się książkami, najcenniejszym narzędziem kształcenia umysłu. Toruń 1956, Odb. z książki M. Walentyńowicz, Działalność pedagogiczna bibliotekarza.

zainteresowania na szkole jako instytucji wychowawczej i obejmuje wychowanie jedynie do 24 roku życia. Szkice pansoficzne tego wielkiego myśliciela ukazują jednak znacznie szerszą koncepcję kształtowania człowieka. Łączą on wychowanie szkolne i pozaszkolne w jedną całość, a w modernizacji szkoły i udoskonaleniu wychowania widzi środek odrodzenia społeczeństwa. „Naprawa rzeczy ludzkich” ma objąć wszystkie instytucje wychowawcze — rodzinę, szkołę, kościoły, państwa. W jego koncepcji podstawę reformy świata stanowi naprawa samego siebie, gdyż społeczeństwo składa się z jednostek. Samowychowanie ma zmierzać do tego, by osiągnąć ład i harmonię nie tylko w życiu jednostkowym, lecz również powszechny pokój i zjednoczenie całej ludzkości. Ważnym odcinkiem naprawy staje się odnowa rodziny, jako najbliższego środowiska człowieka. Oddziaływaniu rodziny autor przypisuje duże znaczenie, o czym świadczy już sama koncepcja szkoły macierzyńskiej. W planach Komenskigo każdy dom ma być podobny do szkoły. Każdy domownik będzie się mógł tam czegoś pożytecznego nauczyć przez lekturę, wskazówki, rozmowy, dzielenie się wrażeniami i myślami¹⁷.

Wielką rolę w jego systemie wychowania odgrywa również książka, to „najcenniejsze narzędzie kształcenia umysłu”. Praca Komenskigo nad przygotowaniem podręczników wypływała z ogólnego przeświadczenia o wielkiej roli książki w nauce, wychowaniu i samokształceniu. Wyrazem tego przekonania jest też mowa „O umiejętnym posługiwaniu się książkami...” skierowana do rodziców, nauczycieli i uczniów przed podjęciem reformy szkoły w Szarosz-Pataku. Komenski podkreśla konieczność korzystania z doświadczeń innych poprzez książkę, stawia przykłady wielkich uczonych wyznaczających sobie systematycznie czas na lekturę, zachęca do pracy umysłowej, opartej na racjonalnych zasadach techniki czytania i utrwalania treści, ukazuje zebrany wysoką pozycję książki u innych narodowości, pobudzając przez porównanie ich ambicji i zachęcając do współzawodnictwa. Charakteryzując różnorodne funkcje książek objaśnia zebrany: „One to na kształt najwierniejszych przyjaciół chętnie z nami rozmawiają, a mówiąc nam, o czymkolwiek chcemy, szczerze, otwarcie, bez obłudy uczą nas, kształcą, napominają, pocieszają, żywo uobecniają nawet rzeczy oczom naszym bardzo dalekie... Gdyby nie było ksiąg, prostakami byłibyśmy i nieukami...”¹⁸

Apel o wzmocnienie czytelnictwa opiera na przekonaniu, że „przy pomocy książek wielu staje się ludźmi uczonymi nawet poza szkołą, bez książek zaś nikt nie wykształci się nawet w szkole...”¹⁹

Podkreślanie roli samokształcenia występuje również w innych dziełach Komenskigo. Wygłaszając w tymże środowisku przy innej okazji mowę „O kształceniu zdolności” Komenski apeluje o to, by było to powszechne kształcenie, by objęło ono całe społeczeństwo. Komenski wierzy w naturalny pęd człowieka do uczenia się. Zachęcając Węgrów do samokształcenia tłumaczy: „Wszak udaje się to wielu, nawet i bez czyjegóż kierownictwa, dzięki samemu tylko popędowi podatniejszej natury, tak iż sami znajdują w sobie i ucznia, a nauczyciela, naukę i drogę do niej, czyli metodę. Myślę o samoukach, którzy bez czyjegokolwiek przewodnictwa sami z siebie stają się uczeni, uczciwi, sprawni, wymowni”²⁰.

W tejże mowie Komenski opisuje osiem środków „wspomagających wykształcenie ogólne”. Do tych zgodnie z koncepcją autora należy: środowisko rodzinne, a zwłaszcza rodzice, dalej wychowawcy, szkoła publiczna, dobre książki jako środek „wiodący do powszechnego wykształcenia w szkole i poza szkołą”, częste kontakty z ludźmi wykształconymi i mądrymi, ćwiczenie i praktyka, mądre władze, otaczające opie-

¹⁷ Všenáprava. Praha 1950, s. 241.

¹⁸ Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami... s. 2.

¹⁹ Tamże s. 3.

²⁰ O kształceniu zdolności. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 278.

ką szkoły, nauczycieli i książki oraz zabezpieczające wszystkim odpowiednie warunki do uczenia się i wreszcie (zgodnie ze światopoglądem religijnym autora) — opieka Boga²¹. I tu wyznacza książkom ważną pozycję, gdyż wierzy, że „jeżeli nakarmi się nimi ludność jakiegoś kraju, znajdzie się ona w kręgu światła”²².

Komenski poświęca sprawom książki wiele miejsca w całej twórczości. Troska o podniesienie ogólnego poziomu oświaty i wprowadzenie trwałego pokoju w świecie nasuwa mu myśl zorganizowania międzynarodowego kolegium dydaktycznego. Uczni reprezentujący Collegium Lucis będą dbać o zakładanie szkół dla wszystkich narodów i wszystkich kręgów społecznych oraz odpowiednie metody nauczania. Do obowiązków tego kolegium należy również troska o właściwą politykę wydawniczą i upowszechnienie książki. Kreśląc perspektywiczne plany działalności członków kolegium Komenski pisze: „Daleko szersze pole do rozwijania mądrości otworzy im troska o książki. Bowiem ich celem będzie starać się, 1) aby już w żadnym narodzie i języku nie brak było książek, 2) aby były dobre, 3) aby były wydawane starannie i w dostatecznej ilości i aby były łatwo dostępne, 4) aby nie były zaniedbane i nie leżały jak dotychczas odłogiem, tylko były czytane i rozumiane przez wszystkich ludzi, 5) by były oczyszczane i udoskonalane w miarę przyrostu światła (wiedzy) albo też by były tworzone nowe (doprowadzające nowe światło)”²³.

Ten wielki pedagog rzucał więc ciekawe, choć niemożliwe do zrealizowania w ówczesnych warunkach społeczno-politycznych projekty współpracy międzynarodowej w sprawach nauki, oświaty, polityki wydawniczej itd. Pomysły jego wybiegały daleko w przyszłość, przybliżając w pewnym sensie dzisiejszy rozwój współpracy pedagogicznej i znane formy współdziałania naukowców w skali ogólnoswiatowej.

Komenski był też prekursorem współczesnej idei ciągłego uczenia się. W jego koncepcji wychowanie trwa od okresu prenatalnego aż do późnej starości, do śmierci. Zarysowany w „Wielkiej dydaktyce” system kształcenia się, obejmujący cztery sześćdziesięcioletnie okresy do 24 roku życia, rozszerza w późniejszych dziełach na osiem okresów, którym odpowiada tyleż stopni szkoły. Autor dzieła „Vševýchova” wyróżnia w uczeniu się człowieka okres prenatalny, przedszkolny, dziecięcy, okres dojrzewania, okres młodości, męskości, starości i śmierci²⁴. W wieku męskim, po ukończeniu szkół, człowiek ma dalej się kształcić i być samym sobie nauczycielem.

Ciągłe uczenie się (w bardzo szerokim pojęciu) stanowi według Komenskigo podstawową zasadę świata. W swoim dziele „Via lucis” pisze: „...Świat jest szkołą, gdyż utworzono go całkowicie na systemie nauczycieli, uczniów i dyscyplin. Albowiem każdy człowiek w świecie bądź uczy, bądź uczy się sam, bądź też na zmianę czyni jedno i drugie, używając rozmaitych środków pomocniczych, których zastosowanie doprowadziło wszędzie do przemiennego procesu samodyscypliny, oraz używając metod obmyślanych dla pobudzenia lub pociągnięcia drugich, by przyjmowali jego idee w sprawach publicznych i prywatnych”²⁵.

Szeroko pojęte uczenie się nigdy nie ma końca. „Jak całemu pokoleniu ludzkiemu cały świat jest szkołą od początku wieków do końca, tak i każdemu człowiekowi jego życie jest szkołą — od kolebki do grobu... Każdy okres przeznaczony jest na kształcenie się, a te same granice są dane człowiekowi jak dla życia, tak i dla kształcenia”²⁶.

Potrzebę ciągłego uczenia się uzasadnia Komenski różnymi argumentami. Potrzebę tę stwarza przede wszystkim rozległość wiedzy i możliwości działania. Już w „Wielkiej dydaktyce” autor pisze: „Wcześniej więc należy otworzyć zmysły człowieka dla

²¹ Tamże s. 278—283.

²² Tamże s. 280.

²³ Všénáprava s. 214.

²⁴ Vševýchova, Praha 1948, s. 74.

²⁵ Droga światłości. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 596.

²⁶ J. A. Komenský: Vševýchova... s. 74.

badania rzeczy, ponieważ ma on wiele w ciągu całego życia poznać, doświadczyć i dokonać"²⁷. Uważa też, że „jeśli komuś wiek Nestorowy przypadł w udziale, miałby on i tak nad czym pożytecznie pracować”²⁸. Idea ustawicznego uczenia się znajduje również uzasadnienie w samej naturze ludzkiej. Autor dzieła „Droga światłości” pisze: „Mówią o Solonie, że miał się przechwalać, jakoby doszedł do starości, ucząc się co dzień czego nowego. Byłoby błędem przypisywać tę cechę samemu Solonowi, gdyż ten pęd do wiedzy nie był jego osobistą właściwością, jest on wspólny rodzajowi ludzkiemu”²⁹.

Potrzebę ustawicznego kształcenia się łączy też Komenski z wychowaniem moralnym, które opiera na racjonalnych podstawach. Uzyskanie wykształcenia wymaga długotrwałej pracy i aktywności, gdyż „nikt nie może stać się wykształconym bez kształcenia, czyli kultury, tj. pilnego uczenia się i pielęgnacji”³⁰. Jednocześnie Komenski widzi wielką rolę wykształcenia w rozwoju człowieka i jego wychowaniu moralnym. Znanе jest jego zdanie: „Człowieka, jeśli ma stać się człowiekiem, należy kształcić”. W wielu swoich dziełach podkreśla też społeczną wartość wykształcenia. Wykazuje, że w przeciwieństwie do narodów niewykształconych, barbarzyńskich, narody wykształcone posiadają humanitarne obyczaje, organizują rozumnie życie publiczne, układają stosunki ludzkie na zasadzie wzajemnych usług, opanowują przyrodę i potrafią wykorzystywać ją dla dobra społecznego, prowadzą ekonomiczną gospodarkę surowcami, osiągają dobrobyt, kulturę, ład społeczny. Tak więc w koncepcji wychowania czeskiego pedagoga człowiek ma być stale aktywny i przy tym stale powinien się kształcić.

W systemie wychowania poza szkołą Komenski wyznacza wielką rolę podródom. Już w periodyzacji rozwoju człowieka, nakreślonej w „Wielkiej dydaktyce”, przewiduje uzupełnienie wykształcenia przez podróże po ukończeniu czterech szczebli szkoły lub w ostatnim sześcioleciu edukacji szkolnej ze względu na konieczne przygotowanie i wyrobienie u młodzieży „potrzebnej w podróżach roztropności i rzutkości”³¹.

Zrozumienie znaczenia podróży łączy się u Komenskigo z wyeksponowaną pozycją kontaktów z ludźmi w jego systemie wychowawczym. Obok podróży stanowią one ważny środek uczenia się i nabywania doświadczenia. Do środków pomocniczych w uczeniu się przez kontakty z ludźmi należy: 1) znajomość języków obcych, 2) znajomość ludzi (umiejętność wnioskowania o charakterze z zewnętrznych cech człowieka), 3) wiedza historyczna, 4) dokładna znajomość obyczajów, 5) podróże³².

Komenski sam wiele podróżował ze względu na inspekcje gminy Braci Czeskich oraz wyjazdy zagraniczne w celach naukowych. W młodości przywędrował też pieszo z Heidelbergu na Morawy. Dzięki swym licznym kontaktom poznał Niemcy, Anglię, Polskę, Szwecję i Węgry. Liczba miejsc jego pobytu w Europie budzi prawdziwy podziw, zwłaszcza że nie podróżował ani odrzutowcem, ani nawet koleją.

Jego życie przypada na okres wielkiego nasilenia podróży zagranicznych, które stanowiły jeden ze sposobów edukacji. Zwłaszcza członkowie Jednoty Braci Czeskich wysyłali swoją młodzież do sławnych gimnazjów lub uniwersytetów zagranicznych i pozwalano jej przy tej sposobności zwiedzać obce kraje. Według autora „Všehápravy” podróże dają nie tylko możliwość kształcenia się, lecz również przyczyniają się do wprowadzenia i utrzymania ładu społecznego w kraju oraz wzmacniają współpracę międzynarodową. Komenski planuje trzy rodzaje podróży:

²⁷ Wielka dydaktyka. Wrocław 1956, s. 63.

²⁸ Tamże.

²⁹ Droga światłości. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 570.

³⁰ O kształceniu wrodzonych zdolności. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 274.

³¹ Wielka dydaktyka, s. 278, 310.

³² J. A. Komenský: Vševýchova... s. 210.

„1) ku rozrywce młodych ludzi; to, że młodzież zdobywa przez podróże pełniejsze wykształcenie i oglądę, jest rzeczą oczywistą. Bowiem ten świat jest jak księga: każdy kraj, miejscowość, uniwersytet, każdy człowiek bardziej od innych wykształcony, mądry i zbożny jest stroną tej wielkiej księgi; przez wgląd do niej można nie lada co zyskać;

2) aby państwu nie brakło ludzi doświadczonych i wszechstronnie wyćwiczonych;

3) aby podtrzymać i wzmacniać zgodę między sąsiadami i dalekimi narodami”³³.

Ze względu na społeczne korzyści podróżowania Komenski radzi wysyłać za granicę kilka osób na koszt publiczny, zobowiązując przy tym wyjeżdżających do prowadzenia dziennika obserwacji, utrzymywania korespondencji z krajem oraz złożenia sprawozdania po powrocie z podróży³⁴.

Przytoczone wyżej poglądy wielkiego myśliciela pozwalają stwierdzić, że jego system pedagogiczny obejmował wychowanie integralne zarówno w okresie szkolnym, jak i poszkołnym oraz uwzględniał różne czynniki kształtujące człowieka w jego społecznej działalności. System wychowawczy, zarysowany w „Wielkiej dydaktyce”, nie jest sprzeczny z nakreśloną później koncepcją wychowania, tylko stanowi podbudowę integralnego wychowania od urodzenia aż do późnej starości. Dziś, w okresie intensywnego rozwoju wychowania poza szkołą, eksponowania idei ciągłego uczenia się oraz rozwoju współpracy międzynarodowej w dziedzinie nauki, kultury i oświaty, warto przypomnieć o twórczych, wybiegających w przyszłość koncepcjach Komenskigo.

Maria Walentynowicz
Poznań

TADEUSZ KRAJEWSKI: DOBÓR KANDYDATÓW DO SZKÓŁ WYŻSZYCH

PWN, Warszawa 1969

Omawiana praca powstała w wyniku kilkuletniego, czynnego uczestnictwa autora w eksperymentalnych doświadczeniach komisji rekrutacyjnych nad naborem kandydatów na wyższe uczelnie, w szczególności nad doskonaleniem metod przeprowadzania egzaminu wstępnego.

W monografii swej autor omówił całokształt zagadnień dotyczących przedmiotu przeprowadzonych badań. Uwzględnił mianowicie — po wstępie (I) wprowadzającym w problematykę i omawiającym metody badawcze — zagadnienia procesów selekcyjnych i wyznaczających je czynników w okresie szkoły średniej (r. II), instytucje organizujące rekrutację i dobór kandydatów: a) w szkole średniej i b) w szkole wyższej (r. III), trudności rekrutacji i doboru związane: a) ze sprawdzaniem przygotowania kandydatów i ich kwalifikowaniem na studia, b) z przyznawaniem punktów dodatkowych (r. IV), typy egzaminu wstępnego: a) „konwencjonalnego”, b) „zreformowanego” (r. V). Praca kończy się syntezą (r. VI), zbiorem przykładów zadań egzaminacyjnych (r. VII), zestawem zarządzeń, okólników, wytycznych, wykazem literatury, spisem tablic i wykresów oraz dokumentów normatywnych (r. VIII).

³³ J. A. Komenský: Všenáprava, Praha 1950, s. 325.

³⁴ Tamże.

W szczególności w kolejnych rozdziałach na uwagę zasługują następujące osiągnięcia autora: 1) ukazanie — w świetle sumiennie wykorzystanej literatury przedmiotu oraz częściowo własnej analizy danych *Rocznika Statystycznego* i zgromadzonych w niektórych szkołach średnich — sił społecznych, które poza instytucjami rekrutacyjnymi determinowały szkolne procesy selekcyjne w okresie poprzedzającym wybór szkoły wyższej, takich jak ustrój społeczny, pochodzenie regionalne i społeczne, typ szkoły średniej itd.; 2) dokonanie gruntownej analizy — na podstawie konfrontacji danych empirycznego doświadczenia z systemem normatywnym — funkcjonowania instytucji rekrutacyjnych (rekrutacyjnych komisji w szkole średniej, pełnomocnika WRN, komisji szkół wyższych — ogólnoucześnie i wydziałowych); 3) wysunięcie decydującego dla doskonalenia doboru kandydatów na wyższe uczelnie zagadnienia opracowania modelu kandydata na studia oraz ustalenie kryteriów naboru na studia z poczynieniem pierwszych prób w tym kierunku; 4) wyczerpujące omówienie i dokonanie krytycznej analizy egzaminów tradycyjnych, opartych w zasadzie na dowolnych, intuicyjnych kryteriach egzaminatora, oraz zreformowanych, polegających na określonym modelu studenta i ustalonych kryteriach egzaminacyjnych odnośnie do zakresu wiedzy, jak również właściwości intelektualnych i charakterologicznych kandydata.

Szczególnie interesujące i cenne są przede wszystkim analizy (zawarte w r. IV) dotyczące podstawowych problemów monografii, mianowicie opracowania modelu studenta i ustalenia kryteriów egzaminacyjnych. Autor w świetle kilkuletnich doświadczeń nad metodami egzaminowania, które współorganizował, pogłębionych odnośnymi wywiadami ze specjalistami rozmaitych przedmiotów, m. in. egzaminatorami komisji rekrutacyjnych oraz odnośnych wyników prac zagranicznych, przygotował podstawy modelu studenta oraz kryteriów naboru, ogólnych i szczegółowych, na przykładzie historii i fizyki. Wykazał przy tym, jak bardzo nieokreślone i rozbieżne są te kryteria u odnośnych specjalistów, m. in. u egzaminatorów. Wyniki analiz autora w tej dziedzinie dostarczają ważkich argumentów co do żywiołowości egzaminów tradycyjnych, jak również co do konieczności szczegółowego wypracowania obiektywnych kryteriów naboru na poszczególne kierunki studiów jako warunku doskonalenia na przyszłość prac rekrutacyjnych.

Podkreślając wartość omawianej pracy zwróćmy uwagę na jej usterki. Czytelnik zauważy, że sumiennosc szczegółowych analiz przekracza nieraz niektóre uogólnienia. Tak np. nie wszystkie procedury badawcze są omówione w metodologicznej, zbyt zdawkowej części wstępu. Nie dopracowane jest zagadnienie relacji między modelem kandydata a kryteriami jego naboru; ogólne pojęcie modelu (s. 93/4) zawężone jest do modelu działania (za Kłoskowską), podczas gdy właściwym przedmiotem dociekań autora jest model-wzorzec osobowościowy.

Tego rodzaju uwag nasuwa się czytelnikowi więcej. Wszakże pozostają one w cieniu podstawowej treści książki, stanowiącej w swoim rodzaju w naszej literaturze pozycję nową. Ta jej nowość polega na wyczerpującej analizie zinstytucjonalizowanego systemu rekrutacyjnego kandydatów na studia wyższe oraz na przygotowaniu podstaw udoskonalenia go. Uważnego czytelnika pasjonuje przy tym przejawiająca się w całej pracy konfrontacja obserwowanego, rzeczywistego funkcjonowania poszczególnych ogniw systemu rekrutacyjnego (w szkole średniej i wyższej) z odnośnymi prawno-normatywnymi dyrektywami. Konfrontacja ta przeprowadzona w drobnych szczegółach ukazuje bowiem, jak dalece faktyczna działalność rekrutacyjna i jej efekty — sukcesy, zahamowania, porażki — zależą od normatywnych dyrektyw, od ich zgodności bądź niezgodności, luk itd. Ujawnia zdumiewającą podatność poszczególnych instytucji w ich funkcjonowaniu na każdorazowe zmiany prawnych dyrektyw. Podatność ta zwraca uwagę na niebezpieczeństwa wynikające z braków, luk bądź rozbieżności w przepisach prawnych i instrukcjach oraz na doniosłość odpowiedniego systemu normatywnego. Z drugiej strony świadczy ona

niewątpliwie o braku dostatecznego przygotowania w naszej pedagogice — w kształceniu nauczycieli i funkcjonowaniu szkoły — tych problemów i form działania, jakich wymaga prawidłowe kierowanie selekcjami szkolnymi.

Prezentując analizę funkcjonowania instytucji rekrutacyjnych w ich procesie rozwojowym praca T. Krajewskiego stanowi przyczynek historyczny, w szczególności właśnie w aspekcie zbieżności rozwoju rzeczywistego funkcjonowania instytucji z rozwojem odnośnego systemu normatywnego.

Przedstawiając całokształt przepisów prawnych i instrukcji w jego procesie rozwojowym i funkcjonalnej interpretacji monografia stanowi szczególnie cenną i pouczającą pomoc dla praktyków nie tylko bezpośrednio zaangażowanych w pracach rekrutacyjnych, lecz dla wszystkich, których prace te interesują. Trzeba podkreślić, że w naszej bogatej literaturze dotyczącej selekcji szkolnych u przejścia ze szkoły średniej do szkoły wyższej to właśnie ogniwo procedur rekrutacyjnych nie było uwzględnione na miarę jego olbrzymiej doniosłości. Książka T. Krajewskiego wypełnia tę lukę i otwiera perspektywy postępu praktycznego i badawczego w tym zakresie.

Stanisław Kowalski
Poznań

BOLESŁAW NIEMIERKO: O POWODZENIU NAUCZYCIELA W PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ

PZWS, Warszawa 1969, s. 140

Dotychczasowe prace pedeutologiczne mówiły przede wszystkim o ideale nauczyciela, talencie, warunkach pracy, nie dawały natomiast odpowiedzi na pytanie: jak kształtuje się w toku nauczania i wychowania w zakładzie kształcenia nauczycieli przyszły pedagog.

Wobec bardzo rozbieżnych ocen obrazu pracy nauczycieli w Polsce pojawienie się tego typu pracy jest szczególnie uzasadnione.

Książka Bolesława Niemierko pt. „O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej” zaczyna się od syntetycznego i krytycznego przedstawienia tego, co dotychczas ukazało się na temat osobowości nauczyciela, i stwierdza, że badania te nie odpowiadały na zasadnicze pytania: Co zapewnia nauczycielowi powodzenie w pracy? Jaki jest stopień osiąganego powodzenia? Jaki jest kierunek rozwoju pracy nauczyciela?

Wysuwane tezy Autor ilustruje wypowiedziami nauczycieli, pracowników nadzoru pedagogicznego, działaczy oświatowych i społecznych oraz sprawozdaniami z hospitowanych lekcji. Wyprowadzone wnioski oparte są na wnikliwej obserwacji i analizie pracy nauczycieli szkół podstawowych w środowisku prowincjonalnym. Zaletą pracy jest to, że Autor, pokazując nowe źródła niepowodzeń, nie uważa swoich wniosków za ostateczne i zachęca do dalszych prób, wskazuje na konieczność przeprowadzania nowych badań w tym zakresie i rozszerzenia ich na nauczycieli kształcących się we wszystkich typach zakładów kształcenia nauczycieli.

Całość pracy składa się ze „Wstępu”, sześciu rozdziałów, zakończenia i bibliografii. W rozdziałach I i II zatytułowanych „Powodzenie nauczycieli w pracy jako pro-

blem badawczy" i „Jak wytwarza się określony styl pracy nauczyciela” Autor przeprowadza psychologiczną analizę procesu kształtowania się powodzenia w pracy zawodowej. W rozdziale III omawia metody i przebieg badań. W rozdziale IV pt. „Kandydaci do szkół pedagogicznych” Autor daje odpowiedź na pytanie dotyczące doboru młodzieży do szkół pedagogicznych. Rozdział V zatytułowany „W szkole pedagogicznej” zawiera ogólne prawidłowości dotyczące dydaktycznych właściwości stylu pracy młodych nauczycieli. Ostatni zaś rozdział, noszący tytuł „Młodzi nauczyciele”, zawiera ogólną analizę czynników powodzeń młodego nauczyciela.

Z analizy głównej problematyki książki wynika, że praca ma wyraźnie charakter teoretyczno-badawczy, jest sprawozdaniem z badań empirycznych opartych na dotychczasowym dorobku pedeutologii. Autor nie ustala wprawdzie konkretnych, praktycznych dyrektyw, ale wynika to stąd, że badane zagadnienie jest niezwykle szerokie, badania zaś mają charakter fragmentaryczny. Wyprowadzony przez Autora wniosek, że „pilność ucznia” liceum pedagogicznego w nauce szkolnej stanowi najlepszą zapowiedź jego przyszłego powodzenia w pracy pedagogicznej, jest czymś zupełnie nowym w dotychczasowej literaturze pedagogicznej, chociaż wiadomo, że pilność ucznia każdej szkoły gwarantuje absolwentowi powodzenie w przyszłej pracy. Poprzednicy B. Niemierki starali się przede wszystkim formułować ideał dobrego nauczyciela-wychowawcy, akcentowali powołanie pedagogiczne. Tymczasem trudno jest mówić o jakimkolwiek powołaniu u absolwenta szkoły podstawowej.

Bolesław Niemierko stwierdza, że motywacja pracy nauczyciela kształtuje się w toku wykonywania konkretnych działań dydaktyczno-wychowawczych, zależna jest także od efektów pracy osiąganych przez nauczyciela w trakcie realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych. Koncepcje te nie uwzględniały głównego zagadnienia pedeutologii: „problemu niepowodzeń”, stąd słusznie Autor postawił sobie za cel poznanie nauczycieli o różnym stopniu powodzenia, gdyż wnosi to istotne novum do pedeutologii. Nie można tu jednak pominąć wielkiego wkładu badawczego St. Dobrowolskiego, W. Okonia, W. Wojtyńskiego, M. Maciaszka czy L. Bandury.

Dzisiaj należy zwrócić większą uwagę na stworzenie odpowiedniej atmosfery w zakładzie kształcenia nauczycieli. Każdy wyższy zakład kształcenia nauczycieli musi różnić się swoją atmosferą od tradycyjnego uniwersytetu. Szczególnie wnikliwie należy więc przemyśleć środki oddziaływania, aby stwarzać atmosferę wdrażania nauczyciela do samokształcenia. Konieczna jest przebudowa programu przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Utrwalił się tu schematyzm i werbalizm. Pedagodzy podkreślają dzisiaj konieczność zmiany metod nauczania, ale sami w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych często stosują wyłącznie metody podające. Problem ten jest szeroko analizowany przez K. Lecha. Nie docenia się niejednokrotnie roli praktyki pedagogicznej. Dotychczas spełniała ona tylko funkcję konkretyzacji teorii pedagogicznej.

Autor przyczynia się w swojej pracy do uwspółcześnienia ujęć pracy nauczyciela. Współczesność wymaga wysokiego poziomu wykształcenia nauczycieli. Stąd tendencja do kształcenia ich na poziomie wyższym. Znalazło to odbicie w powoływanych ostatnio WSN. Nie znaczy to jednak wcale, że problem kształcenia nauczycieli został już rozwiązany.

Nowe uczelnie powinny konsekwentnie kształcić nauczycieli przygotowanych do startu zawodowego w nie najlepszych warunkach — w szkołach nie najlepiej wyposażonych. Trudności w adoptowaniu się do warunków pracy niejednokrotnie powodują pogłębienie niepowodzeń w pracy, a w skrajnych wypadkach skłaniają do odejścia nauczyciela z zawodu.

Natychmiastowego przemyślenia i rozwiązania wymaga sprawa egzaminów wstępnych do szkół pedagogicznych. Należy zastosować specjalne formy egzaminu. Przy doborze kandydatów na nauczycieli należałoby też zwrócić uwagę na typ układu nerwowego przyszłego pedagoga.

Najobszerniejszą część pracy stanowią charakterystyki zawodów i w związku z tym parę wyjaśnień dla Czytelnika.

Jednym z podstawowych elementów niezbędnych dla działalności szkolnego poradnictwa zawodowego są charakterystyki zawodów nauczanych w szkolnictwie polskim. Praca taka została zapoczątkowana przez zespół autorów Poradni Międzyszkolnej w Warszawie, którzy opracowali 124 specjalności zawodowe, wydane w 1960 r. w pracy pt. „Charakterystyki zawodów. Materiały do poradnictwa zawodowego”. „KiW” podjęła kontynuację tej pracy. Dostosowane przez autorów do nowych programów 91 dawnych charakterystyk i opracowane przez nich dalsze 71 charakterystyk składają się na książkę w obecnym wydaniu.

Charakterystyki zawodów mają na celu ułatwienie pracy lekarzom szkolnym, nauczycielom i psychologom poradni wychowawczo-zawodowych, na których ciąży obowiązek udzielania informacji o zawodach uczniom kończącym szkołę podstawową oraz oceny przydatności młodzieży do wybranego zawodu.

Zostały one opracowane na podstawie bezpośrednich obserwacji pracy w szkołach zawodowych i w zakładach przemysłowych, informacji udzielanych przez dyrektorów szkół i nauczycieli zawodów, konsultacji z lekarzami specjalistami, konsultacji z Departamentem Programów i Podręczników Szkolnictwa Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Na charakterystykę zawodu składają się: a) opis pracy, b) zestawienie właściwości fizycznych i psychicznych warunkujących przydatność do określonego zawodu i c) dane dotyczące kształcenia i możliwości zatrudnienia absolwentów.

Opis pracy uwzględniła zasadnicze czynności pracownika w danym zawodzie oraz warunki, w jakich odbywa się praca. Ta część pomoże lekarzom, nauczycielom i psychologom zorientować się w rodzajach czynności zawodowych i ich przebiegu przed dokonaniem oceny przydatności do wybranego zawodu. Autorzy starali się, by opis pracy był możliwie prosty, zwięzły i zrozumiały.

W części drugiej charakterystyki wymienione są właściwości fizyczne i psychiczne najbardziej istotne dla wykonywania czynności zawodowych.

Część ostatnia obejmuje ogólne informacje dotyczące kształcenia i zatrudnienia absolwentów, odpowiada na pytanie, czy praca jest odpowiednia dla chłopców i dziewcząt, a także informuje o możliwościach kontynuowania nauki.

Charakterystyk jest 159, jakkolwiek zawodów i specjalności, w których kształcą szkoły zawodowe, jest blisko 360.

Lista prezentowanych zawodów jest dość przypadkowa — opracowywano je w miarę ukazywania się programów dla odpowiednich szkół zawodowych. 83 charakterystyki dotyczą zawodów, do których przygotowują zasadnicze szkoły zawodowe, a 76 — zawodów na poziomie średniej szkoły zawodowej. Wydawnictwo przygotowuje się do wydania charakterystyk dalszych zawodów.

Książka została zatwierdzona do użytku bibliotek szkolnych, pedagogicznych, poradni wychowawczo-zawodowych pismem Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18. X. 1968 r. Nr PR 4-552-20/68.

Janina Skrzypkova
Warszawa

TALCOTT PARSONS: STRUKTURA SPOŁECZNA A OSOBOWOŚĆ

Warszawa 1969. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

Tłumaczył Marek Tabin, ss. 454

Udostępniona Czytelnikowi polskiemu książka Talcotta Parsonsa pt.: „Struktura społeczna o osobowość” z wielu względów zasługuje na szczególną uwagę. Praca ta składa się ze zbioru dwunastu rozpraw, które wyczerpująco zapoznają z całokształtem twórczości jednego z najwybitniejszych współczesnych socjologów Zachodu.

We wstępie do omawianego zbioru autor podkreśla, że starał się zamieścić w nim eseje napisane w przeciągu ostatnich dziesięciu lat (praca ta ukazała się w Ameryce w 1964 roku)¹, które łącznie przedstawiają pewien stosunek wynikania. W związku z tym książkę „Struktura społeczna a osobowość” podzielił na trzy główne części, a to: I „Perspektywy teoretyczne”, II „Etapy cyklu życiowego” i III „Zdrowie i choroba”.

Część pierwsza wprowadza w klimat teoretycznych uogólnień Talcotta Parsonsa, które z wielu względów zasługują na głębsze zastanowienie, jako że są to teorie na wskroś osobliwe i oryginalne we współczesnym piśmiennictwie socjologicznym i psychologicznym. T. Parsons w pięciu rozprawach składających się na tę część zespala psychoanalizę z socjologią. Ów mariaż nie jest zasadniczo czymś nowym w literaturze światowej. Zespolenie psychoanalizy z socjologią nastąpiło bowiem o wiele wcześniej — jeszcze w latach międzywojennych. Wypłynęło ono z dwóch źródeł, a to: z rozwoju prac etnograficznych i powstania (szczególnie w Ameryce) nowej dyscypliny, czyli tzw. antropologii kulturowej, która okazała się następnie kierunkiem bardzo płodnym intelektualnie, oraz z prac kilku znakomych psychoterapeutów, mam tu na myśli Karen Horney, Ericha Fromma i Harry Stack Sullivana — twórców powszechnie znanej „nowej psychoanalizy”.

Oryginalność poglądów T. Parsonsa nie polega więc na zespoleniu psychoanalizy z socjologią, ale na tym, że zespolił on z socjologią psychoanalizę bez wprowadzenia do niej poważniejszych modyfikacji. Wszystkie do tej pory próby zespolenia psychologii głębi z socjologią połączone były z bardzo gruntowną rewizją podstawowych stwierdzeń stworzonej przez Freuda pierwotnej postaci psychoanalizy. I tak np. socjologicznie zorientowana „kulturalistyczna” postać psychoanalizy, stworzona przez Karen Horney², „psychoanaliza humanistyczna” Ericha Fromma³ czy wreszcie „psychologia interpersonalna” Harry Stack Sullivana⁴ pod wieloma względami daleko odbiegają od podstawowych stwierdzeń ortodoksyjnej postaci psychoanalizy i w sumie z pierwotną koncepcją teoretyczną Freuda mają bardzo mało wspólnego. Reprezentowane zaś przez T. Parsonsa stanowisko teoretyczne polega na zastosowaniu freudowskiej koncepcji psychoanalizy do wytłumaczenia podstawowych zjawisk społecznych.

Najbardziej typowym przykładem tego sposobu podejścia teoretycznego jest pierwsza rozprawa pt.: „Superego a teoria systemów społecznych”. T. Parsons stara się m. in. udowodnić w toku jej pisania, że odkrycie „superego” „stało się punktem zwrotnym w rozwoju nauki o zachowaniu ludzkim”. W dalszym toku swych wywodów autor czyni ciekawe spostrzeżenie, że wprowadzone przez Freuda pojęcie „superego” i opisanie jego fenomenów zbiega się z koncepcjami Durkheima o społecznym funkcjonowaniu norm moralnych.

Zbieżność tych dwóch konstrukcji teoretycznych można, jak twierdzi T. Parsons, porównać do zbieżności prac Mendla nad dziedziczeniem cech przez rośliny z badaniami nad podziałem komórki, co w rezultacie doprowadziło do wyodrębnienia chromosomów jako nosicieli genów i stworzenia nauki o dziedziczeniu — genetyki.

Przyjmując do swych socjologicznych rozważań freudowski punkt widzenia

T. Parsons wchłonął również podstawowe błędy tego sposobu tłumaczenia zjawisk społecznych. Do najważniejszych należy, jak mi się wydaje, wielce statyczne podejście do większości omawianych zagadnień. W eseju pt.: „Symbol ojca” T. Parsons rozpatruje np. wiele aspektów internalizacji norm moralnych poprzez identyfikowanie się z ojcem. W związku z tym pisze m. in.: „Moment, w którym ojciec przestaje być konkretną jednostką, staje się zaś symbolem, jest początkiem nowego, najważniejszego etapu rozwoju” (s. 73). Jednak lektura tego ciekawego skądinąd eseju ukazuje fakt, że autor ma na myśli tradycyjną postać rodziny, w której ojciec był surowym cenzorem postępowania dziecka, rzadko się z nim kontaktującym, podczas gdy dziecko było najczęściej w wyłącznym kontakcie z matką. Autor pomija fakt, że przecież współcześnie coraz częściej ojcowie pod względem swych funkcji rodzicielskich zastępują matki i na dobrą sprawę często trudno jest zdecydowanie ustalić, które z rodziców pozostaje w częstszych kontaktach z dzieckiem.

Ponadto autor stosunek dziecka do ojca rozpatruje w kategoriach klasycznego w psychoanalizie twierdzenia o represjach erotycznych płynących z percepcji obrazu ojca jako „pierwotnego męskości”. Dzięki tym represjom seksualnym ojciec staje się z jednej strony czynnikiem tłumiącym edypalną miłość do matki, z drugiej zaś strony jest „uosobieniem wartości »wyższego rzędu«”.

Innym bardzo poważnym błędem przyjętym od ortodoksyjnych psychoanalityków jest twierdzenie o uniwersalności poszczególnych zjawisk psychospołecznych. Ten typ błędnej interpretacji niektórych fenomenów życia społecznego szczególnie widoczny jest w rozprawie pt.: „Tabu kazirodztwa a struktura społeczna i socjalizacja dziecka”. Rozprawę tę zaczyna wręcz stwierdzeniem: „Gdy przeminęło pokolenie socjologów i antropologów, które skoncentrowało swe zainteresowania na różnicach między poszczególnymi społeczeństwami i na zróżnicowaniu strukturalnym w obrębie społeczeństw, zainteresowano się ponownie cechami społeczeństw, które występują powszechnie, a także czynnikami utrzymującymi aktualność tych cech” (s. 86).

T. Parsons, wychodząc z założenia o uniwersalizmie zakazu kazirodztwa, za uniwersalne uważa także sławne stwierdzenie Freuda o tym, że „dziecko jest wielopostaciowo perwersyjne” oraz że w okresie dzieciństwa powszechnie występują „odkryte” przez Freuda kompleksy Edypa, Elektry itp. Widać z powyższego, że autor omawianej pracy opiera się na najbardziej wątpliwych konstrukcjach teoretycznych Freuda, które spotkały się następnie z surową krytyką. Wiadomo także, że badania etnograficzne udowodniły fakt, że właściwości zachowania opisane przez Freuda są cechą specyficznego kręgu kulturowego, a nie tendencjami uniwersalistycznymi⁵.

Talcott Parsons wprowadza do poglądów psychoanalityków ortodoksyjnych pewne modyfikacje, a mianowicie zaciera różnice pomiędzy poszczególnymi warstwami osobowości, tj. pomiędzy „id”, „ego” i „superego”. Fakt ten jednak jest mniej istotny z punktu widzenia omawianych w tej części problemów, które dotyczą socjalizacji małego dziecka, a ponadto wprowadza, jak mi się wydaje, zamęt do jednej z najbardziej klarownych konstrukcji teoretycznych Freuda rozwijanych obecnie przez jego córkę Annę, czyli koncepcji osobowości jako układu trzech poziomów o wzajemnych uwarunkowaniach.

Daleko ciekawsza jest druga część omawianej pracy pt.: „Etapy cyklu życiowego”. T. Parsons przedstawia w niej szereg ciekawych uwag na temat współzależności charakterystycznych dla amerykańskiego systemu wychowania młodzieży. W esejach zamieszczonych w tej części autor nie rezygnuje wprawdzie ze swego ortodoksyjnego-psychoanalitycznego sposobu patrzenia na zjawiska społeczne, ale punkt ten o wiele mniej eksponuje, co jak mi się wydaje, wychodzi na korzyść jego pracom.

Bardzo ciekawy jest, według mej opinii, esej pt.: „Klasa szkolna jako system społeczny; pewne funkcje klasy szkolnej w społeczeństwie amerykańskim” (zamieszczony na początku drugiej części). T. Parsons przedstawia w tym eseju kilka

niezmiernie ciekawych sugestii odnośnie rozumienia społecznej funkcji szkoły w ogóle oraz poszczególnej klasy szkolnej. Pisze m. in. o specyficznej i zasadniczo niepowtarzalnej strukturalizacji klasy szkolnej jako grupy społecznej, o ujednoczeniu kryteriów wartości (jakim są postępy w opanowaniu programu nauczania), ujednoczeniu systemu kar i nagród, i wreszcie względnym wyrównaniu startu do tych osiągnięć.

W rozprawie tej autor stwierdza ponadto, iż uczniowie w klasie szkolnej mają dwa zasadnicze modele do naśladownictwa: 1 — nauczyciel, 2 — koledzy. Zdaniem T. Parsonsa ci, którzy identyfikują się z nauczycielem, to kandydaci na intelektualistów, natomiast drudzy to przyszli działacze społeczni. Oczywiście powyższe stwierdzenia poparte są wieloma ciekawymi wyjaśnieniami.

W drugiej części m. in. na uwagę zasługuje także esej pt.: „Charakter i społeczeństwo” (napisany wespół z Winstonem Whitem), który poświęcony jest interpretacji głosnej teorii Davida Riesmana ogłoszonej w jego znanej książce pod wiele mówiącym tytułem „Samotny tłum” (The Lonely Crowd)⁶. Teoria Riesmana polega, jak wiadomo, na wyróżnieniu trzech etapów rozwoju społeczeństwa. Pierwszym etapem było społeczeństwo „kierowane tradycją”, drugim — „kierowane wewnątrznie” (chodzi tu o uwarunkowany na drodze wychowania „pion moralny” poszczególnych ludzi), trzeci natomiast to społeczeństwo „sterowane zewnątrznie”, czyli na zasadzie „etyki radarowej”⁷.

Autorzy starają się przeformułować teorię Riesmana według wprowadzonych przez siebie koncepcji teoretycznych. W rezultacie jednak, jak mi się wydaje, wikłają ciekawą i przejrzystą teorię w gąszcz przeróżnych terminów i stwierdzeń, które w sumie niewiele nowego wnoszą do rozumienia samej teorii Riesmana.

Trzecia część książki pt. „Zdrowie i choroba” zawiera również wiele ciekawych uwag. Przy tej okazji należy podkreślić, że T. Parsons jest pionierem socjologii medycyny. W trzech esejach składających się na tę część przedstawia omawiany autor różne aspekty swej podstawowej tezy, która głosi, że „choroba jest nie tylko pewnym »stanem« organizmu, ale także instytucjonalnie określoną rolą w systemie społecznym” (s. 432). Wiele w tej części mówi również o roli zawodu lekarza i przemianach zachodzących w zakresie wykonywania tego zawodu.

Przedstawia także (w eseju pt.: „Definicja zdrowia i choroby”) różne aspekty traktowania chorych i podejścia do zjawiska „chorowania” w trzech państwach, a to: w Związku Radzieckim, Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Jako ciekawostkę można podać, że autor stwierdza m. in., iż spośród wymienionych krajów najłatwiej można symulować chorobę w Anglii, a najtrudniej w ZSRR. Oczywiście w rozważaniach nad organizacją opieki zdrowotnej w poszczególnych krajach nie brak jest także stwierdzeń raczej szokujących w rodzaju, że opieka zdrowotna w społeczeństwie amerykańskim zawiera „pozostałości poedypalnego związku między matką a dzieckiem”, podczas gdy stosunek do chorych w Związku Radzieckim „zawiera prymat składników oralnych”, które to stwierdzenia świadczą o przesadnym rozszerzaniu terminów klasycznej psychoanalizy.

Przechodząc do ogólnego podsumowania uwag na temat omawianej książki Tal-cotta Parsonsa, stwierdzić muszę, że praca ta obok wielu jak najbardziej kontrolowanych stwierdzeń zawiera również wiele niezmiernie ciekawych i precyzyjnych uogólnień dających możliwość lepszego poznania złożonej natury wielu procesów społecznych, a szczególnie procesów socjalizacji dziecka. Zaletę tej pracy, a zarazem jej przybliżenie do Czytelnika polskiego stanowi pięknie napisany wstęp Antoniny Kłoskowskiej zawierający wnikliwe ujęcie krytyczne teorii T. Parsonsa.

W sumie wydaje mi się, że lektura książki T. Parsonsa: „Struktura społeczna a osobowość” godna jest polecenia wszystkim Czytelnikom, których interesuje psychologiczne uwarunkowanie procesów społecznych.

PRZYPISY

¹ Talcott Parsons: *Social Structure and Personality*. The Free Press of Glencoe a Division of the Macmillan Company 1964.

² Koncepcje teoretyczne tej autorki omówiłem w jednej ze swych prac; por. Kazimierz Pospiszyl: *Kulturowe uwarunkowanie nerwic w świetle poglądów Karen Horney*. *Kultura i Społeczeństwo* 1968, nr 3, ss. 189—207.

³ Poglądy Ericha Fromma stały się dostępne Czytelnikowi polskiemu dzięki wydaniu zbioru tłumaczeń niektórych fragmentów ważniejszych jego prac. Por. Erich Fromm: *Szkice z psychologii religii*. Warszawa 1966. KiW. Ciekawe zaś omówienie poglądów tego autora zawiera praca Harry K. Wells: *Zmierzch psychoanalizy*. Warszawa 1968. KiW.

⁴ Poglądy Harry Stack Sullivana nie zostały przedstawione w polskim piśmiennictwie naukowym. Za podstawową pracę tegoż autora można, jak mi się wydaje, uznać książkę Harry Stack Sullivan: *Conception of Modern Psychiatry*. Washington 1947. The William Alanson White Psychiatric Foundations. System „psychologii interpersonalnej” stworzony przez tego autora polega głównie na rozpatrywaniu związków międzyludzkich — interakcji psychicznych jako wyznaczników ludzkiego zachowania i znalazł on w Ameryce szczególne zastosowanie w poradnictwie przedmałżeńskim i rodzinnym.

⁵ Problem ten szczególnie jasno opisała w swych ciekawych pracach Margaret Mead, por. *Coming of Age in Samoa*. New York 1928. Morrow, oraz: *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York 1935. Morrow.

⁶ Por. David Riesman: *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*. New York 1953. Basic Books.

⁷ Teorię D. Riesmana omawia w naszej literaturze Maria Ossowska, por. *Socjologia moralności*. Warszawa 1969. PWN.

Kazimierz Pospiszyl
Katowice

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dwie grupy zagadnień są reprezentowane w przeglądzie: pierwsza dotyczy literatury pięknej, jej wpływu na postawy człowieka, druga grupa — to problem nauczyciela.

Lenin o wychowawczej funkcji literatury

Wł. I. Lenin wypowiadał się o sztuce rzadko. Do druku przeznaczył tylko 6 artykułów z lat 1908—1911 i szkic „Organizacja partyjna a partyjna literatura” (1906). Wszystko inne o sztuce — to fragmenty większych całości lub zdania wypowiedziane w listach. Sztukę traktował jako element w toku rewolucyjnego działania. Z wielu dziedzin sztuki pozycją uprzywilejowaną była dla Lenina literatura: dramaty, powieść, poezja. W dziełach literackich szukał Lenin informacji o człowieku i społeczeństwie. Cenił wysoko Gorkiego za zasługi w wychowaniu rosyjskich rewolucjonistów. W sporze z Bogdanowem i z Trockim formułował główne założenia programu rozwoju kultury. Nowa kultura — pisał — powinna być konsekwentnym rozwinięciem tych zasobów wiedzy, które ludzkość stworzyła, zaś klasa robotnicza może i powinna przetworzyć, zwyciężyć i podporządkować sobie wszystkie formy, nie tylko nowe, ale i stare. Przewidując, jak wielkie trudności należy przewyżnić, ażeby program ten zrealizować, przewidywał w perspektywie kulturalne wychowanie szerokich kręgów społeczeństwa: likwidację analfabetyzmu, upowszechnienie książki, prasy, burzenie obyczajowych i religijnych przesądów, budzenie nowych potrzeb. „Stąd bierze się — pisze autor artykułu, który tu relacjonuję — tak charakterystyczne dla Lenina pedantyczne rozważanie możliwości usprawnienia pracy wiejskich bibliotek, wielokrotnie podejmowana inicjatywa ochrony czystości języka, żywe zainteresowanie dla niesionych przez rozwój cywilizacji środków technicznych, które, jak np. kino, dawały możliwości dotarcia do szerokich kręgów odbiorców, gorąca propaganda hasła »uczyć się«, słowem — realizowanie w codziennej pracy szerokiego programu polityki kulturalnej”.

Artykuł, którego treść tu krótko sygnalizuję, ukazał się w numerze 2, 1970 *Nowej Szkoły*. Tytuł: „Aby literatura mobilizowała do działania”, autor — Sław Krzemień. Przypomnienie w interesującej formie ujętym artykule stosunku Lenina do sztuki, zwłaszcza literatury, ma szczególne znaczenie w dobie, gdy technika święci swe triumfy i gdy niejednokrotnie chce się przeciwstawić wartościom technicznym — humanistycznym. Dla nauczyciela ma to wyjątkowo ważne znaczenie.

Literatura i wyniki wychowania

Prof. dr Romana Miller w artykule „Literatura piękna pomaga osiągać i mierzyć wyniki wychowania” (*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 1, 1970) jest pełna optymistycznego przekonania o skutecznym oddziaływaniu literatury dziecięcej na wychowanie. Autorka wychodzi z założenia, że „czytając książkę o dużej artystycznej wartości, czytelnicy poddają się tym ocenom moralnym, które sugeruje autor, oburzają się, współczują lub cieszą, zgodnie z intencją książki”. Ponieważ literatura dziecięca jest optymistyczna, badanie jej wpływu polega na stwierdzeniu, jak dalece

dzieci rozumiały moralny sens utworu, czy przenika on do ich rzeczywistego życia. Oczywiście, trzeba tu dodać, że jest to badanie nie tyle wpływu na działanie, ile na kształtowanie świadomości.

Analizując wyniki badań na temat zachowania się uczniów klasy IV pod wpływem literatury pięknej, autorka dostrzega trzy rodzaje reakcji dzieci: budzą dążenia do realizowania zbiorowych zadań i nowych form współżycia, kształtują własną opinię, pozwalają każdemu dostrzec własną pozycję w grupie i budzą wiarę w to, że można ją umocnić lub zmienić. Optymizm co do siły oddziaływania treści książki jest daleko posunięty. Autorka przyjmuje na przykład, że pod wpływem treści czytanej książki „chłopcy zaczęli się grzeczniej odnosić do dziewczynek, przestali je ciągnąć za włosy i nie dokuczali im już tak często”. Autorka badań, na które powołuje się prof. Miller, na pytanie, czego się dzieci nauczyły od Tosi (z „Plastusowego pamiętnika” Kownackiej), otrzymała takie odpowiedzi: koleżeńskości — 27 dzieci, czystości — 13, porządku w piórniku — 18. Wiele z tych odpowiedzi — wyjaśnia nauczycielka — może mieć tylko deklaracyjny charakter, dzieci powtarzają komentarze nauczycielki, która omawiała treść książki.

Prof. Miller zauważa, że „fikcyjne modele życia zbiorowego wyzwalają różne inicjatywy wśród członków grup rzeczywistych, ale bez pomocy wychowawcy kończy się łatwo na podjęciu nowych zabaw lub krótkotrwałych prac społecznie użytecznych. Aprobata dorosłego, a czasami i podsunięcie pewnych pomysłów organizacyjnych sprawiają, że na przykład opieka nad bezdomnym psem nie urywa się zbyt prędko i nawet uczniowie mniej odpowiedzialni stopniowo w obawie przed opinią klasy i naganą wychowawczyni wypełniają swoje zobowiązania”. Jest w tym wyjaśnieniu ukazana istota zagadnienia wpływu literatury. Nie sama literatura, lecz współdziałanie wychowawcy; literatura sugeruje, autorytet wychowawcy inicjatywę książki rozwija i zamienia na działanie pełne, skuteczne. Rola literatury nie jest przez to wcale zmniejszona, lecz ukazana we właściwych proporcjach.

Znaczenie wychowawcze literatury pięknej polega również na tym, że podejmując zagadnienie konfliktów w grupach rówieśniczych, zwraca uwagę na momenty wahań i rozterek, stara się coraz bardziej pokazać swoich bohaterów dynamicznie, podkreślać, jak każdy z nich się zmienia, jak wzajemnie na siebie wpływają, jak nikt nie jest doskonały, jak każdy może się stawać lepszy i mądrzejszy”.

Wiele jeszcze innych elementów wychowawczych jest wskazanych w artykule prof. Miller, najważniejsze jest w nim ukazanie roli literatury we współdziałaniu z wychowawcą. Sam może zachęcić do mówienia, odpowiednio jednak wykorzystana przez nauczyciela prowadzi do działania.

Dyskrecja zawodowa nauczyciela i prawda

Etyka zawodu nauczycielskiego jest dziedziną mało badaną. Stosunki między nauczycielem, a uczniem, albo rodzicami czy między nauczycielem a nauczycielem są regulowane najchętniej według ogólnych norm moralnych, obowiązujących wszystkich. Tymczasem w obrębie każdego zawodu normy moralne, szczególnie elementarne, nabierają cech odrębnych. Norma „mów prawdę” ma inne znaczenie dla naukowca, a inne dla lekarza. Sprawę tę w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego omawia w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 1, 1970) Mieczysław Nijakowski w artykule: „Zasada dyskrecji zawodowej a stosunek nauczyciela do prawdy”.

Autor wychodzi z założenia, że zasada dyskrecji zawodowej jest „swoistym mierzakiem działania kolektywnego zespołu nauczycielskiego” i wynikają z niej pewne szczegółowe powinności moralne nauczyciela i zespołu — takie jak nieujawnianie wiadomości powierzonych w zaufaniu, opinii o uczniach i rodzicach oraz innych nauczycielach itp. Nieprzestrzeganie tej zasady wprowadza w szkole atmosferę nieufności, podejrzliwości, podważa też autorytet nauczyciela i szkoły.

Analizując sprawę stosunku nauczyciela do prawdy, Autor wysuwa takie twierdzenie: „Nie wydaje się słuszne przekonanie, żeby dla zawodu nauczycielskiego prawda była nadrzędną wartością moralną. Jeśli już etykę tego zawodu starać się ujmować jednowartościowo, to zasadą taką powinna być raczej zasada humanizmu wychowawczego. A więc przy takim założeniu możliwe są odstępstwa od prawdy, ale uzasadnione humanistycznie, a co za tym idzie — stosunek nauczyciela do prawdy powinien być ambiwalentny”. Twierdzenie to rozpatruje Autor na tle stosunku nauczyciela do prawd naukowych, prawd niepedagogicznych, odpowiedzi na pytania uczniów, prawdy a przekonań. W związku z tym taką daje odpowiedź na pytanie, czy moralnie postępuje nauczyciel, który nie akcentuje celów wychowania socjalistycznego, a mimo to wykonuje swój zawód? Odpowiada: „Na pewno nie. Nauczyciel szkoły socjalistycznej, nie akceptujący jej celów wychowawczych, postępuje niezgodnie z wymogami etyki swego zawodu. Może być nawet profesjonalnie dobrze przygotowany, może posiadać rzetelne umiejętności przedmiotowe i pedagogiczne, może doskonale znać i rozumieć psychikę wychowanka — jednak z punktu widzenia etyki zawodowej nie może być nauczycielem szkoły socjalistycznej”.

Przeprowadzone na temat dyskusji zawodowej badania wykazały, że nauczyciele i kandydaci na nauczycieli nie ujawniają „kompleksu pedagogicznego”, polegającego na uznawaniu prawdy za wartość nadrzędną. Nie traktują jej w sposób absolutystyczny. W konkretnych sytuacjach są skłonni poświęcić wartość moralną prawdy dla innych wartości, przede wszystkim wartości humanistycznych. Badaniami były objęte 182 osoby (100 studentów studium nauczycielskiego i 82 nauczycieli). Zastosowano metodę fikcyjnych sytuacji. Zaproponowano rozwiązanie dwu sytuacji wychowawczych:

1. Pani Kowalska pyta Cię, czy to prawda, że syn jej sąsiadki p. Nowakowej, który jest Twoim uczniem, jest dzieckiem adoptowanym? Jest nim rzeczywiście i Ty o tym wiesz. Co odpowiesz p. Kowalskiej i dlaczego?

2. A co na to samo pytanie odpowiesz nauczycielce uczącej w tej samej szkole, co Ty? Dlaczego udzielisz takiej odpowiedzi?

Wynik badań jest dość charakterystyczny. Przede wszystkim opinie studentów i nauczycieli nie różnią się od siebie, nie ma też różnic między pierwszym i drugim rokiem studium; zdecydowana większość badanych zdaje sobie sprawę z tego, że „istnieją sytuacje wychowawcze, w których obowiązkiem moralnym nauczyciela jest nieujawnianie prawdy osobie spoza szkoły (przeszło 85% badanych). Znamienne, że większość badanych interpretuje zasadę dyskrecji jako przemilczanie prawdy, a tylko 29 osób (20 studentów i 9 nauczycieli) pojmują ją jako świadome posługiwanie się kłamstwem.

Jeśli idzie o uzasadnienie postępowania, badani nauczyciele ujawnili zasadniczo trzy rodzaje motywacji: humanistyczną — gdy uzasadniali swą postawę dobrem ucznia i jego rodziców (u 104 osób); rygorystyczną — gdy odwoływali się do poczucia obowiązku nauczyciela wobec ucznia (94 osoby); instrumentalną — gdy uzasadniano postępowanie potrzebami ulepszenia procesu wychowawczego (52 osoby).

Wniosek, że u nauczycieli nie ma „kompleksu pedagogicznego” jest w świetle tych badań w pełni uzasadniony. Ten dość jednoznaczny wynik stoi jednak w pewnej sprzeczności z cytowaną w artykule opinią H. Jankowskiego (*Drogowskazy*), że wielu nauczycieli cechuje ów kompleks i że tylko nieliczni dają się przekonać o relatywności i refleksyjności moralnej prawdy. Zastosowana w badaniach M. Nijkowskiego metoda ma tę stronę słabą, że opiera się na sytuacjach fikcyjnych. Inny jest stosunek badanego do prawdziwej, życiowej sytuacji, inny do fikcyjnej. O wiele łatwiej wypowiedzieć sąd pozytywny czy negatywny o sprawie, gdy z góry wiadomo, iż nie bierze się za to odpowiedzialności. Stąd, być może, ten jednoznaczny wynik.

Niezależnie jednak od tego badania wnoszą interesujący przyczynek do problemu etyki zawodowej nauczyciela. Powtórzone w innych sytuacjach i innymi metodami pogłębiłyby problem słabo zbadany, jakim jest etyka zawodu nauczycielskiego.

Oddziaływanie nauczycieli na uczniów

O wpływie nauczycieli na uczniów wiemy więcej z doświadczeń aniżeli z badań. Stwierdzamy: ten ma wpływ wielki, tamten nie umie oddziałać na młodzież. Problemu w pracy szkoły ważny: w czym tkwią źródła takiego czy innego oddziaływania, dlaczego obserwujemy tak znaczne różnice? Próbą odpowiedzi są badania przeprowadzone pod kierunkiem prof. J. Pietera w Zakładzie Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Relacje z nich są treścią tegorocznego zeszytu 1 *Chowanny*.

Artykuł wstępny prof. J. Pietera wprowadza w problematykę: „Wpływ nauczycieli na uczniów” — z podtytułem: „Oczywistość, lecz trudny problem”. Dwoma określonymi „kanałami” odbywa się ten wpływ: przez treści nauczania i przez zastosowane do nich metody. „Większość bieżących dyskusji, konferencji nauczycieli, zwłaszcza publicystycznych rozważań — dotyczących szkoły i wychowania — większość prac naukowo-badawczych w naukach pedagogicznych dotyczy szeroko pojętych programów i metod nauczania (wychowania) bądź spraw blisko z tym związanych” — stwierdza Autor na wstępie, jednak od razu dodaje, że w istocie rzeczy nie jest to ich własny wpływ; nauczyciel jest tu „pośrednikiem czy wyřęczytelem społeczeństwa, reprezentowanego przez władze oświatowe”. Oprócz jednak tego wpływu istnieje inny, nie zaplanowany wpływ na uczniów nauczyciela jako osoby fizycznej i psychicznej osobowości. Widoczne to jest w sposób wyraźny szczególnie wówczas, gdy z dwu nauczycieli tak samo przygotowanych, pracujących w tych samych warunkach itd., jeden osiąga znacznie lepsze wyniki w realizacji programu.

Jeśli w tych sytuacjach zachodzą różnice, tym większe być one muszą, gdy idzie o wpływ osobisty na ucznia. Jesteśmy tego świadomi, pisze prof. Pieter, jednak z różnych powodów odkłada się zbadanie tego „na później”. Przystępując do badań, Autor wziął pod uwagę dwa podstawowe problemy: jeden — oddziaływanie na uczniów szeroko pojętej aparycji, tj. widocznych cech fizycznych osoby, drugi — cech psychicznej osobowości.

Konkretyzacją założeń ogólnych są przedstawione w tym samym numerze rozprawy na różne tematy. Oto niektóre z nich: wpływ fizycznej aparycji nauczyciela na uczniów, wpływ higieny osobistej i ubioru nauczyciela, akustyczne walory i defekty mowy nauczyciela, gramatyczne i logiczne walory mowy nauczyciela, wpływ walorów i defektów mowy wychowawczyń w przedszkolach na dzieci, wpływ autorytetu nauczyciela na uczniów, sprawiedliwość w postępowaniu nauczyciela. Zagadnienia omówione przez różnych autorów stanowią jednak pewną całość, zgodną w swych założeniach z tezami prof. Pietera, zawartymi w artykule wstępnym. Nie sposób tu przedstawić bogatej treści rozpraw, ograniczę się więc tylko do zasygnalizowania niektórych wniosków, do których doszli autorzy rozpraw.

Ponieważ zawód i rutyna wyrabia pewien typ człowieka w zakresie nawyków, postaw i ruchów, nauczyciel powinien zwrócić uwagę, jaki wpływ wywiera jego ekspresja mimiczno-gestykulacyjna na młodzież, i stale pracować nad jej doskonaleniem. W sytuacji, w jakiej nauczyciel znajduje się codziennie, najczęściej przyjmuje bezkrytycznie taką postawę, jaka jest. Wskazówka o konieczności doskonalenia swej ekspresji mimiczno-gestykulacyjnej jest niewątpliwie słuszna.

Zły wygląd nauczyciela wywołuje u młodzieży reakcje źle wpływające na proces wychowania i nauczania, wyzwala też u młodzieży lekceważący stosunek do nauczyciela, co z kolei powoduje obniżenie jego autorytetu. Charakterystyczne, że 54% młodzieży wybrało do charakterystyki nauczycieli o wyglądzie bardzo dobrym, da-

jąc najwyższą ocenę w pięciostopniowej skali. 20% młodzieży zapamiętało nauczyciela o złym wyglądzie zewnętrznym; higienę, jego ubiór i kosmetykę młodzież oceniła stopniem najniższym.

W wyniku badań nad akustycznymi walorami i defektami mowy nauczycieli Autorka doszła do wniosku, że mówimy coraz gorzej i niechlujnie. Zargon, zachwaszczenie i lenistwo językowe nie omija szkoły. Zebrane i opracowane przez Autorkę materiały sygnalizują potrzebę wprowadzenia obowiązkowych ćwiczeń w mówieniu na każdym szczeblu szkolnym, kultura mowy powinna stać się dyscypliną — zdaniem Autorki — równie obowiązkową jak pedagogika. Łatwo powiedzieć tak przy warsztacie badawczym i sugestią jest słusna, jednak w rzeczywistości szkolnej trudno znaleźć czas na przedmioty podstawowe. Jedynym wyjściem tego jest, żeby poprawność mówienia była w nim, była jego wewnętrzną potrzebą.

Z badań nad gramatycznymi i logicznymi walorami mowy nauczyciela dowiadujemy się, że uczniowie oceniają jako pozytywną taką mowę nauczyciela, którą cechują: wzorowa artykulacja, trafny akcent, biegłość, bogaty zasób słów, czysty styl, gładkość, czysta polszczyzna, dobra dykcja, świetne tłumaczenie, umiarkowane tempo, bogata treść. Najwięcej — akcentuje Autorka — została przez uczniów oceniona mowa wyraźna, zachęcająca, zajmująca, żywa, życzliwa, uprzejma, śmiała, staranna, rozumna, porządna, mądra. Mowę nauczyciela negatywnie przez młodzież ocenioną, cechują: arogancja, bezmyślność, ciężki język, bezproblemowość, ironia, gadulstwo, kpiny, kłóliwość, „kaleczenie”, „kręcenie”, mowa męcząca, nerwowa, niedbała, niechlujna, niedorzeczna, ordynarna, ryszotkowa, sucha, terkocząca, urażająca, usypiająca, wymuszona, wulgarna, zaniedbana, za prędką, zniekształcona. Aż dziw bierze, ile określeń!

Również interesujące są materiały na temat oddziaływania autorytetu nauczyciela na uczniów. W badaniach wzięto pod uwagę dwa typy autorytetu: intelektualny i moralny. Okazuje się, że autorytet intelektualny ma większe możliwości oddziaływania na ucznia z punktu widzenia rozwoju jego samodzielności aniżeli autorytet moralny. Jeśli jednak idzie o umiejętne rozwijanie samodzielności i inicjatywy ucznia, to sam fakt posiadania autorytetu jest niewystarczający, decydujące są metody dydaktyczne, jakimi pracuje nauczyciel w czasie lekcji.

Końcowe opracowania dotyczą zagadnienia sprawiedliwości w postępowaniu nauczyciela i sztuki artystycznego mówienia i przemawiania publicznego.

Jakkolwiek z badań nie można wyciągać wniosków daleko idących, to jednak ich wyniki mają wielką wartość jako postawienie zagadnienia.

Stanisław Nowaczyk

PEDAGOGICZNE CZASOPISMA WIELKOPOLSKI

Wielkopolskie piśmiennictwo pedagogiczne posiada piękne karty. Początek sięga okresu zaboru pruskiego.

Pierwszy periodyk społeczno-pedagogiczny na terenie Wielkiego Księstwa Poznańskiego pt. *Pismo dla Nauczycieli Ludu i Ludu Polskiego* wydawał Antoni Wojtkowski w latach 1845—46. Pierwszy numer po długich perypetiach cenzuralnych ukazał się w marcu 1845 r. Posiadał 2 części: pierwsza była przeznaczona dla nauczycieli, duchownych i dziedziców, a druga dla ludu. Artykuł wstępny w 1 numerze pisma pt. „Kilka słów o Piśmie dla Nauczycieli Ludu i Ludu Polskiego” napisał

E. Estkowski. W marcu 1846 nastąpił podział czasopisma na 2 odrębne pisma. Pierwsze przyjęło tytuł *Pismo dla Nauczycieli*, a drugie *Pismo dla Ludu Polskiego*. Funkcję redaktora pierwszego czasopisma pełnił E. Estkowski (1820—1856), postępowy pedagog polski urodzony w Drążgowie pow. Środa Poznańska, a zmarły w Soden (Niemcy). Akcentuje ono w artykułach wartości ludu polskiego, doskonalenia nauczycieli, wychowania uczniów na pożytecznych obywateli kraju. Pismo to krytykowali duchowni, zakazując prenumerowania i czytania. Jego nakład wynosił tylko 100—150 egzemplarzy. Numerem 10 w marcu 1846 r. zakończyło swój wartościowy i trudny żywot.

E. Estkowski jest również założycielem Towarzystwa Pedagogicznego Polskiego w 1848 r., pierwszej organizacji nauczycielskiej, wykazując dużą troskę o doskonalenie zawodowe nauczycieli. Organem Towarzystwa jest miesięcznik *Szkola Polska* (1849—1853). Zamieszczała prace z metodyki nauczania początkowego, jak współczesne *Życie Szkoły*. T.P.P. najdłużej pracowało w Jarocinie do marca 1853 r. *Szkola Polska* posiadała 4 działy — pedagogikę, dydaktykę, historię wychowania i sprawy bieżące. Nad edycją miesięcznika poważnie zaciążył materialny wpływ kleru. Do *Szkoły Polskiej* posyłali swe prace i osiągnięcia nauczyciele szkół elementarnych z Wielkiego Ks. Poznańskiego. Uzupełnienie jej stanowiły dodatki: *Szkółka dla Dzieci* (1850—1854) oraz *Szkółka dla Młodzieży* (1854). Wiernym współpracownikiem pierwszego był poeta Teofil Lenartowicz, drugie cechował wysoki poziom. Praca edytorska przynosiła E. Estkowskiemu wiele ciosów.

W okresie międzywojennym działalność wydawniczą kontynuowały nauczycielskie organizacje związkowe. Związek wydawał *Tygodnik Nauczycielstwa Polskiego* (od 1919) o wysokich walorach, adresowany do nauczycieli szkół ludowych, znajdujący się jednak pod dużymi wpływami kleru i elementów zachowawczych. Poznański Zarząd Okręgu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych wydawał od 1925 r. mies. *Nasz Głos* zamieszczający prace z pedagogiki, historii wychowania, życia ogniw powiatowych oraz recenzje książek. Czasopismem związanym ściśle z pracą szkoły był *Przyjaciel Szkoły* (od 1922), dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego, podobny charakterem do obecnego *Życia Szkoły*. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych wydawało biuletyny.

W 1930 r. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich połączyły się w postępowy Związek Nauczycielstwa Polskiego. Obok niego działało klerikalne Chrześcijańskie Stowarzyszenie Nauczycieli.

Okres okupacji zahamował działalność wydawniczą.

Piękne tradycje edytorskie rozwinęły się w Polsce Ludowej. Inicjatorami stali się pracownicy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego, Katedry Pedagogiki UAM i Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Poznaniu. Projekt został zrealizowany w 1956 r. Pierwszy numer periodyku o urzędowej nieco nazwie *Sprawy Oświatowe Województwa Poznańskiego* ukazał się w czerwcu 1956 r. w nakładzie 3000 egz. oraz 60 str. objętości. Autorami prac stali się pracownicy Wojewódzkiego Wydziału Oświaty, WODKO i powiatowych wydziałów oświaty, akcentując znaczenie dyscypliny uczniów, zajęć pozalekcyjnych, stosowania metodyki oraz politechnizacji. Drugi numer z 1957 przyniósł relacje z konferencji sierpniowych oraz z uroczystości 400-lecia byłego Gimnazjum J. A. Komenskiego w Lesznie. Numer 3/4 opublikowano w 1958 r. Dzięki zainteresowaniu władz wojewódzkich periodyk otrzymał nową szatę, dobry papier i Komitet Redakcyjny. Franciszek Szczerbał, przewodniczący PWRN, w artykule wstępnym podkreślił znaczenie pracy nauczycieli. Do współpracy z wydawnictwem włączyli się pracownicy naukowci UAM; prof. dr J. Burszta, doc. dr E. Harwas, doc. dr J. Kwiatek, doc. dr L. Leja i inni. Następny numer w 1959 otrzymał nazwę *Sprawy Oświatowe Okręgu Szkolnego Poznańskiego*, omawiające zagadnienia szkolnictwa na sesji WRN, pracę Pedagogicznej Biblioteki Wo-

jewódzkiej oraz nowości wydawnicze. Narastające trudności wydawnictwa (brak papieru, niewypłacanie honorarium) spowodowały zamknięcie periodyku. Równocześnie rozpoczęto wydawanie nowego czasopisma pt. *Sprawy Oświaty i Kultury Województwa Poznańskiego* uwzględniające zagadnienia oświaty i kultury w Wielkopolsce. Projektowane jako kwartalnik stało się ostatecznie rocznikiem.

Pierwszy numer *Spraw Oświaty i Kultury Województwa Poznańskiego* ukazał się w 1960 r. o objętości 255 stron. Zawiera m. in. wartościowy artykuł prof. dra Z. Grota — „Ewaryst Estkowski jako działacz i pisarz polityczny”. Następny dopiero w 1962 zawiera rozprawy o szkolnictwie francuskim, jugosłowiańskim i węgierskim na podstawie pobytu w tych krajach oraz zagadnienia harcerstwa. W 1964 r. zorganizowano spotkanie Komitetu Redakcyjnego z czytelnikami i autorami celem narysowania perspektyw rozwoju pisma. W 1965 r. ukazał się IV tom, przynoszący prace J. Stoińskiego o kierunkach oświaty w świetle XIII Plenum KC PZPR, G. Labudy o współczesnych problemach nauki na uniwersytecie, M. Walczaka o walce ZNP w 1937, M. Prażmowskiego o działalności wydawniczej KOSP i inne. W 1967 r. ukazały się kolejne tomy V i VI. W t. V zamieszczono m. in. prace doc. dra J. Stoińskiego o oświacie w Okręgu Szkolnym Poznańskim, prof. dra G. Labudy o wkładzie UAM do rozwoju kultury PRL. W t. VI opublikowano cenniejsze prace: doc. dra J. Stoińskiego o Radzie Postępu Pedagogicznego, doc. dra L. Lei na temat unowocześnienia procesu nauczania, E. Zimmera o wkładzie Wielkopolski do kultury narodowej. Numery zamykają kronika i recenzje książek. Tom VII (ostatni) z 1969 r. otwiera praca doc. dra H. Muszyńskiego: „Podstawowe założenia organizacji pracy wychowawczej w szkole i środowisku”; omawia sprawy kultury, kronikę i recenzje.

Pomyślano również o unowocześnieniu pracy szkolnej. W 1960 r. ukazała się nowa publikacja pt. *Z Doświadczeń Nauczycieli Wielkopolskich*, zawierająca odczyty pedagogiczne z wszystkich przedmiotów nauczania. W okresie 1960—1969 ukazało się 6 tomów tego pożytecznego periodyku drukowanego jak poprzedni przez Wydawnictwo Poznańskie. Oprócz odczytów pedagogicznych wybitnych pedagogów wielkopolskich spotykamy w nim rozprawki pracowników KOSP, Katedry Pedagogiki UAM i Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej.

Na tym nie kończy się praca wydawnicza Kuratorium Okręgu Poznańskiego. Dzięki jego poparciu wydano jeszcze książki:

„Wychowujemy wszyscy”. Pogadanki radiowe pod red. L. Lei. Poznań 1961.

„Pogadanki pedagogiczne dla rodziców”. Poznań 1961.

„Bibliografia chemii”, „Bibliografia wychowania fizycznego dla nauczycieli”. Poznań (od 1954 r.). Autorami są pracownicy PBW w Poznaniu.

„Wielkopolska w świetle źródeł historycznych”. Pod redakcją Z. Grota. Poznań 1958.

„Wybór tekstów do dziejów kultury Wielkopolski”. Pod redakcją R. Polaka. Poznań 1962.

Ostatnie prace opublikowano głównie dla nauczycieli języka polskiego, historii oraz również dla miłośników kultury regionu wielkopolskiego — kolebki naszej państwowości.

Ze szkieletowego opracowania widoczny jest duży wkład triumwiratu — KOSP, UAM i PBW w Poznaniu do unowocześnienia pracy szkół oraz rozwoju kultury Wielkopolski.

Stefan Szajdak
Sroda Poznańska

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Problematyka metod nauczania nie tylko w naszym szkolnictwie, lecz również w szeregu innych krajach socjalistycznych powoduje stały niepokój i wywołuje wciąż nową dyskusję na ten temat. Dzieje się tak m. in. dlatego, że zagadnienie to nie jest przez pedagogikę jeszcze w pełni i ostatecznie rozpracowane.

W niniejszym przeglądzie pragniemy zapoznać czytelnika *Ruchu Pedagogicznego* z dyskusją na temat metod nauczania, jaka toczy się na łamach *Sowietskoj Pedagogiki*.

W pierwszym rzędzie należy wymienić artykuł N. G. Kazanskiego i T. S. Nazarowej z Państwowego Leningradzkiego Instytutu Pedagogicznego im. A. I. Hercena¹. Autorzy artykułu piszą, że problem metod nauczania jest przedmiotem badań zarówno dydaktyków, jak i metodyków różnych przedmiotów. Jednym z podstawowych zagadnień w tej dziedzinie jest problem klasyfikacji metod, który do dzisiaj nie został rozstrzygnięty. Autorzy, dla udokumentowania swego stanowiska, powołują się na książkę B. P. Jesipowa „Podstawy dydaktyki” wydaną w 1967 roku, w której stwierdza się, że do tej pory nie udało się opracować powszechnie przyjętej klasyfikacji ogólnych metod nauczania.

W dalszej części swego artykułu Kazanski i Nazarowa przedstawiają czytelnikowi zagadnienia teorii metod pracy naukowej w takiej formie, w jakiej są one przedstawione w dotychczasowej literaturze pedagogicznej.

Najczęściej przez metodę nauczania określa się sposób pracy nauczyciela i uczniów zmierzający do przyswojenia przez tych ostatnich wiedzy, umiejętności i nawyków. Jednak oprócz takiego pojęcia istnieje — według autorów — jeszcze szereg innych określeń. Metodę określa się jako drogę, środek, a niektórzy dydaktycy rozpatrują ją jako rodzaj działalności nauczyciela i ucznia..

Po określeniu metody zazwyczaj daje się rejestr konkretnych metod nauczania. Przy czym we wszystkich pracach — kontynuują autorzy — rejestr ten jest jednaki, mimo że pojęcie samej metody jest różnorodne. Stąd można wyciągnąć wniosek, że słowa „sposób”, „droga”, „środek” nie posiadają terminologicznego, tj. jednolitego, naukowego znaczenia w określaniu metod przez różnych autorów. Autorzy podobnych określeń posługują się po prostu tymi słowami w ich znaczeniu leksykologicznym, które jest synonimowe. Aby się upewnić, że tak jest, wystarczy zajrzeć do jakiegokolwiek słownika objaśniającego, w którym czytamy, że sposób — to metoda dla osiągnięcia czegośkolwiek, że droga — to środek, sposób osiągnięcia czegośkolwiek. Kazanski i Nazarowa stwierdzają, że w pracach z dydaktyki przy określaniu metod nauczania popełnia się błąd logiczny, który nazywa się tautologią, tj. oznacza się już określone pojęcie innym słowem, posiadającym to samo znaczenie.

Kontynuując swoje rozważania na temat metod nauczania autorzy dokonują krytycznej analizy dotychczasowego rejestru metod nauczania zawartego w takich podręcznikach i pomocach naukowych, jak: „Zagadnienia wychowania i nauczania. Wykłady z pedagogiki” (wyd. Uczpiedgiz 1960), „Podręcznik pedagogiki” (wyd. ANP RFSRR, 1956) „Pedagogika” — podręcznik dla liceów pedagogicznych (wyd. „Proswieszczenie”, 1967).

Na podstawie powyższej analizy autorzy artykułu doszli do wniosku, że klasyfikacja metod nauczania odbywa się zazwyczaj w oparciu o te „źródła”, z których uczniowie zdobywają wiedzę. Takimi źródłami, szczególnie w ostatnim czasie, są: słowo, obraz poglądowy, działalność praktyczna. Zgodnie z tym wymienia się następujące metody:

¹ Por. N. G. Kazanski, T. S. Nazarowa: K woprosu o metodach obuczenija. *Sowietskaja Pedagogika*, 1970, nr 2, s. 100—105.

I. Słowne: 1) ustne przedstawienie materiału przez nauczyciela, 2) pogadanka, 3) praca z książką.

II. Poglądowe: 1) demonstracja, 2) obserwacja samodzielna, 3) wycieczki.

III. Praktyczne: 1) ćwiczenia ustne, 2) pisemne, 3) graficzne, 4) laboratoryjne, 5) prace praktyczne.

Inni autorzy do źródeł wiedzy zaliczają: żywe słowo, książkę, rzeczywistość badaną bezpośrednio, doświadczenie praktyczne uczniów. Wówczas wymienia się następujące metody:

I. Słowne: 1) ustne przekazywanie i objaśnianie wiedzy przez nauczyciela, 2) pogadanka.

II. Metody pracy z książką: metodyka pracy z podręcznikiem i książką w czasie zdobywania nowych wiadomości, utrwalania wiedzy, uogólniającego powtórzenia.

III. Obserwacje i zajęcia eksperymentalne: 1) obserwacje, 2) zajęcia laboratoryjne, 3) prace doświadczalne.

IV. Ćwiczenia.

V: Prace pisemne i graficzne.

Wystarczy uważnie zgłębić taką klasyfikację — piszą autorzy artykułu — aby przekonać się, w jakim stopniu jest ona prymitywna.

Kazanski i Nazarowa podają jednocześnie w wątpliwość, czy taka klasyfikacja metod nauczania (według źródeł wiedzy) sprzyja rozwiązaniu problemu metod nauczania? Taka klasyfikacja — ich zdaniem — nie tylko że niczego nie wnosi do nauki, lecz nawet przeszkadza w teoretycznym badaniu metod nauczania, tj. badaniu biegnącemu od zewnętrznego do wewnętrznego, od zjawiska do istoty.

W procesie naukowym — piszą autorzy — działalność nauczyciela i uczniów jest ściśle powiązana wzajemnie. Działalność nauczyciela wówczas jest jedynie owocna, kiedy kształtuje samodzielną, aktywną działalność naukową uczniów. Istota działalności naukowej polega — ich zdaniem — nie w nauczaniu, a w uczeniu się. Dlatego też Kazanski i Nazarowa uważają, że celowe będzie nazwanie metod takiej działalności nie „metodami nauczania”, a „metodami pracy naukowej”.

W drugiej części artykułu autorzy prezentują swój pogląd na omawiany temat, precyzując jednocześnie następujące metody:

- 1) metoda jako zewnętrzna forma pracy naukowej,
- 2) metoda jako sposób pracy naukowej,
- 3) metoda jako droga logiczna pracy naukowej.

Kazanski i Nazarowa szczegółowo uzasadniają każdą z wyżej wymienionych metod i dlatego czytelnikom interesującym się szczególnie tym problemem polecamy wspomniany artykuł.

Autorzy kończą swoje rozważania stwierdzeniem, że termin „metoda” używany jest w najprzeróżniejszym znaczeniu, tzn. jest on niejednoznaczny. Taki stan rzeczy doprowadza — ich zdaniem — do różnych nieporozumień w omawianej kwestii.

Na temat metod nauczania pisze także M. M. Lewina z Instytutu Naukowo-Badawczego Pedagogiki Ogólnej ANP ZSRR².

Autorka przypomina, że problem metod nauczania był już niejedną raz przedmiotem dyskusji w prasie pedagogicznej. Naświetlano go w różny sposób. U podstaw klasyfikacji metod nauczania znajdowały się dość często różne kryteria. Lewina solidaryzuje się w pełni z wypowiedzią M. A. Danitowa, który stwierdził, że autorzy biorą często za podstawę różnorodne przedmioty klasyfikacji, a w rezultacie tego nie posiadamy do dzisiaj wypracowanej naukowej klasyfikacji metod nauczania (por. „Podstawy dydaktyki” 1967 wyd. ros.). M. M. Lewina pisząc w swoim artykule o istocie metod nauczania doszła do następujących stwierdzeń:

² Por. M. M. Lewina: O suszczności metod obuczenia. *Sowietskaja Pedagogika*, 1970, nr 2, s. 106—115.

1. Nauczanie, będąc skomplikowanym systemem wzajemnego oddziaływania dwóch podsystemów (działalności nauczyciela i działalności uczniów), stanowi dynamiczny funkcjonalno-ruchliwy system samoregulujący, którego analiza może być przeprowadzona z pozycji jego struktury. Każdemu podsystemowi właściwa jest jego grupa metod, odpowiadająca postawionemu celowi: nauczaniu — kierowanie działalnością poznawczą uczniów, a uczeniu się — poznanie.

Charakter działalności nauczyciela w procesie nauczania i poziom aktywności myślowej uczniów stanowią kryterium metod.

2. Ponieważ metoda odzwierciedla procesowe strony działalności człowieka, dlatego nadzwyczaj ważna jest zgodność jej strony zewnętrznej, odzwierciedlającej zasady działania, z jej stroną obiektywną, którą stanowią poznane prawidłowości. Metoda zawiera jedynie tę wiedzę, która obsługuje postawiony cel, i dlatego pewne ustabilizowanie metody wiąże się z jej ruchliwością. W trakcie poznania zakłada się wzajemne przechodzenie metody od sposobu zdobywania wiedzy do przedmiotu poznania.

3. W systemie wzajemnego oddziaływania metod nauczania i metod uczenia się te ostatnie są określające. Występują one w działalności nauczyciela jako przedmiotu, który przewiduje pedagog w projektowanych rezultatach swojej działalności. Przy zewnętrznej zaś obserwacji kolejność funkcjonowania grup metod w jednostce procesu nauczania przedstawia się na odwrót. Pozorna iluzja kolejności spowodowana została tym, że nie bierze się pod uwagę tzw. sprzeżenia zwrotnego od ucznia do nauczyciela, które w istocie określa dalszą działalność nauczyciela, i dlatego występuje równocześnie jako informacja o rezultatach poprzednich jego działań i jako przesłanka dla poszukiwań nowych metod nauczania.

W ten sposób — pisze Lewina — proces nauczania rozwija się w postaci ruchu spiralnego, w którym uporządkowany jest ścisły związek przy pomocy metod dwóch podsystemów. Jeżeli tylko w istotny sposób następuje naruszenie wzajemnie uwarunkowanej działalności nauczyciela i uczniów, proces traci tendencję do samorozwoju i obserwowane jednostronne zmiany w tym lub innym podsystemie nie powodują adekwatnych zmian w drugim. Powstała niezgodność systemów wymaga dodatkowej jego analizy.

4. W pracach nad systemem metod w pedagogice podstawową zasadą winna być — według autorki — korelacja metod nauczania i metod uczenia się. Elastyczność samego systemu nie pozwala na sztywne określenie ich niezbędnej zgodności, lecz umożliwia nakreślenie dominanty metod nauczania i uczenia się z odpowiednią poprawką w stosunku do indywidualnych cech dziecka i poziomu nauczania.

E. I. Itelson z Naukowo-Badawczego Instytutu Pedagogiki USRR³ w swoim artykule zwraca również uwagę na to, że w literaturze pedagogicznej można spotkać się z różną interpretacją pojęć metod nauczania, co świadczy, iż zagadnienie to wymaga naukowego rozwiązania. Na podstawie różnych podręczników z pedagogiki i słowników języka rosyjskiego wykazuje on, że jest stosunkowo wielka rozbieżność w określaniu pojęcia „metoda”. Bywa nawet i tak, że pojęciem „metoda” objaśnia się pojęcie „sposób” itp., chociaż z treści wynika, że są to synonimy.

Powstają w ten sposób określenia o charakterze tautologicznym, jak np. że metody (sposoby) nauczania — to metody (sposoby) pracy nauczyciela i uczniów, przy pomocy których dochodzi się do opanowania wiedzy, umiejętności, nawyków ...

Kiedy w określaniu pojęć abstrakcyjnych powstają trudności związane z tym, że nie można ich podciągnąć pod szersze pojęcie (a jest to charakterystyczne dla „metody”), jedynym skutecznym sposobem przezwyciężenia trudności — według Itelona — jest analiza tych konkretnych zjawisk, na podstawie których kształtują się

³ Por. E. I. Itelson: Prijomy i metody obuczenija. *Sowietskaja Pedagogika*, 1970, nr 2, s. 115—122.

te pojęcia. Badanie jakiegokolwiek zjawiska powoduje jego rozczłonkowanie, wydzielenie elementów składowych, których zgłębienie sprzyja gruntowniejszemu zrozumieniu zjawiska w całości.

Proces pedagogiczny charakteryzuje się szeregiem kolejnych zdarzeń, przebiegających w ramach określonych wycinków czasowych.

Rozpatrując nauczanie z takiego punktu widzenia — kontynuuje autor — ujawniamy w nim kolejne etapy, podczas których osiąga się pewne szczegółowe cele, będące stopniami na drodze do urzeczywistnienia zadań podstawowych, postawionych przed szkołą.

W dalszej części swego artykułu E. I. Itelson dokonuje szczegółowej analizy takich właśnie konkretnych zjawisk na przykładzie lekcji języka obcego.

Autor dochodzi następnie do stwierdzenia, że nauczanie w oparciu o określoną metodę charakteryzuje się powtórzeniem szeregu podobnych chwytów (sposobów) metodycznych. Nie należy jednak sądzić, że następuje odtworzenie absolutnie identycznych sposobów. Chodzi tu nie o konkretne warianty, wykorzystywane przez poszczególnych nauczycieli w swoich klasach, lecz o ich modele. Stąd Itelson wprowadza określenie metod nauczania. Metodami nauczania nazywa on system modeli technik metodycznych, których konstrukcja określona jest celami nauczania, ogólnymi zasadami dydaktycznymi, charakterem materiału nauczania i właściwościami źródeł informacji naukowej.

Józef Zalewski

MIĘDZYNARODOWY ROK OŚWIATY W POLSCE

Rok 1970 stał się okresem intensywnej popularyzacji dotychczasowych osiągnięć i perspektyw rozwoju oświaty w Polsce, a to w związku ze szczególniejszymi możliwościami, jakie stwarzają obchody Międzynarodowego Roku Oświaty.

Na plenarnym posiedzeniu Krajowego Komitetu Obchodów MRO w dniu 5 lutego 1970 roku przewodniczący Komitetu, Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. dr H. Jabłoński, przedstawił założenia programowe obchodów Międzynarodowego Roku Oświaty w Polsce.

Polska należy niewątpliwie do tych krajów, które mogą się poszczycić szybkim i wszechstronnym rozwojem oświaty jako nieodłącznym składnikiem rewolucji socjalistycznej. Hasło „Polska krajem ludzi kształcących się” jest również charakterystyczne dla obecnego etapu naszego kraju — stwierdził Minister Jabłoński — jak rozwój przemysłu czy trwająca stale przebudowa gospodarki rolnej. Ustrój przez ludzi dla ludzi tworzony musi budować przyszłość w oparciu o stale rosnące osiągnięcia oświaty, nauki i techniki. Tam gdzie ten związek nie istnieje bądź gdzie został zachwiany, słyszy się wypowiedzi o „kryzysie oświaty”, który jest niczym innym jak tylko „oczywistą konsekwencją kryzysu samego społeczeństwa”. Polska rozumie też swoje internacjonalistyczne obowiązki, gdyż śpieszy z pomocą krajom potrzebującym je, ściśle współdziała z krajami socjalistycznymi w zakresie kształcenia kadr oraz rozszerza współpracę na inne dziedziny. Starając się rozwijać jak najwszechstronniejszą oświatę w kraju własnym, czujemy się zarazem zobowiązani do niesienia pomocy tam, gdzie jest ona potrzebna.

Z okazji Międzynarodowego Roku Oświaty postanowiliśmy zorganizować międzynarodowe sympozjum na temat „Wychowawcze funkcje rodziny w świecie współczesnym”. Sympozjum to postawiło sobie za cel określenie wychowawczych funkcji rodziny w społeczeństwach rozwiniętych oraz perspektyw ich dalszej ewolucji. Obrady sympozjum mają się skupić wokół następujących problemów: ideały i zadania wychowania w świecie współczesnym; główne tendencje ewolucji rodziny w społeczeństwach rozwiniętych a jej funkcje wychowawcze; współdziałanie rodziny w procesie socjalizacji z wyspecjalizowanymi publicznymi instytucjami wychowawczymi, zwłaszcza ze szkołą; rola rodziny w transmisji kulturalnej i jej funkcje kulturotwórcze. Sympozjum ma odbyć się w listopadzie br.

W kraju natomiast Międzynarodowy Rok Oświaty „nie musi stanowić dodatkowego, zewnętrznego impulsu dla pobudzenia rozwoju oświaty”, gdyż oświata posiada w Polsce rangę właściwą. Minister H. Jabłoński zwrócił uwagę na dwie inne kwestie, a mianowicie na problem prawidłowego ukierunkowania i rozwoju badań pedagogicznych oraz na popularyzację w możliwie najszerszych kręgach naszego społeczeństwa problematyki oświaty i wychowania. W Międzynarodowym Roku Oświaty powinniśmy mieć ambicję, podkreślił Minister, dalszego „poważnego umocnienia jednolitego frontu wychowania, dalszego zespolenia wysiłków wszystkich tych, którzy czują się odpowiedzialni, choćby na jakimś jednym małym odcinku, za sprawy wychowawcze”. Uświadomienie sobie wielkich osiągnięć ludowego państwa, ich zbilansowanie oraz coraz lepsze zdawanie sobie sprawy z dalszych zadań, coraz śmiaalej stawianych i coraz lepiej wykonywanych uznać trzeba, zdaniem Ministra Jabłońskiego, za główny nasz wkład w Międzynarodowy Rok Oświaty.

Szkolnictwo w roku szk. 1970/71

W roku szk. 1970/71 nastąpią dalsze przemiany organizacyjne i programowe w szkolnictwie, a nacisk zostanie położony na wypracowywaniu najskuteczniejszych metod pracy dydaktycznej i wychowawczej. Sprzyjać temu będzie spadek liczby uczniów w szkołach podstawowych. W latach 1967—1980 liczba uczniów szkół podstawowych zmaleje z 5 700 tys. do 4 260 tys., natomiast w roku 1970 liczba uczniów zmniejszy się w stosunku do roku 1969 o 140 tys. Sytuacja ta wpłynie w miastach na polepszenie warunków pracy szkolnej, zmniejszenie liczby uczniów przypadających na jedną izbę lekcyjną oraz zmniejszenie zjawiska zmianowości.

Istotne zmiany zajdą w liceach ogólnokształcących. Wprowadzenie klasy czwartej spowoduje, że liczba uczniów w liceach zwiększy się o 100 tys. Nastąpi zwiększenie liczby oddziałów, a w konsekwencji wzrost zapotrzebowania na izby lekcyjne, pracownie, a przede wszystkim na kadre nauczycielską. Część nauczycieli szkół podstawowych z wyższym wykształceniem przejdzie zapewne do liceów.

Szkolnictwo zawodowe osiągnie w roku 1970/71 najwyższą po wojnie liczbę uczniów, bo ok. 1 834 tys. w porównaniu z 1 678 tys. w roku 1969/70. W szkolnictwie tym nastąpi dalszy rozwój przede wszystkim kierunków rolniczych i budowlanych.

W roku 1970 przewiduje się wybudowanie ponad 380 budynków szkół podstawowych oraz oddanie do użytku 55 bduynków i warsztatów szkół zawodowych, jak również 37 internatów na ok. 7 tys. miejsc.

Dalszy rozwój studiów na poziomie WSN

W latach 1968/69 i 1969/70 powstało w naszym kraju 12 wyższych szkół i wyższych studiów nauczycielskich. W roku 1970/71 powstaną dalsze trzy: w Sosnowcu — filia Uniwersytetu Śląskiego, oraz w Opolu i w Rzeszowie — w ramach WSP. Razem w tych 15 punktach przyjętych zostanie na pierwszy rok studiów dziennych 2310 osób.

W związku ze spadkiem zapotrzebowania na nową kadre nauczycielską wstrzymano w roku 1970/71 radykalnie przyjęcia do studiów nauczycielskich z wyjątkiem kilku, gdzie przygotowuje się nauczycieli przedmiotów rolniczych dla SPR i przedmiotów zawodowych dla szkół zawodowych, jak również wychowawców dla placówek opiekuńczo-wychowawczych. Równocześnie spora część ostatniej już edycji absolwentów liceów pedagogicznych będzie mogła podjąć studia w wyższych szkołach nauczycielskich.

Istotnym novum będzie w roku 1970/71 zorganizowanie studiów uzupełniających dla absolwentów studiów nauczycielskich w WSN i WSP (na poziomie WSN). Absolwenci studiów nauczycielskich wyrosli na najliczniejszą grupę nauczycielską, która sięga 155 tys. osób. Studia uzupełniające w zakresie WSN trwać będą cztery semestry dla kandydatów studiujących dwie specjalności oraz trzy semestry na kierunkach jednopredmiotowych. Głównym celem studiów uzupełniających jest pogłębienie i poszerzenie wiedzy w zakresie głównego kierunku studiów wraz z metodą nauczania tego przedmiotu oraz przygotowania pedagogicznego (z wyeksponowaniem psychologii i teorii wychowania), filozoficznego i społeczno-politycznego.

Narodziny Uniwersytetu Gdańskiego

Powstanie Uniwersytetu w stolicy naszego Wybrzeża postulowano od dawna. Trójmiasto wraz ze swym najbliższym zapleczem urosło w okresie ćwierćwiecza Polski Ludowej do rangi nader ważnego ośrodka gospodarczego, handlowego, naukowego i kulturalnego. Wśród dziewięciu istniejących dotychczas uczelni wyższych

nie było uczelni uniwersyteckiej o szerokim profilu humanistycznym i morskim, związanym funkcjonalnie z potrzebami rozwoju gospodarki i kultury morskiej.

Uchwałą Rady Ministrów w 25 rocznicę wyzwolenia ziemi gdańskiej został powołany Uniwersytet w Gdańsku. Powstał on na bazie dwóch uczelni: Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku i Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Sopocie, które uległy tym samym likwidacji. Uniwersytet Gdański ma mieć sześć wydziałów: Matematyki, Fizyki i Chemii; Biologii i Nauk o Ziemi; Ekonomiki Transportu; Ekonomiki Przemysłu; Prawa i Administracji i Humanistyczny.

Powołanie Uniwersytetu Gdańskiego, dziewiątej uczelni tego typu w kraju, jest niewątpliwie ważnym wydarzeniem w rozwoju Trójmiasta, które staje się jednym z większych centrów naukowych Polski.

WW

MIĘDZYNARODOWY ROK OŚWIATY NA ŚWIECIE

W związku z inauguracją Międzynarodowego Roku Oświaty dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, wystosował do państw całego świata apel przypominający uchwałę Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych z 17. XII. 1968 r. i zapraszający do podjęcia wszelkich kroków, aby rok ten mógł się poszczycić poważnymi osiągnięciami jakościowymi i ilościowymi w dziedzinie oświaty. W apelu tym czytamy między innymi: „Żyjemy w świecie głębokich przeobrażeń, w którym eksplozja demograficzna, dekolonizacja oraz głębokie przemiany ekonomiczne i społeczne wynikające z ewolucji technicznej stanowią siły pobudzające do demokratyzacji nauczania, podczas gdy przyspieszenie postępów nauki pociąga za sobą coraz szybsze „zużywanie się” nauki, a rozwój techniki informacji masowej i środków audiowizualnych rewolucjonizuje tradycyjne dane w dziedzinie komunikowania się. W tych warunkach oświata nie mogłaby ograniczać się, jak dawniej, do kształcenia kadr społeczeństwa przyszłości na podstawie z góry ustalonego modelu struktur, potrzeb i koncepcji ani też do przygotowywania młodzieży do jakiegoś ustalonego typu egzystencji. Oświata przestała być przywilejem elity oraz zjawiskiem towarzyszącym tylko pewnemu okresowi życia człowieka — zmierza ona do obejmowania zarówno całości społeczności ludzkiej, jak i całego czasu życia jednostki. I dlatego winna się ona objawiać jako działalność ciągła i wszechobecna. Nie należy jej więc pojmować jako przygotowania do życia, lecz jako ramy całego życia, charakteryzujące się nieustającym zdobywaniem wiedzy i stałym rewidowaniem ustalonych koncepcji”.

W programie opracowanym przez UNESCO szczególna uwaga została zwrócona na 12 następujących problemów priorytetowych:

- funkcjonalna alfabetyzacja dorosłych;
- zrównanie możliwości dostępu dziewczętom i kobietom do oświaty;
- kształcenie kadr niezbędnych do rozwoju oświaty;
- demokratyzacja nauczania średniego i wyższego;
- przejście od selekcji do orientacji w nauczaniu średnim i wyższym;
- adaptacja nauczania (ogólnego i technicznego) do aktualnych potrzeb świata, szczególnie w rejonach wiejskich;
- rozwój badań pedagogicznych;
- kształcenie i doskonalenie nauczycieli;
- nowe metody i środki kształcenia;
- kształcenie ustawiczne;
- godzenie w kształceniu tradycji oraz dziedzictwa intelektualnego i moralnego z postawą zmierzającą do unowocześnienia;
- podnoszenie na wyższy poziom zasad etycznych, wychowania moralnego i obywatelskiego młodzieży w celu ułatwienia zrozumienia międzynarodowego i zachowania pokoju.

Dokumenty UNESCO podkreślają, aby myślą przewodnią oświatowej działalności w roku 1970 była idea kształcenia ustawicznego, która powinna rozszerzyć możliwości ściślejszego powiązania szkolnego i pozaszkolnego toru oświatowego, a tym samym pełniejszy rozwój osobowości ludzkich, odnowę i uzupełnianie wiadomości oraz udział w realizacji postępu społecznego.

Wiele krajów opracowało szczegółowe i bogate programy obchodów i prac, jakie

mają być w Międzynarodowym Roku Oświaty na ich terenach zorganizowane. Związek Radziecki ogłosił rok 1970 rokiem badań pedagogicznych, ponadto odbędzie się w tym czasie szereg konferencji, sympozjów i seminariów poświęconych różnym dziedzinom nauk pedagogicznych i praktyki szkolnej. Stany Zjednoczone postanowiły przyznać priorytet problematyce dostosowania systemu oświatowego do indywidualnych potrzeb i aspiracji każdego młodego człowieka, zapewnienia wszystkim dzieciom jak najlepszego wykształcenia oraz położenia nacisku na szybkie rozpowszechnianie informacji o owocach badań pedagogicznych wśród nauczycielstwa. Bogaty program prac przygotowała Japonia. Anglia w roku 1970 obchodzić będzie setną rocznicę wydania ustawy o szkolnictwie, która stanowi podstawę prawną dla szkolnictwa bezpłatnego i powszechnego w Zjednoczonym Królestwie. Przewidziano zorganizowanie wystawy w Pałacu Węstminsterskim w Londynie. Tego rodzaju programy przygotowały wszystkie kraje Europy i innych kontynentów. Dużą aktywność wykazują kraje „trzeciego świata”, żywo zainteresowane postęпами na polu oświaty.

Warto zasygnalizować, iż w roku 1970 odbędą się liczne spotkania międzynarodowe związane z Międzynarodowym Rokiem Oświaty. Na lipiec wyznaczono XXXII Międzynarodową Konferencję Oświatową w Genewie z udziałem przedstawicieli ministerstw oświaty państw członkowskich UNESCO. Jej celem jest zbadanie sytuacji w dziedzinie oświaty. Oddzielne konferencje poświęcone zostaną naukowej organizacji pracy nauczycieli i uczniów (Genewa), oświacie rolniczej (Kopenhaga), szkołom stowarzyszonym i klubom UNESCO (Trogen — Szwajcaria), polityce kulturalnej (Wenecja) i innym problemom. W listopadzie 1970 r. odbędzie się w Paryżu XVI sesja Konferencji Generalnej UNESCO. W czasie jej obrad omówione będą zagadnienia Międzynarodowego Roku Oświaty na podstawie wykonanych w tym roku prac oraz na podstawie wydanego przez UNESCO w 1970 r. „Międzynarodowego studium o stanie oświaty w świecie”, przygotowanego w oparciu o ankietę przeprowadzoną w państwach członkowskich.

Rok Komensky'ego

W roku 1970 przypada trzechsetna rocznica śmierci wybitnego humanisty i pedagoga czeskiego, Jana Amosa Komensky'ego. W kalendarzu światowym rocznicę UNESCO znajduje się następujące sformułowanie: „W roku 1970 upływa 300 lat od śmierci wielkiego prekursora UNESCO, którego idee nie straciły nic na aktualności po dzień dzisiejszy. Wzywamy wszystkie państwa członkowskie, aby w tym roku wspomniały dzieła tego przedstawiciela europejskiej cywilizacji XVII stulecia”. Zrozumiałe jest, że największe zainteresowanie tymi obchodami przejawia Czechosłowacja. Powołany tam został specjalny komitet, na którego czele stanął minister szkolnictwa republiki czeskiej. Odbędzie się szereg sympozjów naukowych. W Uniwersytecie Bratysławskim, który nosi imię tego wielkiego pedagoga, odbędzie się symposium międzynarodowe pod nazwą „Komensky a naprawa rzeczy ludzkich”. Zorganizowane też zostaną wystawy poświęcone twórczości Komensky'ego, wydane zostaną publikacje na temat jego życia i twórczości oraz medale pamiątkowe i znaczki pocztowe z jego podobizną.

Również na Węgrzech przewiduje się uroczystości z okazji 300 rocznicy śmierci J. A. Komensky'ego. W Sarospatak, gdzie Komensky żył i pisał swe dzieło „Orbis Pictus” i gdzie od 1650 roku próbował realizować swe koncepcje pedagogiczne, zostanie odsłonięty pomnik.

WIELKA POCZYTNOŚĆ DZIEŁ W. LENINA

W ZSRR ukazała się fundamentalna publikacja, zawierająca dane na temat edycji dzieł Włodzimierza Lenina i prac o Leninie po okres najnowszy. Lenin, jak stwierdzono w wyniku obliczeń; jest najbardziej poczytnym autorem na świecie. Prymat w tym zakresie wiedzy oczywiście Związek Radziecki. W latach 1918—1968 książki Lenina wydawane były w Związku Radzieckim 11 tys. razy, osiągając łącznie nakład 349 milionów egz. Od początku XX wieku dzieła Lenina były coraz szerzej rozpowszechniane za granicą w języku rosyjskim i w językach innych. Do 1920 roku ukazały się książki Lenina m. in. po polsku, niemiecku, francusku, angielsku, włosku, hiszpańsku, norwesku, fińsku, węgiersku, bułgarsku, szwedzku, rumuńsku, chińsku i japońsku.

Szczególnie często wychodziły klasyczne dziś dzieła, podejmujące skomplikowane problemy teorii, strategii i taktyki ruchu komunistycznego i robotniczego. Należą do nich: „Co robić?”, „Materializm i empiriokrytycyzm”, „Dziecięca choroba lewicowości w komunizmie”, „Imperializm jako najwyższe stadium kapitalizmu” oraz „Państwo i rewolucja”.

WW

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Влияние демографических колебаний на школьное дело	397
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Актуальные задачи педагогики	419

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦИ ШАНЯВСКИ: Дидактические и организационные проблемы профессионального образования в ГДР	431
АННА ЛУКАВСКА: Школы нового типа в СССР	460

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

КОНСТАНТЫ СОБОЛЬСКИ: Значение знаний психологии информации и массового влияния в процессах популяризации и доступности искусства	471
--	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МЕЧИСЛАВ ОРЫЛЬ: Об интеллектуальном развитии сельского ребенка	479
МАРИЯ ЯКОВИЦКА: Проблемы самовоспитания в подготовке кандидатов к учительской профессии	489

РЕЦЕЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МАРИЯ ВАЛЕНТИНОВИЧ: Из исследований над Коменским после 1945 г.	495
СТАНИСЛАВ КОВАЛЬСКИ: Тадеуш Краевски — Подбор кандидатов к высшим учебным заведениям	502
СЛАВОМИРА СУХОЖЕБРСКА, РЫШАРД ЦИЕСЛИНСКИ: Болеслав Немецко — Об успехах учителя в воспитательно — дидактической работе	504
ЯНИНА СКШИПКОВА: Проблемы школьных профессиональных консультаций	507
КАЗИМЕЖ ПОСПИШИЛЬ: Talcott Parsons — Общественная структура а личность	509

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	513
СТЕФАН ШАЙДАК: Педагогическая печать Велькопольски	517
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	520

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. Международный Год Просвещения в Польше. Школьное дело в 1970/71 учебном году. Дальнейшее развитие учёбы на уровне ВУШ. Создание Гданского университета	524
--	-----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. Международный Год Просвещения в мире. Год Коменского	527
В. В. Большая популярность произведений В. И. Ленина	529

CONTENTS

ARTICLES

WŁADYSŁAW OZGA: Influence of demographical fluctuation on school system	397
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Current tasks of pedagogics	4f9

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

ICNACY SZANIAWSKI: Didactic and organizational problems of vocational training in German Democratic Republic	431
ANNA ŁUKAWSKA: New type of schools in USSR	450

DISCUSSIONS AND POLEMICS

KONSTANTY SOBOLSKI: Importance of conversance of psychology of rendering information and mass acting in processes of popularizing the art and making it conceivable	471
---	-----

PEDAGOGICAL EXPERIMENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

MIECZYŚLAW ORYL: Intellectual development of country children	479
MARIA JAKOWICKA: Problems of selfeducation in training candidates to teachership	489

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

MARIA WALENTYNOWICZ: From study on Komenski after the year 1945	495
STANISŁAW KOWALSKI: Tadeusz Krajewski — Selection of candidates to higher schools	502
SŁAWOMIRA SUCHOŻEBRSKA, RYSZARD CIŚLIŃSKI: Bolesław Niemierko — Success of a teacher in didactic and educational work	504
JANINA SKRZYPKOWA: Problems of vocational consultation carried in schools	507
KAZIMIERZ POSPISZYL: Talcott Parsons — Social structure and personality	509

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish pedagogical magazines	513
STEFAN SZAJDAK: Pedagogical magazines in Wielkopolska region	517
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet pedagogical magazines	520

HOME CHRONICLE

WW. International Education Year in Poland. School system in the school year 1970/71. Development of studies on Higher Pedagogical College level. Foundation of Gdańsk University	524
---	-----

FOREIGN CHRONICLE

WW. Popularity of the works of W. Lenin	529
WW. International Education Year in the world. Year of Komeński	527

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1970 r.

Wydanie I. Nakład 4.806 egz. Ark. wyd. 10,7. Ark. druk. A1 — 11,31. Papier druk. sat.
kl. V, 70 g 70×100/16. Oddano do składania w maju 1970 r. Podpisano do druku
i druk ukończono w sierpniu 1970 r.

Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu Zam. nr 1971 — P-15