

RUCH PEDAGOGICZNY

NUMER WYDANY Z OKAZJI JUBILEUSZU
60-LECIA CZASOPISMA

4

ROK XIV (XLVI) LIPIEC – SIERPIEŃ 1972

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ HISTORYCZNA

| | |
|--|-----|
| WACŁAW WOJTYŃSKI: Sześćdziesięciolecie Ruchu Pedagogicznego | 491 |
| FRAGMENTY ARTYKUŁÓW ze starych roczników Ruchu Pedagogicznego (Jan Władysław Dawid — Marian Falski — Henryk Rowid — Jan Władysław Dawid — Henryk Rowid — Bogdan Dyakowski — Stefania Sempołowska — Maria Grzegorzewska — Józef Kretz-Mirski — Zygmunt Kukulski — Maria Librachowa — Maria Grzegorzewska — Florian Znaniecki — Zygmunt Mysłakowski — Helena Radlińska — Jadwiga Młodowska — Józef Chałasiński — Mieczysław Ziemnowicz — Adolf Ferrière — Ludwik Pawłowski — Jan Hulewicz — Aleksander Litwin — Ludwik Bandura — Marian Odrzywolski) | 401 |
| WW: Niektóre artykuły i rozprawy ogłoszone w Ruchu Pedagogicznym w latach 1912—1949. (Spis bibliograficzny) | 418 |

CZĘŚĆ WSPÓŁCZESNA

| | |
|---|-----|
| JAN SZCZEPAŃSKI: Nauki społeczne a doskonalenie systemu oświaty | 427 |
| WŁADYSŁAW OZGA: Problem powszechności średniego nauczania | 431 |
| IGNACY SZANIAWSKI: Przedmioty podstawowe: ogólnokształcące i ogólnotechniczne, oraz ich wspólny fundament | 455 |
| LUDWIK BANDURA: O nowoczesne kształcenie nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego | 467 |
| STANISŁAW KRAWCEWICZ: Kształcenie permanentne nauczycieli (kilka hipotez) | 479 |
| FELIKS KORNISZEWSKI: Postęp pedagogiczny, jego zróżnicowanie, aktualny stan oraz perspektywy | 486 |
| ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Psychologia społeczna i jej znaczenie dla pedagogiki | 516 |
| MARIAN RATAJ: Osobowość człowieka i jej rozwój | 529 |
| JAN ZIELENIEWSKI: Organizacja pracy zespołowej | 541 |

Komitet Redakcyjny i Rada Redakcyjna
"Ruchu Pedagogicznego"

W A R S Z A W A

Jubilusz 60-lecia "Ruchu Pedagogicznego" jest wydarzeniem niecodziennym w historii związkowego piśmiennictwa, w działalności wydawniczej naszej organizacji i w rozwoju polskiej literatury pedagogicznej. "Ruch Pedagogiczny" jest dzisiaj najstarszym piśmie Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W ciągu 60 lat jego istnienia kierowali nim znani całemu krajowi pracownicy nauki i działacze związkowi, niebędący już: Henryk Nowik - założyciel pisma, oraz Marian Odrzywolski, Albin Jakiel, Maria Grzegorzewska, Zygmunt Rybakowski i Józef Kwiatek.

W "Ruchu Pedagogicznym" umiaywały się cenione przez nauczycielstwo rozprawy i artykuły poświęcone teorii wychowania, dydaktyce, psychologii, socjologii i pedagogice społecznej pióro wybitnych autorów, takich jak Jan Władysław Dawid, Józefa Joteyko, Aniela Szydcówna, Marian Pałski, Stefania Sempkowska, Helena Radlińska, Stanisław Szober, Maria Lipska-Tiborczowa oraz dziesiątków innych, znakomitych badawców, teoretyków i praktyków, z których wielu do dnia dzisiejszego ogłasza swe prace na jego łamach.

Czasopismo dzięki nim przyczyniło się wydatnie do rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, kształciło i inspirowało zainteresowania naukami pedagogicznymi, inspirowało młodych naukowców w kierunku samodzielnych poszukiwań badawczych, a nauczycieli do samostanowienia.

aktualnie obok prac z zakresu teorii nauczania i wychowania "Ruch Pedagogiczny" publikuje również artykuły o charakterze praktycznym, pisanych przez doświadczonych pedagogów - nauczycieli i wychowawców. Artykuły te są często ilustracje, uzupełnienia lub też potwierdzenia rozważań teoretycznych /np. w dziale - "Doświadczenia, próby i eksperymenty pedagogiczne" oraz "Wyskazała i polandki"/.

Zarząd Między Związku Nauczycielstwa Polskiego składa z tej szczególnej okazji Redaktorowi naczelnemu, Komitetowi Redakcyjnemu, Radzie Redakcyjnej oraz wszystkim współpracownikom "Ruchu Pedagogicznego" wyraz uznania i podziękowań za dotychczasowy wkład pracy w rozwój czasopisma oraz życzy dalszej owocnej działalności w upowszechnianiu najlepszych osiągnięć teorii i praktyki pedagogicznej na polu szkoły i nauczycielstwa.

Sekretarz

/Franciszek Filipowicz/

Prezes

/Marian Walczak/

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

C Z Ę Ś Ć H I S T O R Y C Z N A

WACŁAW WOJTYŃSKI

SZEŚCZDZIESIĘCIOLECIE RUCHU PEDAGOGICZNEGO

Numer niniejszy ma charakter inny niż zwykle. Nawiązujemy w nim do roku 1912, czyli do sześćdziesięciolecia narodzin *Ruchu Pedagogicznego*. Równocześnie znaczną część numeru poświęcamy treściom związanym z dniem dzisiejszym naszej pedagogiki i szkoły.

Ruch Pedagogiczny nie jest już dzisiaj pismem historyczno-oświatowym. Nie drukujemy na jego łamach rozpraw z dziejów wychowania, nie czynimy w każdym razie tego często. Tym razem skłania nas do historycznych refleksji rzadki jubileusz sześćdziesięciolecia, jakim żadne inne czasopismo pedagogiczne w Polsce poszczycić się może. *Ruch Pedagogiczny* łączy swym istnieniem trzy jakże odmienne epoki życia narodowego i zarazem jakże odmienne okresy rozwoju oświaty, szkolnictwa, pedagogiki: epokę politycznej niewoli z epoką międzywojenną i czasami Polski Ludowej.

Zaledwie narodził się i zdołał wyjść z powijaków, już wybuchła pierwsza wojna światowa, która przerwała prawie na trzy lata egzystencję pisma. Po wznowieniu w 1917 roku doczekało się ono wkrótce chwili powstania niepodległej Polski, aby po latach kilkunastu wyrosnąć na czołowy organ teoretyczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Druga wojna światowa przerwała jego byt na sześć długich lat i dopiero w drugiej połowie 1945 roku mógł się ukazać pierwszy, nowy numer. Kontynuując swe tradycje postępowego czasopisma pedagogicznego *Ruch* doczekał się teraz realizacji swych przez lata całe głoszonych haseł i postulatów, swych najśmielszych pragnień. Nie każdemu pismu udało się doczekać tak satysfakcjonujących momentów.

Nie jest naszym zamiarem odtwarzanie przebytej przez *Ruch Pedagogiczny* drogi twórczej. Uczyniliśmy to kilka lat wcześniej na tych samych łamach w obszernym szkicu, przy czym wszystko, co tamta charakterystyka zawiera, zachowało swą aktualność do dzisiaj.¹ Zatrzymać się przeto możemy obecnie wyłącznie na ludzkim czynniku jego dziejów, tzn. na postaciach głównych antenatów, którym pismo samo, jak i nauki pedagogiczne zawdzięczają szczególnie wiele.

Człowiekiem związanym z *Ruchem Pedagogicznym* najmocniej, prawie niepodzielnie, był inicjator jego powstania i wielce zasłużony, wieloletni redaktor naczelny — Henryk Rowid (Kanarek). 22 lata prawie kierował nieprzerwanie pismem, bo od roku 1912 aż do sierpnia 1933, tj. do chwili przeniesienia pisma do Warszawy i powierzenia redakcji Benedyktowi Kubskiemu. Po nim ster przejął Marian Odrzywolski i Halina Kowalewska (Heftmanowa), aby po trzech latach, czyli w roku 1937/38 przekazać go w ręce Albina Jakiela.

Działalność Rowida w *Ruchu Pedagogicznym* promieniowała wielostronnie: był on nadzwyczaj pilnym i nader zręcznym redaktorem, który umiał pozyskiwać do współpracy najtęższe pióra i najwyborniejszych przedstawicieli ówczesnej pedagogiki, psychologii, historii i socjologii wychowania, metodyk nauczania — z metodyką nauczania początkowego włącznie; był też zarazem twórczym inspiratorem wielu poczyniń o zasięgu znacznie przekraczającym ciasne ramy pisma; był wreszcie nieustrudzonym, aktywnym i wrażliwym autorem o szerokiej skali zainteresowań pisarskich, szczególnie gorliwie chwytającym za pióro, gdy chodziło o ważne sprawy ustrojowo-szkolne, o specjalnie bliskie mu problemy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i kiedy trzeba było propagować twórcze idee reformatorskie doby „nowego wychowania”.

W styczniowym numerze 1912 roku zawarł Rowid redakcyjne i swe własne credo, podkreśliwszy, iż gorąco pragnie zaznajamiać najszersze masy nauczycielstwa z nowoczesnym ruchem pedagogicznym, z głębokimi zmianami, jakie się dokonywają w wychowaniu dziecka na Zachodzie i w Królestwie Polskim. Zapowiedział umieszczanie artykułów z zakresu pedagogii, pedagogiki eksperymentalnej, także prace treści historycznej ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania w Polsce oraz informacje o ruchu na polu nowoczesnego wychowania za granicą.² Na początku roku 1918, jakby w przeczuciu mających nastąpić zmian politycznych i odrodzenia Polski, Rowid zapowiedział „nową erę wychowania narodowego”, która miała polegać na budowie „szkoły polskiej”. Fundament tej budowli widział w siedmioklasowej szkole powszechnej, z której jak z pnia wyrastać miały gałęzie szkolnictwa średniego, zawodowego, a wreszcie wyższego. Organiczny związek pomiędzy poszczególnymi typa-

¹ Por. Wacław Wojtyński: „*Ruch Pedagogiczny*” od swego powstania w roku 1912 do chwili obecnej. *Ruch Pedagogiczny* 1965, nr 5/6.

² Por. *Ruch Pedagogiczny* 1912, nr 1, s. 2.

mi powinien, jego zdaniem, pozwolić uniknąć marnotrawienia sił społecznych narodu, umożliwić milionom dzieci rozwój, nadać też całemu systemowi jednolitość.³

Rowid wybiegał w swej publicystyce myślami w przyszłość. Nie tylko analizował to, co już było, lecz także tworzył nowe konstrukcje organizacyjno-szkolne, programowe, wychowawcze. Ale był też równocześnie realistą. Umiał dostrzegać rzeczy pilniejsze przed pilnymi, konieczniejsze przed koniecznymi. Najjaskrawiej rzuca się to w oczy na przykładzie jego nieustającej walki o kształcenie na wyższym poziomie nauczycieli szkół powszechnych. Nie było trybuny, której nie wykorzystałby dla popularyzowania tej postępowej idei. Trybuna *Ruchu* była za słaba, za „teoretyczna”, szerzył ją więc dalej z trybuny zjazdów i kongresów, nie ustając w staraniach o jej realizację. Ale równocześnie dbał o to, aby powstała w międzyczasie forma pedagogiów, w której sam pracował, uczynić jak najlepszym zakładem kształcenia nauczycieli.

Z nie mniejszą namietnością głosił reformatorskie hasła „nowego wychowania”, od „szkoły pracy” poczynając, a na własnej koncepcji „szkoły twórczej” kończąc. Równocześnie nie zaniedbywał Rowid uprawiania najbliższej sobie dyscypliny, jaką była psychologia pedagogiczna. Na łamach *Ruchu Pedagogicznego* pisał Rowid bardzo często. Niemal w każdym numerze pojawiał się artykuł lub jakieś sprawozdanie, nierzadko sprawozdanie z naukowych podróży zagranicznych. W swej pasji popularyzatorskiej stawał się nawet eklektyczny, bo pisał na tematy nie tylko ściśle z własnego „podwórka”, lecz również z innych dziedzin.

Niezwykle wysoko cenił Rowid współpracę wybitnych sił autorskich. Dawida darzył szacunkiem zupełnie szczególnym. Toteż Dawid zabrał w pierwszych dwóch latach głos czterokrotnie, i to na tematy zasadnicze. Pisał „o duchu pedagogiki doświadczalnej”, „o duszy nauczycielstwa”, o „polskim instytucie pedagogicznym” i o „naukowych podstawach w wyborze zawodu”. W 10 lat od jego śmierci Rowid nazwał go w specjalnym wspomnieniu „najwybitniejszym przedstawicielem pedagogiki eksperymentalnej w Polsce”, a stanowisko Dawida w dziejach pedagogiki polskiej uznał za podobne do tych, jakie zajmowali Stanley Hall w Stanach Zjednoczonych, Binet we Francji, Meumann i Stern w Niemczech i Claparède w Szwajcarii. Taka była tylko między nimi różnica, że gdy wymienieni przodownicy nowych prądów pedagogicznych mieli do dyspozycji katedry uniwersyteckie i laboratoria psychologiczne, to Dawid w latach niewoli nie mógł osiągnąć tych niezbędnych warsztatów pracy naukowej. Jego rozprawę „o duszy nauczycielstwa” nazwał Rowid „niezawodnie najgłębszym studium, jakie pojawiło się w ciągu ostatnich dziesiątków lat w naszej i obcej literaturze pedagogicznej”.⁴ Fakt śmierci (1914) przeciął tak obiecująco zapowiadającą się współpracę Dawida z *Ruchem Pedagogicznym*.

³ Por. *Ruch Pedagogiczny* 1918, nr 1, s. 2.

⁴ Por. *Ruch Pedagogiczny* 1924, nr 1—2, s. 2 i 3.

Współ z Dawidem weszli w roku 1912 i 1913 na łamy *Ruchu Pedagogicznego* jako stali i cenieni autorzy — Aniela Szycówna, Marian Falski, Władysława Weychert-Szymanowska, Zofia Szybalska, Helena Radlińska, Józef Mirski (Kretz) i inni. Dla A. Szycówny, bliskiej współpracownicy Dawida w badaniach nad rozwojem pojęciowym dziecka, piarstwo w *Ruchu Pedagogicznym* stanowiło już właściwie końcowy etap jej twórczości (zmarła w r. 1921), gdy dla Mariana Falskiego było początkiem twórczej drogi — tego wielce zasłużonego dla oświaty polskiej autora i działacza. Szycównę i Falskiego łączył ten sam przedmiot zainteresowań, bowiem gdy Szycówna pisała w *Ruchu* o „nowych prądach w dziedzinie nauczania początkowego”, informując o nowych kierunkach badań niemieckich w tej dziedzinie, to Falski manifestował zainteresowanie reformą elementarza oraz nauką czytania i pisania. Falski znany był już wówczas jako autor wydanego w Krakowie w roku 1910 elementarza pt. „Nauka czytania i pisania”. Dał się wkrótce poznać także z referatów i artykułów na temat organizacji szkolnictwa w Polsce. Odtąd nazwisko Falskiego nie zejdzie z łamów prasy. Stanie się on wytrwałym i mężnym bojownikiem o demokratyczne ideały oświatowe, a z elementarza w doskonalonych stale edycjach uczyni pierwszą książkę dla wielu pokoleń Polaków. Nie udało się dotąd nikomu, mimo licznych prób (od czasów Teodora Bernadzikiewicza, A. Dargielowej i A. Oderfeldówny oraz ich następców), prześcignąć Falskiego w tym szlachetnym usiłowaniu, który też nie porzucił myśli dalszego doskonalenia swego dzieła.

Nauczanie początkowe albo elementarne, szkoła elementarna, reforma tej szkoły — to problemy, które nie schodziły w owe lata z łamów *Ruchu Pedagogicznego*. Poza Falskim, Szycówną, Bernadzikiewiczem, St. Wójcikiem, B. Dyakowskim, J. Maciulowskim zajmowała się nim również Helena Radlińska (Orsza). W latach 1912 i 1913 ogłosiła w *Ruchu* obszerną rozprawę na temat tradycji polskiego szkolnictwa elementarnego. Interesowała się równocześnie zagadnieniem książek dla dzieci i młodzieży. Znamienne jest, iż Radlińska tym tematem spięła jak klamrą swój udział pisarski w *Ruchu Pedagogicznym*, bo w roku 1912 nim go rozpoczęła, a w roku 1946/47 „społecznym ujęciem roli książki dla dzieci” go skończyła. Radlińska rozpoczęła pracę nauczycielską w 1902 roku. Wykładała też na tajnych kursach, organizowanych dla nauczycieli szkół elementarnych, którzy kończyli carskie seminaria nauczycielskie. Na kursach tych wykładano historię i geografię Polski, język ojczysty, historię literatury polskiej. Po swej ucieczce z Syberii i powrocie do Krakowa Radlińska pisywała w *Ruchu Pedagogicznym* na tematy metodyczne, wypowiadając się w sprawie nauki o Polsce współczesnej, nauczania historii i in. Później dopiero, w latach trzydziestych, pisać będzie w *Ruchu* na temat badań środowiska i jego wpływu na losy szkolne.

Współpraca Stefani Sempołowskiej, redaktorki czasopisma *W słońcu*, z *Ruchem Pedagogicznym* miała właściwie charakter epizodyczny. Coś po-

dobnego powiedzieć można o Józefie Joteyko. Sempołowska zamieściła w roku 1918 dobrze zharmonizowany z doniosłą chwilą odzyskania przez Polskę niepodległości plan „nauki o Warszawie”. W intencjach redakcji i autorki leżała pomoc w poznaniu środowiska, w jakim dziecko żyje, poznaniu pod względem przyrodniczo-geograficznym, historycznym oraz pod względem urządzeń społecznych, co stanowiło wtedy istotny element „nauki rzeczy ojczystych” i „nauki o Polsce współczesnej”, szerzej mówiąc — wychowania obywatelskiego dzieci i młodzieży.

*

Odzyskanie niepodległości, połączenie ziem polskich, zabranych przez zaborców, w jeden organizm państwowy niepomniernie rozszerzyło możliwości oddziaływania *Ruchu Pedagogicznego*. Wzrósł też zespół współpracowników i autorów pisma. Na plan pierwszy wysunęły się w nowym okresie zagadnienia organizacji szkolnictwa i programów szkolnych. *Ruch Pedagogiczny* zamieszczał odtąd sprawozdania z prac zespołów programowych Komisji Szkolnej, utworzonej przez ZPNSP w Krakowie. Ogłoszono w ten sposób szczegółowe programy nauczania 7-letniej szkoły powszechnej do wszystkich przedmiotów. Po roku 1918 *Ruch Pedagogiczny* nie przestał się zajmować filozofią, zagadnieniami wchodzącymi w zakres teorii i historii wychowania, problemami z dziedziny psychologii wychowawczej i społecznej, prądami reformatorskimi w szkolnictwie, zagadnieniami dydaktyczno-metodycznymi, ustrojowo-programowymi oraz kształceniem nauczycieli. Jednak stosunkowo najwięcej miejsca *Ruch* jako „czasopismo poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu”, co podkreślał jego podtytuł, przeznaczwał w dwudziestych latach rodzącym się burzliwie na Zachodzie różnym koncepcjom reformatorskim. Przez łamy pisma w tych i późniejszych latach przewinęły się takie nazwiska, jak Maria Grzegorzewska, Maria Librachowa, Józef Mirski, Bogdan Nawroczyński, Marian Odrzywolski, Stefan Szuman, Stanisław Tync, Mieczysław Ziemnowicz, Florian Znaniecki. Z obcych pedagogów zasilili *Ruch Pedagogiczny* swymi pracami: Adolf Ferrière, autor dzieła „L'école active” i redaktor czasopisma *Pour l'Ere Nouvelle*, Paweł Oestreich, redaktor niemieckiego czasopisma *Die neue Erziehung* oraz Rubakin, zasłużony badacz w zakresie psychologii czytelnictwa. W końcu lat dwudziestych i na początku trzydziestych pojawiły się prace autorów młodych, wśród nich Ludwika Bandury, Ludwika Chmaja, Józefa Chałasińskiego, Michała Friedländera, Jana Hulewicz, Albina Jakiela, G. Jampolera, Zdzisława Kaczmarka, Feliksa Korniszewskiego, Mirosława Sekrety, Rudolfa Taubenszłaga i innych. Z wymienionych Bandura w 1932 roku pisał o „próbie nowej szkoły w Gnaszynie pod Częstochową”, Adolf Ferrière „o szkole aktywnej”, Friedländer o szkole Rabindranatha Tagorego, Kaczmarek o szkolnictwie wiedeńskim, Nawroczyński o wiejskich ogniskach wychowawczych szkół wielkomiejskich, Taubenszlag o systemie daltońskim. Do-

dajmy, iż w ruchu popularyzatorskim uczestniczyli dalej z nie mniejszą niż poprzednio aktywnością redaktor Rowid, Jadwiga Młodowska, Józef Mirski, Helena Radlińska, Zofia Szybalska.

Na odcinku nauczycielskim również nadchodzą w tym czasie w sukurs Rowidowi nowi autorzy, a wśród nich tak wybitni, jak Zygmunt Mysłakowski, Maria Grzegorzewska, Albin Jakiel, Wanda Dzierzbicka. Pod koniec lat trzydziestych tematykę pedeutologiczną podejmą również na łamach *Ruchu* — Stanisław Skrzyszewski, Konstanty Sobolski, Ignacy Szaniawski (Sznajer).

Zacytowane nazwiska ukazują dowodnie zjawisko „zmiany warty” w piśmarstwie pedagogicznym. Kto starannie przerzuci karty *Ruchu Pedagogicznego*, ten dostrzeże owo nachodzenie pokoleń na siebie, zastępowanie starszych przez młodszych oraz zachwycające trwanie długowiecznych przez dwa i trzy pokolenia. Oni są tą „arką przymierza między dawnymi i młodszymi laty”.

Tę rolę łączników międzypokoleniowych na łamach *Ruchu Pedagogicznego* spełnili w sposób wymowny późniejsi jego redaktorzy: Maria Grzegorzewska i Zygmunt Mysłakowski, a wśród znanych autorów — Helena Radlińska, Maria Librachowa, Ludwik Bandura, Józef Chałasiński, Feliks Korniszewski, Stanisław Nowaczyk, Józef Pieter, Ignacy Szaniawski.

Maria Grzegorzewska pojawiła się w *Ruchu Pedagogicznym* w roku 1920. Napisała wówczas obszernie i interesujące sprawozdanie na temat francuskiego ruchu pedagogicznego podczas wojny. W rok później postawiła przed czytelnikami zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w zakresie psychopedagogiki dziecka anormalnego. W roku 1922 wyłuszczyła powody, dla których Ministerstwo powołało do życia Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zaczątek przyszłego Instytutu. Tak się zaczynała walka i praca tej zasłużonej twórczyni szkolnictwa specjalnego w Polsce. W roku 1928 oddała na tych samych łamach hołd Józefie Joteyko, swej nauczycielce i przyjacielowi. Ceniła Grzegorzewska głęboko Henryka Rowida. Dała temu wyraz już jako redaktor *Ruchu Pedagogicznego* w roku 1945. Z jej inicjatywy ukazało się w pierwszym numerze powojennym wspomnienie J. Jakubca o Rowidzie. „Na progu pracy naszej mamy nakaz moralny — pisała wtedy — pójść myślą ku tym, którzy byli twórcami i pracownikami naszego czasopisma i którzy już nigdy do pracy nie staną. Czy stanie z nami do pracy inicjator, założyciel i długoletni redaktor *Ruchu Pedagogicznego* dr Henryk Rowid, o którego losach doszły nas wieści tragiczne? Nie powróci do pracy swej redaktorskiej dr Albin Jakiel, który poległ śmiercią tragiczną w czasie powstania w Warszawie. Nie wróci do pracy redaktorskiej dr Marian Odrzywolski — zmarły w czasie okupacji niemieckiej...”

Zmarły przed rokiem Zygmunt Mysłakowski był już docentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdy w roku 1925 ogłosił na łamach *Ruchu Pedagogicznego* swą znaną potem rozprawę pt. „Co to jest talent pedagogicz-

ny?" Zajął dzięki temu z miejsca czołową pozycję w zespole sławnych pedeutologów polskich i obcych. Drukuje się ją dzisiaj obok rozpraw Dawida, Szumana, Baleya, Kreutza, Okonia. Ponowny kontakt Mysłakowskiego z *Ruchem Pedagogicznym* nastąpił dopiero za dwadzieścia kilka lat, kiedy minęły lata trzydzieste i kiedy przetoczył się nad krajem ciężki taran wojny oraz kiedy przyszła pora budowania w Polsce nowej rzeczywistości politycznej, społeczno-gospodarczej, oświatowej, pedagogicznej. Po ustąpieniu Marii Grzegorzewskiej z redakcji *Ruchu Pedagogicznego* w roku 1949 kierownictwo pisma objął Zygmunt Mysłakowski, szeroko wówczas znany i wysoko ceniony profesor pedagogiki UJ. Ogłosił on w roku 1949 na łamach tego pisma rozprawę — „O podwójnej genezie procesu wychowawczego” oraz szkic historyczny „O Antonim Makarence jako teoretyku wychowania w rodzinie”. Wyższymi decyzjami *Ruch Pedagogiczny* został jednak nieoczekiwanie połączony z dniem 1 stycznia 1950 roku z *Nową Szkołą* — organem świeżo powołanego Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych, przyszłego Instytutu Pedagogiki.

Pisząc o Marii Grzegorzewskiej i Zygmuncie Mysłakowskim zmuszeni byliśmy przebiec jakby lotem ptaka ponad trzydziestymi latami, ponieważ wtedy ani Grzegorzewska, ani Mysłakowski w zasadzie kontaktów z *Ruchem* nie mieli. Pismo przeżyło wówczas swą translokację z Krakowa do Warszawy, przeżyło też pewien kryzys wewnętrzny. Henryk Rowid nie rozstawał się łatwo z pismem, które założył i prowadził wiele lat. Odchodził rozgoryczony. Jego następcą, Benedykt Kubski, nie był w stanie podjąć trudowi kierowania tego rodzaju periodykiem. Dopiero przejęcie steru przez Mariana Odrzywolskiego i Halinę Kowalewską (Heftmanową), a później przez Albina Jakiela oznaczać mogło faktyczną kontynuację dobrych tradycji pisma. Zarówno Odrzywolski, jak i Jakiel dali się poznać czytelnikom *Ruchu Pedagogicznego* o wiele wcześniej, Odrzywolski jeszcze przed rokiem 1920. Ogłosił on wtedy cykl artykułów na temat „podstaw wychowania”, w 1933 roku omówił na łamach *Ruchu* główne założenia behawioryzmu, a podczas swego redaktorowania wydrukował cenne studium o „skuteczności wychowania”. Albin Jakiel był znany ogółowi związkowców jako wybitny działacz pedagogiczny. Pisał głównie artykuły na temat systemów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich w różnych krajach ówczesnej Europy.

Można zapytać, czy lata, kiedy ZNP (jego Zarząd Główny) schodził na czas pewien ze swego dziejowego, demokratycznego szlaku, wysługując się sanacyjnemu obozowi rządzącemu, aby krótko przed wojną zawrócić ze złej drogi i powiązać się mocniej z siłami społecznej lewicy polskiej, nie odbiły się analogicznym regresem w *Ruchu Pedagogicznym*? Nie można nie dostrzec pewnych oznak tego zjawiska. Nie ulega wątpliwości, iż faszyzm i hitleryzm rzuciły swój cień także na poglądy niektórych pedagogów polskich. *Ruch Pedagogiczny* zwraca się w tamtych latach wyraźniej

ku filozoficznym aspektom wychowania, ku pedagogice kultury. Zdaje się natomiast słabnąć na jego łamach problematyka psychologiczna, niknie też prawie zupełnie nurt studiów historycznych, dotyczących polskich tradycji wychowawczych. Pismo podkreśla, iż jest poświęcone „teoretycznym zagadnieniom z dziedziny nauczania i wychowania w ujęciu współczesnym”. Sergiusz Hessen, czołowy przedstawiciel pedagogiki kultury, cieszący się w Polsce dużą popularnością, drukuje na łamach *Ruchu Pedagogicznego* w latach 1934—1937 szereg swych rozpraw („O pojęciu i celu wychowania moralnego”, „Zagadnienie autonomii kształcenia”, „Szkoła w Rosji a rewolucja”, „Tołstoj jako pedagog”, „Co to jest szkoła jednolita”). Problemy wychowania podejmują nadto: G. Ichheiser, I. Kiken, J. Mirski i inni.

Osobna uwaga należy się socjologii wychowania i pedagogice społecznej. *Ruch Pedagogiczny* od najwcześniejszych lat swej egzystencji darzył te dyscypliny i ich przedstawicieli szczególną estymą. Jeszcze w roku 1924 i 1925 Florian Znaniński ogłosił na jego łamach cykl swych „szkiców z socjologii wychowania”. To był początek, początek dobry. Potem gościł w *Ruchu* Józef Chałasiński, J. St. Bystron („Rola społeczna szkoły”, 1933/34), Stefan Czarnowski („Potrzeba poznania środowiska”, 1937/38). Helena Radlińska pisała o „planowaniu pracy wychowawcy na tle środowiska” oraz o „metodach i wynikach badań nad wpływem środowiska na losy szkolne”. Społeczne aspekty szkoły i wychowania podejmowali także — E. Arneker, B. Ujma, W. Rajczykowski, C. Znamierowski i inni.

*

Lata 1945—1949 to lata gorącego, napiętego wysiłku, wielkiej, bezinteresownej ofiarności, poświęcenia. Marii Grzegorzewskiej zawdzięczać należy, iż *Ruch Pedagogiczny* wrócił szybko do życia. Nie było to łatwe. Pierwszy rok (1945—46) skwitowano tylko jednym, łącznym zeszytem. Pismo stało się kwartalnikiem. Jak po każdej wojnie, tak i po tej najstraszniejszej do problemów najważniejszych zaliczyć można trzy sprawy: odczuwano, po pierwsze, pilną potrzebę zarysowania podstaw nowego wychowania, które mogłoby zapobiec potwornościom, jakie obnażyła w człowieku wojna; po drugie, szukano oparcia dla działalności wychowawczej szkoły powojennej w odrodzonej, ludowej Polsce w skutecznym systemie wychowawczym szkoły radzieckiej i w podstawach teoretycznych tej szkoły; po trzecie, postanowiono zainteresować się bliżej książką dla dziecka jako szczególnie ważną w tym okresie jego potrzebą duchową. *Ruch Pedagogiczny* ogłosił w tych kilku latach szereg rozpraw na temat wychowania, jego nowych perspektyw, jego genezy, jego zasięgu i jego demokratycznego charakteru. Bogdan Suchodolski rozwijał po raz pierwszy na łamach *Ruchu* swe tezy na temat człowieka przyszłości i wychowania dla przyszłości.

Wyrazem poszukiwań bardziej skutecznych teorii wychowawczych jest

podjęcie w *Ruchu Pedagogicznym*, pod redakcją Z. Mysłakowskiego, prób przybliżenia postaci Antoniego Makarenki. Uczynili to: sam redaktor oraz Aleksander Lewin. Wreszcie w tym okresie, jak w żadnym innym, szeroki wyraz znalazła problematyka literatury dla dzieci i młodzieży. Zamieszczono na jej temat w *Ruchu Pedagogicznym* 16 artykułów. Po raz pierwszy podjęto zagadnienie strony graficznej i artystycznej ilustracji ze stanowiska twórcy tej ilustracji — plastyka i ze stanowiska psychologa. Dodajmy, iż w tym czasie pojawił się w *Ruchu* także obszerny szkic Władysława Ozgi na temat planowania w dziedzinie oświaty.

*

Relacja nasza dobiega już końca. Wypada zapytać więc, a właściwie tylko przypomnieć, jak dzisiejszy Komitet Redakcyjny ocenił wszystkie poprzednie lata *Ruchu Pedagogicznego*? W numerze 1 z roku 1959 pisaliśmy w słowie „Od Redakcji”, co następuje:

Na przestrzeni swej historii *Ruch Pedagogiczny* „nie stanowił zjawiska jednoznacznego. Rozwijał swoją działalność przeciw w trzech różnych okresach historycznych naszego kraju: najpierw w warunkach politycznej niewoli, następnie w sytuacji społeczno-politycznej Polski międzywojennej, wreszcie w pierwszym pięcioleciu istnienia Polski Ludowej, w okresie budowy zrębów nowego ustroju, nowego systemu szkolnictwa i wychowania... Od samych początków swego istnienia *Ruch Pedagogiczny* w warunkach społeczeństwa burżuazyjnego bronił postępowo-demokratycznej ideologii, popularyzował zdobycze najnowszych badań psychologicznych i pedagogicznych, wypowiadał się wielokrotnie za systemem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym, nawiązywał do żywego, postępowego nurtu naszej historycznej przeszłości, utrzymywał stały kontakt ze świecą myślą pedagogiczną Europy. Poświęcony »nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu« głosił konieczność przewyciężenia ideałów szkoły tradycyjnej, przyjęcia zasad szkoły aktywnej, bronił koncepcji szkoły jednolitej i twórczego stosunku nauczycielstwa do ustroju i programów szkolnych”.

Podkreślmy na zakończenie, iż czołowym artykułem pierwszego numeru w roku 1959 był artykuł Zygmunta Mysłakowskiego pt. „Rola doświadczenia w procesie wychowania”, drugim zaś — artykuł Mieczysława Ziemowicza nt. „Poznanie motywów działania warunkiem oddziaływania wychowawczego”. I tym razem dano wyraz szacunkowi dla przedstawicieli starszego pokolenia i ich powiązaniu z młodszymi generacjami pedagogów.

Przedstawicielem młodszej generacji był niewątpliwie Józef Kwiatek, znany działacz pedagogiczny Okręgu Poznańskiego ZNP, a potem działacz centralny. Wszedł on do ścisłego Komitetu Redakcyjnego *Ruchu Pedagogicznego* w momencie jego kolejnego reaktywowania w roku 1959, a z chwilą objęcia obowiązków prezesa ZNP i przejścia na stałe do Warszawy objął też naczelną redakcję naszego pisma. Mimo nawału obowiąz-

ków, gdyż wykonywał równocześnie swe zadania dydaktyczne jako docent UW oraz społeczne jako poseł na Sejm, ogłosił Józef Kwiatek w latach 1960—1963 w *Ruchu* kilka wartościowych rozpraw pedagogicznych. Do szczególnie cennych zaliczyć należy obszerny artykuł pt. „Lenin a wychowanie” (1960, nr 5) oraz niemniej obszerną rozprawę o związkach łączących „ideologię z pedagogiką i wychowaniem” (1963, nr 4). Wypowiadał się nadto na tematy realizacji reformy szkolnej i zadań ZNP w tym zakresie, na temat roli szkolnictwa wyższego w rozwoju gospodarki i kultury narodowej. Fascynowały go więc tematy społecznie ważne i pedagogicznie doniosłe. Niestety, nieoczekiwana, nagła śmierć zabrała Józefa Kwiatka z naszego grona, a Związkowi zabrała nader czynnego i ruchliwego działacza, prezesa wielotysięcznej organizacji. Stało się to w roku 1964.

Mimo tej ciężkiej straty *Ruch Pedagogiczny* musiał żyć, działać i rozwijać się dalej. Wzięli to zadanie na swe barki koledzy redakcyjni i przyjaciele Józefa Kwiatka z autorem niniejszej relacji włącznie.

FRAGMENTY ARTYKUŁÓW ZE STARYCH ROCZNIKÓW RUCHU PEDAGOGICZNEGO

I. LATA 1912—1918

Od Redakcji (1912, nr 1)

„Na mocy uchwały V Zjazdu Delegatów Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, odbytego dnia 9 września 1911 roku w Krakowie, przystępujemy obecnie do wydawania »Ruchu Pedagogicznego«, jako stałego dodatku naszego pisma. »Ruch Pedagogiczny« będzie wychodził z wyjątkiem lipca i sierpnia raz na miesiąc...

Nauczycielstwo ludowe domaga się na wszystkich swych wiecach i w prasie zawodowej reformy wychowania publicznego od lat szeregu. Konieczną jest rzeczą, aby reforma dokonała się w przód w umysłach całego nauczycielstwa, aby zajęło się ono gorąco pracą pedagogiczną, stojącą na poziomie współczesnej nauki. Skoro wśród całego nauczycielstwa obudzi się żywe zainteresowanie sprawami wychowania, sfery oficjalne staną wobec sytuacji, która je zmusi do wprowadzenia w czyn reformy szkolnej...

W tej pracy, mającej dla przyszłości doniosłe znaczenie, »Ruch Pedagogiczny« chce być towarzyszem i doradcą nauczycielstwa. Za pomocą wydawnictwa tego pragniemy zaznajomić jak najszersze sfery nauczycielstwa z nowoczesnym ruchem pedagogicznym, z głęboką zmianą, jaka się dokonywa w wychowaniu dziecka...

Zadaniem naszym będzie utrzymanie stałego kontaktu z pracownikami na polu wychowania w Królestwie Polskim; wspólnymi siłami dążyć będziemy do rozbudzenia silnego ruchu pedagogicznego wśród nauczycielstwa polskiego, albowiem od twórczej pracy całego nauczycielstwa zależy przyszłość racjonalnej pedagogiki narodowej, opartej na podstawach naukowych, na ścisłej i głębokiej znajomości fizycznej i duchowej natury polskiego dziecka."

Jan Władysław Dawid: O duszy nauczycielstwa (1912, nr 3)

„Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej, za co się ma i czym jeszcze chciałby być.

Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty — mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowie-

kiem. A już nauczyciel — zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcy, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra. Dlaczegoż tak jest? Co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem »z urodzenia«, z powołania? Ażeby nie gubić się w dowolnych wytworach fantazji, zapytajmy raczej: jacy nauczyciele są, jakich spotykamy i jaki wśród nich typ uznać należy za najdoskonalszy, za właściwy typ nauczyciela...

Ten, kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnym doświadczeniem, ale i z tym, co zachodzi w innych: czuje on za innych, chce za innych. Nie może pogodzić się z tym, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, nie odczuwając ich ciemnoty i słabości jako czegoś, co jego własne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni. Sądzę, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które można by określić jako *miłość dusz* ludzkich. Jest to *miłość*, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to *miłość dusz*, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jest dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej...

Nauczyciel, który ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości. Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczynić to w sposób najlepszy, najskuteczniejszy. A więc kwestia środków, sposobów działania staje się dlań równie żywotną jak samo działanie: Czy ja dobrze robię, czy nie można lepiej, i jak należy robić?...

O wartościach moralnych i celach mówi etyka. Ale etyki, która tu ma zastosowanie, nauczyć się nie można — jak psychologii i metodyki. Jest to etyka, którą każdy musi sam dla siebie stworzyć, przeżyć ją i — nią żyć.

Zgadzamy się wszyscy, że szkoła powinna przygotowywać do życia. Ale — do jakiego życia? Czyli: jak żyć się powinno? To znaczy dla nauczyciela: jak ja żyć powinienem? Co ma być celem, wartością mojego życia? Od tego zależy, jakie życie potrafi w uczniu swym zbudzić i do jakiego zdolny będzie go przygotować...

Koniecznym wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego przynależności do moralnego świata celów — jest wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą, objawianie się takim tylko, jakim się jest, i w całości, jakim się jest ... Być sobą naprzód każdorazowo w poszczególnych stanach — myślach, uczuciach. Potem w całości ogólnie, jako indywidualność. Wreszcie — jako członek społeczności i narodu. Warunki zewnętrzne pełnego, na wewnętrznej zgodności z sobą i prawdziwości opartego życia i wyrażania się, w znacznej mierze wytwarza tylko

Państwo — samorządne, z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające — Państwo narodowe. Tam gdzie państwo oparte jest na ekonomicznym wyzysku albo narodowo obcym, dla moralnego życia jednostek wyrasta stałe niebezpieczeństwo, powstaje w nim szereg konfliktów i sprzeczności”...

**Marian Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza
(1912, nr 10)**

„Już od dawna zdawano sobie sprawę z tego, że wyrazy i teksty w książkach dla dzieci powinny być zrozumiałe dla nich i zajmujące. Komeński we wstępie do swego »Orbis Pictus« pisał o nauce: »Będzie nauką jasną, a przeto mocną i gruntowną, jeżeli to wszystko, czegokolwiek dzieci się uczą, nie jest zawiłe, trudne i pomieszane, ale jasne, wyraźne i tak oczywiste, jakbyś palcem wskazywał«. Nieco później przestrzegał w »Projekcie dla Komisji Edukacji Narodowej« z r. 1774 Popławski: »Ile można, wystrzegać się należy w tych książkach długich periodów, wysokiej lub też sadzonej wymowy. Dość będzie na słowach jasnych, właściwych, prawdę wyrażających, oczywistość oczywiście wskazujących«. Te wskazania uległy w późniejszych czasach u autorów elementarzy zupełnemu zapomnieniu i zaniedbaniu. Troszczyć się poczęto o to jedynie, aby wyrazy powtarzały pewne sylaby i prawdziwie poczęto »nie przebierać« w tych wyrazach...

Jak ważna jest sprawa reformy, dowodzą chociażby badania porównawcze nad czytaniem wyrazów bez związku, zdań nie powiązanych ze sobą i niezrozumiałych oraz tekstów zrozumiałych i zajmujących — z badań tych wynika, że zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe, czytające biegle, daleko wolniej i ze znacznie większą liczbą błędów czytają szeregi wyrazów bez związku lub zdań niezrozumiałych aniżeli teksty zrozumiałe, zajmujące, rozwinięte logicznie. W początkach nauki, kiedy uczeń nie posiada jeszcze większej wprawy w czytaniu, kiedy łatwo może się mylić i mieszać ze sobą poszczególne litery lub wyrazy, sprawa doboru tekstów, odpowiadających zainteresowaniom, sposobowi myślenia i wyrażania ucznia, nabiera pierwszorzędno znaczenia. Zrozumienie zasady i opanowanie techniki czytania jest rzeczą tak trudną, że odbywać się powinno zawsze w warunkach jak najprostszych, jak najłatwiejszych... Przy czytaniu tekstów normalnych, zrozumiałych i logicznych myśl czytelnika wybiega naprzód i przygotowując poniekąd do wyrazów najbliższych, daje mu możliwość uproszczonego rozpoznawania tych wyrazów — polegającego na tym, iż czytelnik posługuje się pamięcią obrazu ogólnego kształtu wyrazu, nie potrzebując rozpoznawać każdej kolejnej litery i składać dźwięki w brzmienia wyrazów. Zdolności te, tak ważne dla postępów w czytaniu, przez dobór nieodpowiednich tekstów są zaniedbane, a przez to i przejście do biegłego czytania jest utrudnione i opóźnione.

Reasumując powiedziane wyżej o tekstach naszych elementarzy, stwierdzić musimy konieczność daleko idącej reformy, zadaniem której będzie ustalenie właściwego, uwzględniającego wyżej zaznaczone przesłanki, repertuaru wyrazów elementarza i oparcie nauki całej na tekstach logicznych, zrozumiałych i zajmujących dla uczniów. Uwzględnienie reformy podobnej poczytywać należy, sędzę, za pierwszy obowiązek każdego dzisiejszego autora, zachowujący swą moc we wszelkich warunkach, niezależnie od metody, według której prowadzona będzie nauka czytania i pisania."

Henryk Rowid: *Idealy naszych uczniów* (1912, nr 10)

„...Na podstawie zebranych odpowiedzi okazuje się, że życzenia i pragnienia uczniów, ich idealy stoją w ścisłym związku z ogólnym przebiegiem rozwoju fizycznego i duchowego, z indywidualnością dziecka. O określeniu pragnienia, o wyborze ideału decyduje nadto środowisko dziecka, a więc socjalne położenie rodziców i ich poziom intelektualny, szkoła i panujący w kraju system wychowania. Treść ideałów dzieci, szczególnie starszych, zależy wreszcie od ich narodowej przynależności, od politycznych i społecznych stosunków narodu...

Obserwacje nad rodzajem pragnień młodzieży, nad jej ideałami mają ważne znaczenie psychologiczne i pedagogiczne. Gromadząc tego rodzaju dane, poznajemy rozwój jednej z najważniejszych stron życia duchowego dziecka. Poznawszy idealy naszych dzieci, zdobywamy cenne kryterium, według którego osądzić możemy wartość wychowawczą naszej pracy, poziom intelektualny i etyczny klasy, w której uczymy, według którego oświecić by można głębiej cały system wychowania, panujący w szkolnictwie publicznym... Pamiętać należy, że okresem budzenia ideałów w duszy człowieka — to okres młodości. Kto w swej młodości nie miał pragnień wyższych, ten i w późniejszym życiu nie będzie zdolnym do spełnienia wyższych celów. Idealy mogą ulec zmianie, ale pozostanie trwała dążność doskonalenia swego ja, zdolność poświęcania się dla dobra ogółu”.

Jan Władysław Dawid: *Polski Instytut Pedagogiczny* (1913, nr 4)

„Instytut jako Wyższa Szkoła Pedagogiczna ma na celu dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne w najobszerniejszym znaczeniu, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne, jakie może się nauczycielowi potrzebnym okazać. Dążąc do przeprowadzenia zasad racjonalnych w nauczaniu ogólnym, elementarnym i średnim, Instytut nie może zasadam tym uchybić we własnej pracy dydaktycznej. W myśl zasad tych metoda nauczania w Instytucie będzie jak najmniej wykładowa, przede wszystkim

zaś opartą na samodzielnej pracy uczniów, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych tak w Instytucie, jak w szkołach ogólnych. Dążeniem będzie docentów, ażeby nie dawać gotowej wiedzy w postaci wygłaszanych ustnie »kursów«, ale kierować studiami uczniów, a to każąc czytać odnośne dzieła i opracowywać referaty, przeprowadzając dyskusje i kolokwia, wskazując zajęcia w laboratoriach, prowadząc badania psychologiczne, w szkołach przez ankiety, kwestionariusze i specjalne eksperymenty. W myśl tego jedną z pierwszych spraw Instytutu będzie utworzenie specjalnej biblioteki oraz laboratorium psychologiczno-pedagogicznego. Wobec braków w naszej literaturze psychologicznej i pedagogicznej Instytut dążyć będzie do wydania najpilniejszych dzieł pomocniczych.

Przedmioty studiów dobrane będą i rozdzielone wedle następujących punktów: a) przedmioty dotyczące dziecka i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące metod i techniki nauczania i wychowania oraz ich historii; c) przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem osobowości nauczyciela. Nadto przedmioty dzielą się na: a) podstawowe, stanowiące główny, obowiązkowy program każdego semestru; b) dodatkowe, jako krótsze cykle wykładów lub zajęć, dotyczących specjalnych zagadnień naukowych i pedagogicznych...”

Henryk Rowid: Nowa era wychowania narodowego (1918, nr 1)

„Z chaosu wyłania się świat nowy. Ludzkość cała dąży wśród straszliwych wstrząśnień i niesłychanych cierpień do życia doskonalszego, wpatrzone w wielki cel, w najświętsze prawo narodów do wolnego i swobodnego rozwoju...”

W tym wiekowym pochodzie ludzkości olbrzymia część narodu naszego, pozbawionego przyrodzonej formy bytu, nie mogła nadążyć. Staje przed nami konieczność przyśpieszenia procesu dziejowego w życiu narodowym, staje przed nami kategoryczny nakaz jak najrychlejszego pozyskania milionów dla kultury rodzimej, przygotowania wszystkich dzieci Polski do życia w nowych, doskonalszych warunkach. Wielki moment dziejowy wymaga wielokrotnego pomnożenia sił i energii jednostek, budujących państwo — wymaga, by wybrano drogę najpewniejszą naprawienia tego, co wiek panowania gwałtu i siły brutalnej niweczył i burzył. Społeczeństwo widzi jasno tę drogę i oto na czoło polityki i pracy narodowej wyłania się w dobie obecnej na plan pierwszy szkoła polska.

...Zarysowuje się przed nami gmach edukacji narodowej o architekturze pełnej harmonii i prostoty, odznaczający się głęboko pojętą celowością i zrozumieniem ekonomii sił narodowych. Fundament tej budowli tworzy siedmioletnia szkoła powszechna, z której jakoby z pnia głównego wyrastają wszystkie inne gałęzie szkolnictwa średniego, zawodowe-

go, a wreszcie wyższego. Organiczny związek pomiędzy poszczególnymi typami pozwoli uniknąć marnotrawienia sił społecznych narodu, umożliwi milionom działwy rozwój naturalny, zapewni młodzieży dobro jednostkowe i społeczne.

Organiczny związek pomiędzy typami szkolnymi nada też całemu systemowi wychowania narodowego jednolitość, w ramach której odbywać się będzie mogło jak największe zróżnicowanie, rozwinie się bogactwo form wychowawczych...”

Bogdan Dyakowski: Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody (1918, nr 2—3)

„...Dążeniem naszym powinno być zapoznać je (dziecko) z przyrodą żywą, prawdziwą, taką, jaką naprawdę można zobaczyć w naturze, gdzie obok siebie żyją i istnieją twory z najrozmaitszych działów i królestw systematyki, pomieszane razem bez względu na stopień pokrewieństwa i stanowisko w układzie, związane jednak tysiącem węzłów, wynikających właśnie z tego ich współżycia na jednym miejscu, z wzajemnego oddziaływania jednych na drugie. Pokazać dziecku te wzajemne ich stosunki, wzajemną zależność, czyli innymi słowy wprowadzić je w całość zbiorowego życia danej miejscowości to powinno stanowić właściwy cel początkowego nauczania przyrody.

Cel zaś taki osiągniemy najłatwiej i najskuteczniej, jeżeli początkowe nauczanie oprzemy na zasadzie zbiorowisk albo może dokładniej środowisk, a dostosowywać je będziemy do pór roku, rozpatrując kolejno i we wzajemnym stosunku poszczególne twory, wchodzące w skład lasu, łąki, pola itp...”

Stefania Sempołowska: Nauka o Warszawie (1918, nr 8—10)

„Plac Zamkowy. Dawne mury — brama Krakowska (zniesiona w 1818 r.). Pomnik Zygmunta III — dlaczego tego króla? Miecz i krzyż. Zamek od strony placu i od strony Wisły. Wieża Zygmuntońska, brama Grodzka. Zamek — mieszkanie królów — sala obrad sejmowych (na lewo od bramy Grodzkiej). W klasie opis obrad sejmowych (można tę pogadankę i wycieczkę związać z dniem 3 maja)....

Cytadela. Dawny brzeg Wisły (pokazać dawne mapy) — ogrody — obronne mury cytadeli, wzniesionej przez Mikołaja I. Wspomnienia związane z cytadelą — Traugutt (wycieczka do krzyża). Od 1933 r. miasto nie mogło rozwijać się w tę stronę, rozszerzało się w kierunku południowym.

Wola. Wycieczka. Dawne rogatki, charakter przedmieścia, różnica w krajobrazie (urządzeniach) śródmieścia i Woli. Kolej obwodowa. Poło-

żenie na krańcu zachodnim. Walki obronne w 1794 r. — 1831 r. — w 1914—1915 r. Wały (wysokość). Kościółek — krzyż Sowińskiego. Widok z wałów (cmentarz prawosławny), ogrody podmiejskie.

Opowieść o Sowińskim M. Dąbrowskiej („W Słońcu” 1918 nr 17) — wiersz Słowackiego...”

II. L A T A 1919—1939

Maria Grzegorzewska: Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny (1920, nr 1—3)

„...We wszystkich dziedzinach pedagogicznych tego okresu zarysowuje się wybitnie wielki pęd do reform. Autorzy domagają się reformy wychowania początkowego, średniego, technicznego i wychowania wyższego. Ogólnym hasłem reform jest szkoła dla życia, a więc zaznaczenie wyraźnej potrzeby wykształcenia technicznego różnych stopni oraz reformy edukacji technicznej, w celu udoskonalenia pracowników, wobec trudnych warunków ekonomicznych, wywołanych wojną; daleko idąca reforma szkoły średniej, w której powinna się kształcić elita intelektualna; umożliwienie wszystkim wstępu na wszelkie szczeble nauczania, ujęte w powszechnie rozpatrywanym w ostatnich czasach problemacie jedności szkoły...”

Józef Kretz-Mirski: Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej (1920, nr 5—6 i 7—8)

„Przez pedagogikę indywidualistyczną rozumieć tu będziemy ów skrajny kierunek, ową radykalną lewicę, przejawiającą się w współczesnym ruchu pedagogicznym w Ameryce, Anglii i Niemczech, a propagującą hasło bezwzględnej indywidualności — nie tylko zresztą w pedagogii, lecz w twórczości, w etyce itd. Jest to więc ruch szerszy, kulturalno-społeczny, zasługujący niewątpliwie na głębsze rozpatrzenie. Jako taki musi przetrwać i wyżyć się. Z nim tedy, jako pewną koniecznością historyczną argumentami logicznymi skutecznie walczyć trudno. Poza logiką rozumową opiera się on bowiem na potężniejszej logice faktów i warunków społecznych, a ta tylko przez inaczej ugrupowane fakty i warunki zbić i unicestwić da się. Jest to więc kwestia rozwoju kulturalnego i czasu. Logika rozumowa tego ruchu jest, jak zawsze i we wszystkich ruchach kulturalnych, sprawą wtórną, substrukcją myślową. Wykazać jej sztuczność i nieświadomą teleologię, może mieć pewną zasługę, o ile od tej substrukcji myślowej sam ruch poniekąd zależy, na nim po części spoczywa. ...Zadaniem niniejszej pracy jest właśnie krytyka zasadniczych argumentów owej skrajnej pe-

dagogiki indywidualistycznej. Że każdy taki ruch w ogólnym rozwoju kulturalnym oznacza postęp, że więc prócz błędów jednostronności i omyłek przejściowych zawiera wartości trwałe, które kapitalizują się w ogólnym zasobie i dorobku rozwojowym, to genialnie wykazał Hegel, a nauka dzisiejsza stwierdza.

Występując tedy krytycznie przeciw pedagogice indywidualistycznej, nie można ani nie należy tych wartości trwałych zapoznawać. A do wartości tych zaliczyć trzeba będzie po wsze rzeczy wykrycie i naukowe (za pomocą obserwacji i eksperymentów) opisanie owego potężnego czynnika rozwojowego, jakim jest indywidualność, jedyne źródło żywych energii twórczych..."

Zygmunt Kukulski: Nauka o wychowaniu a teoria wychowania
(1920, nr 9—10)

„...Mimo to, że pedagogika dziś jeszcze nie może stanąć na wyżynie prawdziwej umiejętności ze względu na niepewność fundamentalnych pojęć, bo zasadnicze jej nauki są dopiero w toku rozwoju, zagadnienia pedagogiczne starano się rozwiązywać już w dalekiej przeszłości, gdyż wymagały tego potrzeby i konieczności życiowe. W ten sposób teoria wychowania już z dawien dawna spełnia swą rolę pożyteczną, stojąc na straży wymagań czasu. Niewiele zresztą przedmiotów pobudza myśl ludzką do wysiłków w tym stopniu, co wychowanie. Kwestie pedagogiczne, odnawiając się w każdym pokoleniu, wywierają na umysły jakiś nieprzeparty wpływ. Już samo ojcostwo rodzi skłonność do pedagogiki, a dalej nie ma prawie dziedziny, która by nie rościła sobie pretensji do kompetencji w tym kierunku, bo w istocie nie ma ni jednej kwestii wychowawczej, która by nie była zarazem kwestią etyczną, psychologiczną, ekonomiczną, społeczną czy polityczną. Wielka natomiast różnorodność systemów i poglądów pedagogicznych tłumaczy się znów już samym charakterem problemów wychowawczych, które, jako odnoszące się do natury i przeznaczeń człowieka, zmieniają się zależnie od fluktuacji teorii psychologicznych i moralnych. Różnym psychologom odpowiadają różne pedagogiki, a podobnie każdy system etyczny zawiera w zarodku właściwą pedagogikę. Stąd obfitość i różnaitość kwestii pedagogicznych, wielka liczba myślicieli, rozprawiających o wychowaniu...”

Maria Librachowa: Najnowsze elementarze (1921, nr 1—3)

„...Gdyby chodziło o ogólny pogląd na utrwalanie się w naszej literaturze podręcznikowej pewnego określonego kierunku, wydaje mi się, że nie biorąc pod uwagę różnych odchyłeń i ustępstw na rzecz dawniejszej metody dźwiękowej i związanej z nią syntezy, w ogromnej większości

nowszych elementarzy przebija wyraźne dążenie do realizowania metody analityczno-syntetycznej, z oparciem się o wyraz jako materiał do analizy. Druga wyraźna tendencja zaznacza się w stosowaniu analizy, bez względu na to, jak ją poszczególni autorowie przeprowadzają, możliwie wcześniej, na pewnych stronach książki. Operowanie przez czas dłuższy wyrazami jako całościami, rozpoznawanymi wzrokowo, nie przyjęło się na naszym gruncie; poza pierwszym elementarzem Falskiego („Nauka czytania” 1910) nie mamy bodaj żadnego autora, który by próbował zdążyć po tej drodze. Od wyrazu jeden krok tylko do zdania — do tego najradkalniejszego metodycznego stanowiska. Kto wie, może rozwiązanie tego problemu już dzisiaj spać nie daje jakiemuś metodykowi. Ze względu na pożytek, jaki wynika z dokładnego zrozumienia czytanej treści, ze względu na tak ważny dla dzieci moment zainteresowania, ze względu wreszcie i na to, że najwłaściwiej byłoby dać dziecku od razu wrażenie, że ono istotnie coś czyta, zdanie byłoby może najlepszym punktem wyjścia — prawdopodobnie przyszłość elementarzy należy do rozwiązania trudności wynikających z takiego stanowiska...”

**Maria Grzegorzewska: Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie (1922, nr 5—6)**

„Opieka wychowawcza szkolna nad dziećmi anormalnymi wszelkich kategorii wymaga zorganizowanej akcji specjalnego przygotowywania nauczycieli. W celu racjonalnego bowiem rozwijania danej gałęzi szkolnictwa należy z roku na rok dostarczać mu odpowiednio wykwalifikowanych sił nauczycielskich i wychowawczych oraz stworzyć placówkę prac naukowo-metodycznych w tej dziedzinie.

W myśl powyższego Ministerstwo WR i OP powołało do życia w październiku 1921 r. państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej w Warszawie...”

**Florian Znaniecki: Szkice z socjologii wychowania (II)
(1924, nr 9—10)**

„...Instytucja nauczyciela określa się z jednej strony przez jego stosunek do wychowañców, z drugiej — przez stosunek pomiędzy nim a szerszym społeczeństwem, do którego należy. Stosunki te wyznaczone są przez pewne zobowiązania, częściowo jednostronne, częściowo wzajemne. Z funkcji społecznej nauczyciela wypływają pewne normy, regulujące jego działalność; z drugiej strony zaś społeczeństwo, powierzając mu tę funkcję, tj. uznając jego stanowisko i sankcjonując jego działalność, przyjmuje na siebie pewne obowiązki względem niego...”

...Przede wszystkim, jako na przedstawicielu grupy, spoczywa na nim obowiązek utrzymania godności przedstawiciela. Winien on posiadać w oczach młodzieży ten orok społeczny, który dowodzi, że młodzież istotnie widzi w nim nie zwykłą jednostkę ludzką, lecz reprezentanta zbiorowości, do której z czasem wejdzie... Społeczeństwo daje mu do rozporządzenia szereg środków do tego celu, przede wszystkim zaś pewną władzę nad wychowañcami. Zarówno jednak istota i granice tej władzy, jako też sposób jej użycia, uległy ewolucji w ciągu naszych czasów. Ewolucja ta stoi w związku z doniosłą zmianą w stosunkach między starszym a młodszym pokoleniem...

...Władza nauczyciela nie jest już, jak dawniej, władzą absolutną, wymagającą bezwzględnego podporządkowania ze strony wychowañców i wymuszającą to podporządkowanie wszelkimi środkami, nie wyłączając siły fizycznej. Jego obowiązek podtrzymania swej godności społecznej, jako przedstawiciela obecnego społeczeństwa, łączy się z obowiązkiem budzenia w wychowañcach poczucia, że oni są przyszłym społeczeństwem i że są odpowiedzialni za przeszłość...

...Ponieważ dalej zadaniem nauczyciela jest nie tylko urobić wychowañców społecznie, ale udzielić im pewną część wartości kulturalnych nagromadzonych przez przeszłość, więc stąd wynika dalszy jego obowiązek. Winien on uświadomić sobie, że jest strażnikiem kultury swego społeczeństwa, że musi w imieniu żyjących i umarłych twórców tej kultury część jej przekazać młodemu pokoleniu do dalszego przechowania...

...Nauczyciel jest jednak nie tylko przedstawicielem społeczeństwa, bezosobistą instytucją społeczną. Jest on także człowiekiem, członkiem grupy, jak inni. W tym charakterze zaś na nim, jak na każdej jednostce starszej, wchodzącej w styczność z młodszym pokoleniem, spoczywa obowiązek zasadniczy: aby być możliwie doskonałym wzorem do naśladowania dla młodych..."

Zygmunt Mysłakowski: Co to jest „talent pedagogiczny”?

(1925, nr 1—2)

„...Możemy powiedzieć, że talent jest wrodzoną dyspozycją psychofizjologiczną, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny niż w wypadku zajmowania się czym innym. Utalentowanie wynika ze specyficznego ukształtowania się wpływów dziedzicznych; pewne rodziny przedstawiają obraz takiego przyrostu utalentowania, trwającego przez kilka pokoleń.

Mimo tej wrodzonej podstawy talent może się doskonalić przez pracę, tj. ogół nabytych w danym kierunku automatyzmów, i przez wysiłek świadomy; jest to nawet cechą rozpoznawczą talentu, różniącą go od genialności, że udział doświadczenia odgrywa dużą rolę w stosunku do

udziału, wnoszonego przez dziedziczość, podczas gdy u twórcy genialnego stosunek jest wręcz odwrotny. Talent nie toruje nowych dróg, nie stwarza nowych gałęzi badań, lecz umie oświetlać znane drogi i pracować produktywnie na podstawie istniejących metod technicznych. Toteż geniusz wypowiada się niekiedy bardzo wcześnie (Hume) i następnie nie zawsze dorównywa samemu sobie, gdy talent rozwijać się może bardzo długo, jak u owego japońskiego malarza, który koło siedemdziesiątki dopiero doszedł do przekonania, że zaczyna pojmować formę.

Talent pedagogiczny jest także dyspozycją wrodzoną, szczególnie sprzyjającą wypełnianiu zadań wychowawczych.

Istnieje, moim zdaniem, wyraźna cecha, odróżniająca postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego i nieuzdolnionego. Jest to cecha diagnostycznie bardzo dobra, chociaż wahałbym się twierdzić, że jest ona najważniejsza. Mówiąc z gruba i schematycznie możemy nazwać ją cechą **k o n t a k t o w o ś c i**...”

Helena Orsza-Radlińska: Zagadnienie nowych szkół w Polsce (1925, nr 5—6)

„...Poprzez chaos różnorodnych poczynań torują sobie drogi ideały **n o w e j s z k o ł y** — szkoły, która ma służyć nowym potrzebom, zastosowywać zdobycze wiedzy, ucieleśniać zasady, dojrzewające do urzeczywistnienia.

»Nowe wychowanie« to nie kult specjalny, zacieśniony do jednego typu szkoły, lecz — przystosowywanie czynności wychowawczych do wymagań życia, zależne zarówno od warunków, jak i od biegu prac uprzednich. Tak np. laboratoryjny system daltoński zjawiał się w Stanach Zjednoczonych na tle rozwiniętego w tym kraju samouctwa i działalności wychowawczej bibliotek. »Project method« w szkolnictwie idzie w parze z oświatową działalnością pozaszkolną wśród młodzieży. Jako reakcja przeciwko niwelującemu wpływowi życia wielkomiejskiego powstają wiejskie ogniska wychowawcze Demoulinasa czy Lietza... Montessori umieszcza Dom Dziecka w pośrodku gwarnych zabudowań dzielnicy robotniczej. Sprawa nowej szkoły jest sprawą przede wszystkim treści, nie formy... U nas w epoce tworzenia szkolnictwa od nowa możemy wprowadzać w życie wiele postulatów nowej szkoły.

Wkraczają one do nas różnymi drogami — rodząc się z nasion w całym świecie jednakich, lecz żywiąc się sokami naszej ziemi, swoisty przybierają charakter... W szkolnictwie »normalnym« urzeczywistnić się może, urzeczywistnia się już dzisiaj, niejeden z postulatów nowej szkoły...

Traktuje ona **dzieciństwo** jako okres odrębny, w którym szybki rozwój ciała, zmysłów, umysłu i charakteru winien być wspomagany przez stwarzanie warunków sprzyjających samodzielnym czynnościom dziecka,

odpowiadającym jego zainteresowaniom. Każde dziecko ma jednakie prawa do życia i rozwoju. Równość szans rozwoju dla każdego stanowi hasło naczelne organizacji szkolnictwa..."

Jadwiga Młodowska: System daltoński (1926, nr 9)

„...Widząc w systemie daltońskim znakomity środek podniesienia wydajności pracy ucznia, wraz z jednoczesnym usunięciem panującego obecnie w szkołach przeciążenia, widząc w nim także znakomity środek wychowawczy, zwróciłam się po powrocie z Anglii, gdzie widziałam zastosowanie tego systemu w licznych szkołach zarówno średnich jak niższych, do Ministerstwa WRIOP z prośbą o pozwolenie wprowadzenia tego systemu, tytułem próby na przeciąg 1-go półrocza, na trzy pierwsze kursy Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie. Po otrzymaniu przychylniej odpowiedzi, wprowadziliśmy ten system początkowo dla ośmiu przedmiotów, a mianowicie: dla języka polskiego, historii, geografii, matematyki, fizyki (ewentualnie chemii), biologii, robót i rysunków...

„...Dotychczasowe wyniki pozwoliły nam stwierdzić, że z historii, geografii, fizyki, biologii i robót dziewczęta przerabiają więcej materiału niż przy dawnym systemie, z polskiego i matematyki tyle co dawniej, lecz gruntowniej. Nadspodziewanie szybko uzyskaliśmy na salach przedmiotowych i w korytarzach ciszę i spokój...”

Józef Chałasiński: Dewey jako pedagog demokracji (1927, nr 1)

„...Pod względem moralnym demokracja jest synonimem uczłowieczenia życia. Jest ona podniesieniem godności człowieka, jego pełnego rozwoju i twórczości do wysokości najwyższego sprawdzianu wartości kultury i cywilizacji. Ten sprawdzian musi również stać się najwyższym kryterium wychowawczych wartości szkoły demokratycznej.

Analiza współczesnego życia wskazuje na to, że życie społeczne, idące w kierunku coraz drobniejszej specjalizacji, stanowisko wielkiej rzeszy ludzi redukuje do roli automatyzmu działającego, kółka maszyny. Społeczeństwo staje się coraz bardziej organizacją technicznych funkcji, w której (z wyjątkiem kierowniczych stanowisk) nie ma miejsca na ludzką osobowość. Ten proces, powstały na gruncie antagonizmu pracy i kapitału, rozpoczął się w chwili oddzielenia przebiegu pracy od jego produktu, co zadecydowało o zmechanizowaniu czynności człowieka i o pozbawieniu ich twórczego charakteru.

Powrót do twórczej pracy fizycznej jest jedynym środkiem, który wprowadzi nieodzowną jedność doświadczenia i zapewni pełnię ludzkiego roz-

woju, podnosząc intensywność życia, przywracając radość pracy i nadając ludzkim wytworom wartość dzieła sztuki. Z murów szkolnych usunie wszystko, co martwe i mechaniczne. Twórcza praca uchroni człowieka od rozłożenia go na szereg nie powiązanych ze sobą jednością osobowości specjalnych czynności mechanicznych, z których każda ma swoje odrębne związki. Ona jedynie jest zdolna zachować jedność człowieka, uchroni go przed intelektualnym, moralnym i społecznym serwilizmem i stąd też płynnie jej, nie dająca się niczym zastąpić, rola w demokratycznym społeczeństwie..."

Mieczysław Ziennowicz: Autorytet a wolność w wychowaniu
(1928, nr 3)

„...Autorytet moralny ma większe znaczenie niż fizyczny. Autorytet musi posiadać rzeczywistą wartość moralną. Stosunek nasz do niego opierać się musi raczej na wierze w jego wartość niż na poczuciu naszej niższości. Zabarwienie uczuciowe dodatnie przyczynia się do zwiększenia autorytetu.

Któryż rodzaj autorytetu winniśmy uznać jako najpożądany dla celów wychowawczych? Naturalnie ten, który nie zabija godności własnej, który wypływa z uznania wyższości moralnej. Autorytet, narzucony nam przez siłę brutalną, jest autorytetem niemoralnym, znaczenie jego upadnie, gdy zniknie siła zewnętrzna. Prawdziwy autorytet powstaje dopiero przez dobrowolne uznanie go i wskutek jego wartości wewnętrznej. Autorytet moralny może uznać i zrozumieć jedynie istota moralna, więc mająca poczucie prawdziwe swej moralnej wartości. Budzenie świadomości moralnej, szacunku przed sobą samym jest więc warunkiem uznania autorytetu poza i nad nami..."

Adolf Ferrière: Szkoła aktywna i metody aktywne (1929, nr 2)

„...Idea szkoły aktywnej rozpowszechnia się powoli, lecz nieustannie... Szkoła wczorajsza była szkołą z duszą »l'homme faber«, jak ją zwie Henryk Bergson w »Ewolucji twórczej«. Szkoła jutra będzie szkołą dobrego ogrodnika według zdania Pestalozziego i Froebła. Pod tym względem należy wystrzegać się automatyzmu, który zakrzewia się w szkole dzisiejszej. Należy powtórzyć, że akcja duchowa dobrego nauczyciela nie będzie nigdy powierzchowną i zbyteczną. Testy nie zastąpią kontaktu bezpośredniego, dla określenia odcieni charakteru w działalności codziennej przez pedagoga jasnowidzącego; ani kino, ani radio nie zastąpią doświadczeń życia; materiał samowychowawczy pozostanie środkiem do asymilowania pewnej techniki i uregulowania tempa nauczania — wolnego lub szybszego, zależnie od osobnika; nawet technika samowychowawcza Carletona W. Wash-

burne w Winnetce, którą uważam jako otwierającą odrzwia do poszukiwań i stosowań zasadniczych celem dobrego funkcjonowania szkoły aktywnej, nie zastąpią nigdy promieniowania duchowego nauczyciela o dużej wartości; funkcjonowanie samo »project method« w Winnetce dowodzi, że Washburne ją pojmuje w tenże sposób.

Lecz między niebezpieczeństwem automatyzmu jutra a tym, zupełnie z innego powodu aktualnym automatyzmem dnia wczorajszego, który się przeżył sam w sobie — mam na myśli prawa szkolne, ścisłe programy, metody brutalnie zbiorowe, niezmiennie plany zajęć, egzaminy, miażdżące wszelką indywidualność, panujące w większości naszych państw nowoczesnych — jest inne niebezpieczeństwo, które muszę tu ujawnić. Jest nim wprowadzenie »metod nowych«, ogłaszanych w pismach pedagogicznych jako nec plus ultra modernizmu...”

Ludwik Pawłowski: Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych (1929, nr 5)

„Dnia 14 grudnia 1928 r. ukazało się zarządzenie Ministerstwa WRiOP w sprawie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczyciela publicznych szkół powszechnych.

...Sprawdzianem samodzielnej pracy początkującego nauczyciela będzie pogłębiona i na praktyce oparta znajomość psychiki dziecka, znajomość programów i przepisów administracyjnych oraz współczesnych zasad pedagogiki i dydaktyki. Sprawdzenie i podsumowanie dorobku osiągniętego przez nauczyciela w pierwszych latach jego służby... Tak pomyślany egzamin będzie niewątpliwie ważnym czynnikiem podniesienia poziomu wiedzy nauczyciela, pod warunkiem oczywiście, że nie zostanie zredukowany do zwykłej formalności lub do powtórzenia w skrócie materiału, który był przedmiotem egzaminu dojrzałości...”

Jan Hulewicz: Żeromski wobec zagadnień oświatowych i pedagogicznych (1929, nr 5)

„...Walka z tendencjami rusyfikatorskimi na terenie szkoły po roku 1863 i wpływ pozytywizmu, a w szczególności atmosfera »Głosu« — oto te dwa najważniejsze momenty dziejowe, które kierowały myśl Żeromskiego ku zagadnieniom pedagogicznym. Ale były jeszcze inne okoliczności, bardziej bliskie Żeromskiemu, bo z życia jego osobistego wylaniające się, które sprawę oświatową, szkolną, wysuwały w jego umyśle na miejsce ważne i istotne... Twórca »Pocjółów« nosił się przez długi czas z myślą obrania zawodu nauczyciela szkół powszechnych — w związku z tym bardzo żywo interesował się położeniem, dolą i niedolą tego zawodu. Plan ten — jak

wiadomo — nigdy nie zrealizował się, ale zainteresowanie, raz obudzone, pozostało na zawsze...

W całej twórczości Żeromskiego zagadnienia szkolne były mu szczególnie bliskie. Od obrazu szkoły zaborczej — poprzez utopijne koncepcje nowej szkoły w »Róży« — biegła myśl Żeromskiego ku nowej szkole polskiej. Nie głosił żadnego ściśle określonego programu pedagogicznego — nie był zwolennikiem żadnego kierunku pedagogicznego — ale na terenie powieści i publicystyki spełnił — jak żaden inny z twórców-artystów — zadanie doniosłe, a w warunkach i ramach twórczości powieściopisarza jedynie możliwe: głosił zrozumienie dla zagadnień oświatowych i szkolnych, wołał o reformę stosunków — akcentował wagę i znaczenie tej dziedziny życia. Uświadamiał sobie doskonale, że żyjemy w okresie głębokiego kryzysu społecznego, że rodzi się »początek świata pracy«. Czuł i rozumiał, że nowy ustrój, nowa moralność »pracowników wolnych« przynieść też musi — nową szkołę."

Aleksander Litwin: Zasady nauczania łącznego (1932, nr 5 i 6)

„...Nazwa nauczania łącznego pochodzi od niemieckiego terminu »Gesamtunterricht«, którego po raz pierwszy użył Berthold Otto. Najważniejsze zasady tego systemu nauczania są następujące:

a) zamiast oddzielnych przedmiotów występuje tutaj tzw. nauka rzeczy ojczystych w postaci zagadnień, na tle których skupiają się wiadomości z różnych przedmiotów naukowych;

b) zagadnienia te uwzględniają najbliższe środowisko społeczne ucznia, które zgodnie z zasadą ciągłości stopniowo rozszerza się, obejmując dom rodzinny, szkołę, wieś, miasto, gminę, prowincję, wreszcie państwo-ojczyznę;

c) nauczyciel tak kieruje pracą, aby zagadnienia w miarę możliwości wpływały z potrzeb i zainteresowań dzieci i aby pozostawały ze sobą w ścisłym związku logicznym;

d) program nauczania nie może być stały i jednakowy dla wszystkich szkół, lecz musi posiadać charakter dynamiczny, czyli odpowiadający aktualnemu dziś żądaniu regionalizmu."

Ludwik Bandura: Na marginesie artykułu dra K. Dąbrowskiego¹ (1934/35, nr 5)

„Dzieci moralnie zaniedbanych jest więcej, aniżeli pomieścić ich mogą cztery istniejące w Polsce szkoły dla tego rodzaju dzieci. Rzeczą konieczną

¹ Artykuł K. Dąbrowskiego (1934/5, nr 3) dotyczył zagadnienia metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa (Red.).

jest rozbudowa szkolnictwa specjalnego tego typu. W szkołach powszechnych znajduje się poza tym wiele dzieci nie kwalifikujących się do tego rodzaju szkół, które nie mają wyrobionych nawyków moralnych i społecznych. Wymagają one specjalnej opieki, której, niestety, w przepelnionych klasach ze strony przepracowanego nauczyciela nie doznają. W związku z tym poruszył p. dr Dąbrowski ważne zagadnienia współpracy szkoły z rodzicami i stacji wychowawczych, mających udzielać porad w zakresie trudności wychowawczych. Sądzę, że potrzeby tych stacji nikt kwestionować nie będzie. Przyznać musimy jednak, że założenie ich w każdej miejscowości musi dziś napotkać na poważne trudności i wydać rezultaty raczej szkodliwe aniżeli pożyteczne. Brak nam po prostu ludzi, którzy kierowaliby tymi stacjami...

...Pracę trzeba rozpocząć od podstaw i zwrócić uwagę na kształcenie nauczycieli. Dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli dawały raczej wiedzę przystosowaną do normalnych warunków pracy. Do programu zakładów kształcenia nauczycieli nowego typu winien wejść kurs teoretyczny i praktyczny pedagogiki moralnej w zastosowaniu do dzieci trudnych do wychowania. Program tych zakładów nie może być sztywny, ale musi być dostosowany do aktualnych potrzeb szkolnictwa. Praktyka kandydata nie powinna się odbywać w cieplarnianej atmosferze szkoły ćwiczeń, ale w normalnej szkole powszechnej pod okiem doświadczonego nauczyciela..."

Marian Odrzywolski: Skuteczność wychowania
(1937, nr 7—8, 9)

„...Formą pracy wychowawczej jest działalność wychowawcy, a przedmiotem jej — działalność wychowanka. Skuteczność zatem wychowania w istocie ujawnić się może tylko w tym zakresie. Możliwe są pod tym względem dwa przypadki: albo aktywność zwiększa się na skutek procesu wychowania, albo słabnie. Zawsze i tylko w pierwszym przypadku mamy logiczne i faktyczne prawo mówić o skuteczności wychowania. Jest to pierwsza nasza teza zasadnicza. Działanie istnieje i ujawnia się tylko w związku z jakimiś warunkami otaczającymi, w jakiejś sytuacji. Stosownie do tego pojęcie skuteczności trzeba ograniczyć do działania względem tego materiału, jakiego dostarcza wychowawca, bądź jako centralny motor, sprzężyna w procesie wychowania, bądź jako osobowość, indywidualność, jego cele i całe ustosunkowanie się do innych warunków, słowem, to wszystko, cośmy nazwali jego znaczeniem i wartością pedagogiczną — teza druga. Wreszcie jako trzecią tezę ustalamy fakt wynikający z natury działania, którego istota tkwi w kom-

plikowaniu sytuacji przez różnicowanie i wartościujące analizowanie danych treści, mianowicie to, że skuteczność wychowania implikuje krytyczną analizę całego odcinka rzeczywistości, w jakim wychowanek jest zamknięty. Jest to po prostu dążność do rozwijania, pogłębiania i przetwarzania tego, co wychowawca sobą przedstawia w stosunku do otoczenia wychowanka..."

Wybrał — WW

NIEKTÓRE ARTYKUŁY I ROZPRAWY OGŁOSZONE W RUCHU PEDAGOGICZNYM W LATACH 1912—1949

SPIS BIBLIOGRAFICZNY

Zestawienie niniejsze ze względów zrozumiałych nie obejmuje wszystkich pozycji i wszystkich działów tego pisma. Podano w nim tylko artykuły i rozprawy, czyli pozycje działu pierwszego *Ruchu Pedagogicznego*. Nie był to dział najobszerniejszy. Ruch poświęca wiele miejsca recenzjom ukazujących się wydawnictw, sprawozdaniom zagranicznym i krajowym. W zestawieniu pominęliśmy artykuły o treści zupełnie dzisiaj zdezaktualizowanej. Nie objęliśmy nim także numerów z lat 1959—1972.

A. LATA 1912—1918

I. Zagadnienia ustrojowo-szkolne, programy, podręczniki

- DAWID JAN WŁADYSŁAW: Naukowe podstawy w wyborze zawodu, 1913, nr 1, 2, 3, 4.
 FALSKI MARIAN: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza, 1912, nr 9 i 10.
 FALSKI MARIAN: W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego, 1918, nr 2, 3, 4, 5.
 MACIOŁOWSKI J.: Nowy elementarz, 1918, nr 7.

II. Ogólne zagadnienia pedagogiki i jej teoretycznych podstaw

- DAWID JAN WŁADYSŁAW: O duchu pedagogiki doświadczalnej, 1912, nr 1.
 ROWID HENRYK: Rzut oka na rozwój pedagogii za granicą i w Polsce, 1912, nr 1, 2, 3, 4, 5, 6.

III. Nauczanie i wychowanie

- DYAKOWSKI BOGDAN: Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody, 1918, nr 2—3, 5—6.
 FALSKI MARIAN: Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisanja, 1913, nr 8, 9, 10.
 ORSZA HELENA: Z metodyki nauczania historii w szkole, 1913, nr 8.
 SEMPOŁOWSKA STEFANIA: Nauka o Warszawie, 1918, nr 8—10.
 SZYCÓWNA ANIELA: Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego, 1912, nr 7, 8.
 SZYCÓWNA ANIELA: Nowe prądy w nauczaniu elementarnym, 1913, nr 5.
 SZYMANOWSKA WEYCHERT WŁADYSŁAWA: Sprawa nauczania gramatyki w szkołach, 1913, nr 6, 7.
 WÓJCIK STANISŁAW: O modelowaniu w szkole elementarnej, 1912, nr 6.
 WÓJCIK STANISŁAW: Wychowanie estetyczne a przybory szkolne, 1918, nr 8—10.

IV. Nowe szkoły. Ruch reform w szkolnictwie

- BERGRÜNÓWNA J.: Szkoły na wolnym powietrzu, 1913, nr 1.
 GRUDZIŃSKA ANNA: Gminy szkolne, 1913, nr 6.
 RAMUŁTOWA MARIA: Próby polskiej szkoły nowego typu, 1912, nr 4, 5, 6, 7, 8, 9.

- ROWID HENRYK: Szkoła pracy, 1913, nr 1, 2, 3, 4, 5, 6.
ROWID HENRYK: Reforma klasy elementarnej, 1913, nr 7.
SZYBALSKA ZOFIA: Niemieckie ogniska na wsi (Szkoły dra Lietza), 1912, nr 2 i 3.
SZYBALSKA ZOFIA: Nowa postać wychowania przedszkolnego we Włoszech, 1912, nr 9.

V. Psychologia ogólna, wychowawcza, społeczna

- E. W.: O metrycznej skali inteligencji Alfreda Bineta, 1912, nr 1, 2.
GRUDZIŃSKA ANNA: Samobójstwa uczniów, 1913, nr 5.
JURGIS WŁADYSŁAW: Nastroje młodzieży, 1913, nr 6.
ROWID HENRYK: Idealy naszych uczniów, nr 9, 10.
ROWID HENRYK: Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej, 1918, nr 7, 8—10.

VI. Historia wychowania

- ORSZA HELENA: Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego, 1912, nr 1, 3, 7 oraz 1913, nr 1.

VII. Nauczyciel. Kształcenie i samokształcenie

- DAWID JAN WŁADYSŁAW: O duszy nauczycielstwa, 1912, nr 3, 4.
DAWID JAN WŁADYSŁAW: Polski Instytut Pedagogiczny, 1913, nr 4.
WAKAR WŁADYSŁAW: Nauczyciel a teoria, 1913, nr 7.

VIII. Literatura dla dzieci i młodzieży. Czytelnictwo

- ORSZA HELENA: W sprawie książek dla dzieci i młodzieży, 1912, nr 10.

B. L A T A 1918—1939

I. Zagadnienia ustrojowo-szkolne, programy, podręczniki

- BANDURA LUDWIK: Dojrzałość szkolna dziecka a jego postępy w pierwszym roku nauczania, 1937/8, nr 6—10.
LIBRACHOWA MARIA: Najnowsze elementarze, 1921, nr 4—5.
NOWACZYK STANISŁAW: O nowy typ podręcznika do nauczania historii, 1931, nr 7.
OESTREICH PAWEŁ: Reforma szkolna w Niemczech, 1928, nr 1.
RADLIŃSKA HELENA i LEUKAJTESÓWNA K.: Próba reorganizacji zapisów szkolnych, 1934/5, nr 7.
ROWID HENRYK: Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej, 1921, nr 1—3.
ROWID HENRYK: Stosunek szkoły powszechnej do średniej, 1921, nr 6—8.
ROWID HENRYK: Reforma ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej, 1932, nr 2.
ROWID HENRYK: Reforma szkolnictwa w Austrii, 1928, nr 4.
VÉLEMINSKY K.: Podręczniki szkolne w Czechosłowacji, 1928, nr 8.
WITKOWSKA HELENA: O potrzebie wprowadzenia nauk społecznych do polskiego szkolnictwa, 1920, nr 7—8.

II. Ogólne zagadnienia pedagogiki i jej teoretycznych podstaw

- BORELOWSKI W.: Humanizm robotniczy, 1932, nr 6.
- BROSSOWA ANNA: Poglądy pedagogiczne Bertolda Otto, 1926, nr 7.
- CZARNEKI JÓZEF: Uczniowie drugorocznicy, 1935/6, nr 2, 3, 4.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: Wychowanie, szkoły i pokój, 1927, nr 8—9.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: Idea koedukacji i jej realizacja, 1933, nr 1, 2, 3, 4.
- HESSEN SERGIUSZ: O pojęciu i celu wychowania moralnego, 1934/5, nr 3.
- HESSEN SERGIUSZ: Zagadnienie autonomii kształcenia, 1934/5, nr 7, 8, 9.
- HESSEN SERGIUSZ: Co to jest szkoła jednolita, 1936, nr 1.
- ICHHEISER G.: Idealistyczna czy realistyczna pedagogika, 1934/5, nr 4.
- ICHHEISER G.: Wychowanie a problem powodzenia, 1935, nr 5.
- JAKOBSON W.: Kara jako środek wychowawczy w oświetleniu teorii psychoanalitycznej, 1935/6, nr 7, 8.
- KACZMAREK ZDZISŁAW: Z problemów demokratyzacji wychowania, 1929, nr 5, 6.
- KARWOWSKI A.: Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej, 1935/6, nr 5, 6.
- KIKEN I.: Wiedza a wykształcenie, 1936, nr 7—8.
- KIKEN I.: Jakże są czynniki indywidualizujące człowieka, 1937/8, nr 6—10.
- KIKEN I.: Znaczenie przyzwyczajania w nauczaniu i wychowaniu, 1938/9, nr 6, 8.
- KORNISZEWSKI FELIKS: Dydaktyka ogólna i szczegółowa, literatura dydaktyczna oraz nauczanie dydaktyki, 1938/9, nr 7, 9—10.
- MIRSKI JÓZEF: Psychoanaliza a pedagogika, 1925, nr 1.
- MIRSKI JÓZEF: O istocie wychowania, 1929, nr 6, 7—9.
- MIRSKI JÓZEF: Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy, 1930, nr 8, 9.
- MIRSKI JÓZEF: Wychowanie ze stanowiska życia i kultury, 1937/8, nr 1—5, 6—10.
- MIRSKI JÓZEF: Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej, 1920, nr 5—6, 7—8.
- ODRZYWOLSKI MARIAN: Skuteczność wychowania, 1936, nr 6, 7—8, 9.
- PIETER JÓZEF: Rozbieżności i dysproporcje między wiedzą pedagogiczną a praktyką wychowania i nauczania, 1936, nr 3.
- PIETER JÓZEF: Wiadomości młodzieży wstępującej do szkoły wyższej, 1938/9, nr 6.
- ROWID HENRYK: Współczesne cele wychowania, 1923, nr 1.
- SEKRETA MIROŚLAW: Funkcjonalizm dydaktyczny, 1931, nr 3.
- SEKRETA MIROŚLAW: Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej, 1929, nr 7—9, 10, 11, 12.
- SEMIL EDMUND: Kultura i wychowanie, 1926, nr 5.
- SKOWRON STANISŁAW: Dziedziczność i wychowanie, 1930, nr 7.
- SKOWRON STANISŁAW: Zagadnienie dziedziczności u bliźniąt, 1933, nr 1.
- TAUBENSZLAG RUDOLF: O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki, 1929, nr 10, 11, 12.
- TUMLIRZ O.: Zasada indywidualnej całości w procesie kształcenia, 1936, nr 2.
- ZIEMNOWICZ MIECZYŚLAW: Autorytet a wolność w wychowaniu, 1928, nr 3, 4.

III. Nauczanie i wychowanie

- ARNEKKER E.: Proces wychowawczo-społeczny jako rezultat celowego oddziaływania nauczyciela w szkole, 1934/5, nr 9.
- BANDURA LUDWIK: Film jako pomoc naukowa, 1931, nr 3.
- BANDURA LUDWIK: Prehistoria w szkole powszechnej, 1928, nr 9.
- BLAUSTEIN L.: Wpływ wychowawczy filmu, 1936, nr 4—5, 7—8.

- CZAPCZYŃSKI T.: Lekcja języka polskiego, jako jednostka metodyczna, 1923, nr 9—10.
- DRYJSKI ALBERT: Sugestia i wychowanie, 1927, nr 8, 9.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: Praca młodzieży w szkole i w domu, 1931, nr 1, 2, 3, 4.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: Gazeta w nauczaniu szkolnym, 1928, nr 2.
- HULEWICZ JAN: O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej, 1933, nr 2, 3.
- KARPIŃSKA-WOYCZYŃSKA L.: Dobór dzieci uzdolnionych i próby zdolności zawodowej młodzieży w Berlinie i Hamburgu, 1923, nr 1—3.
- KLEE T.: Zajęcia pozaszkolne młodzieży szkół powszechnych, 1936, nr 2.
- LITWIN ALEKSANDER: Zasady nauczania łącznego, 1932, nr 5, 6.
- MIRSKI JÓZEF: O tzw. „przyjaźni” i „miłości młodocianej”, 1923, nr 1.
- MŁODOWSKA JADWIGA: O nowy ideał wychowawczy, 1922, nr 5—6.
- ORSZA HELENA: Nauka o Polsce współczesnej, 1922, nr 5—6.
- ORSZA HELENA: W sprawie nauczania historii, 1924, nr 3—4.
- PATKOWSKI ALEKSANDER: Wychowanie nowego pokolenia, 1922, nr 1.
- RAJCZYKOWSKI W.: Organizacja pracy uczniów szkół powszechnych w dzielnicy robotniczej m. Sosnowca, 1936, nr 3, 4—5.
- ROWID HENRYK: Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej, 1928, nr 7.
- SZOBER STANISŁAW: Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej, 1921, nr 4—5.
- TYNC STANISŁAW: Nauka moralności w szkole, 1922, nr 7—8.
- WITKOWSKA HELENA: Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii, 1920, nr 7—8.
- WITKOWSKA M.: Zajęcia pozaszkolne dzieci miasta N., 1936, nr 1.

IV. Ruch reform w szkolnictwie. Nowe szkoły

- BANDURA LUDWIK: Próba nowej szkoły w Gnaszynie pod Częstochową, 1932, nr 4.
- BASTGEN ZOFIA: Metoda projektów, 1930, nr 6.
- CHMIELAKÓWNA STEFANIA: Praca twórcza w naszych szkołach, 1929, nr 1.
- DANECKI ZDZISŁAW: Podstawowe kierunki wychowania Decroly'ego a problem reformy wychowania w Polsce, 1930, nr 4, 6.
- FERRIÈRE ADOLF: Szkoła aktywna i metody aktywne, 1929, nr 2, 3.
- FERRIÈRE ADOLF: O szkole aktywnej, 1930, nr 1, 2.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: Szkoła Rabindranatha Tagorego w Szantiniketan, 1926, nr 3.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: Ferma szkolna jako typ nowej szkoły, 1929, nr 2, 3.
- GRZEGORZEWSKA MARIA: Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny, 1920, nr 1.
- KACZMAREK ZDZISŁAW: Szkolnictwo wiedeńskie, 1931, nr 6.
- K. H.: Reforma szkolnictwa w Winnetce, 1926, nr 7.
- MAGIERA J.: Nowe szkoły, 1926, nr 10.
- MELCHERTÓWNA JANINA: Organizacja szkoły powszechnej w Brukseli, 1929, nr 2.
- MIRSKI-KRETZ JÓZEF: Szkoła wychowawcza, 1921, nr 4—5.
- MIRSKI JÓZEF: Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów, 1922 nr 3—4.
- MŁODOWSKA JADWIGA: System daltoński, 1926, nr 10.
- NAWROCZYŃSKI BOGDAN: Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich, 1927, nr 2.
- ORŁOW M.: Sokrates. Geneza szkoły twórczej, 1928, nr 6.
- ORŁOW M.: „Szkoła twórcza Sokratesa”, 1931, nr 1, 2, 3, 4.
- RADLIŃSKA HELENA: Zagadnienie nowych szkół w Polsce, 1925, nr 7.
- ROWID HENRYK: Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji, 1920, nr 1, 4, 5—6, 7—8.

- ROWID HENRYK: Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym, 1921, nr 1—3.
 ROWID HENRYK: System daltoński, 1924, nr 9—10.
 ROWID HENRYK: Życie w szkole twórczej, 1925, nr 4.
 ROWID HENRYK: Podstawy socjologiczne szkoły twórczej, 1925, nr 7.
 ROWID HENRYK: Polskie szkoły doświadczalne, 1926, nr 10.
 ROWID HENRYK: System daltoński w szkole powszechnej, 1927, nr 2—10.
 SZYBALSKA ZOFIA: Szkoła naukowo-doświadczalna przy Uniwersytecie w Jenie i „Tydzień Pedagogiczny”, 1930, nr 2.
 TAUBENSZLAG RUDOLF: System daltoński, 1929, nr 2, 3, 4.
 UJMA B.: O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku, 1935/6, nr 7, 8.
 WITKOWSKA HELENA: Szkoły społeczne, 1925, nr 9—10.
 ZERNDT JAN: Szkoła pracy w zastosowaniu do nauki przyrody w szkole powszechnej, 1923, nr 1—3.

V. Psychologia ogólna, wychowawcza, społeczna

- BROSSOWA ANNA: Nowa metoda badania charakteru, 1933, nr 1.
 CHMAJ LUDWIK: Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej, 1930, nr 5—6 i nr 7.
 GÓRSKI W.: Analiza wspomnień z wczesnego dzieciństwa, 1938/39, nr 1—2, nr 8 i nr 9—10.
 KORNISZEWSKI FELIKS: Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka. Przyczynek do psychologii inteligencji, 1930, nr 9, 10 i 1931, nr 2, 3.
 KUCHTA JAN: Psychologiczne typy C. G. Junga, 1930, nr 6.
 LANGHOLZ LEON: Psychoanaliza w wychowaniu, 1929, nr 11.
 LANGHOLZ LEON: Charakterologia w życiu szkolnym, 1932, nr 8, 9, 10.
 LANGHOLZ LEON: O literackiej produkcji młodzieży, 1938/39, nr 6, 8.
 NARLOCH R.: Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym, 1934/5, nr 1, 2, 3, 4, 5, 6.
 ODRZYWOLSKI MARIAN: Główne założenia behawioryzmu, 1933, nr 4, 5, 6.
 ORMIAN HENRYK: Działalność samorządu uczniowskiego w świetle psychologii, 1932, nr 5.
 PIETER JÓZEF: Filozoficzne zainteresowania młodzieży, 1932, nr 5, 6.
 PIETER JÓZEF: Przekonania filozoficzne a sprawa kultury filozoficznej, 1938/39, nr 9—10.
 ROWID HENRYK: Psychologia pedagogiczna i jej zadania, 1923, nr 1.
 ROWID HENRYK: Psychologia klasy jako grupy społecznej, 1928, nr 8.
 ROWID HENRYK: Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej, 1929, nr 1, 2.
 ROWID HENRYK: Dusza klasy szkolnej (przyczynek do psychologii klasy), 1931, nr 9, 10.
 ROWID HENRYK: O środowisku wychowawczym, 1932, nr 1, 4.
 ROWID HENRYK: Karta indywidualności uczniów, 1923, nr 9—10.
 ROWID HENRYK: O metodzie przyczyn i skutków. Metoda badania inteligencji według J. Wł. Dawida, 1924, nr 1—2, 3—4.
 SZUMAN STEFAN: Zwierzę — dziecko — człowiek, 1928, nr 6.
 TRAUMEROWA-BAUMGARTEN FRANCISZKA: Wdzięczność u dzieci jako uczucie społeczne, 1938/39, nr 1—2.
 WACHTEL JAKUB: Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi, 1932, nr 3.
 WACHTEL JAKUB: Z badań nad fenomenologią ejdetyzmu, 1932, nr 6.

VI. Historia wychowania

- BOBKOWSKA WANDA: Jan Henryk Pestalozzi a dzisiejsze prądy pedagogiczne, 1927, nr 3.
- BROSSOWA ANNA: Kościuszko jako szermierz oświaty, 1928, nr 8.
- CHMAJ LUDWIK: Filozofia wychowania Johna Deweya, 1936, nr 4—5.
- DANECKI ZDZISŁAW: Z badań nad źródłami pedagogiki Trentowskiego, 1934/5, nr 8, 9.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: William Stern jako pedagog, 1938/39, nr 7.
- GRZEGORZEWSKA MARIA: Po zgonie Józefy Joteyko, 1928, nr 5.
- HESSEN SERGIUSZ: Tolstoj jako pedagog (z powodu 25-lecia śmierci [pisarza]), 1935/36, nr 4.
- HULEWICZ JAN: Żeromski wobec zagadnień oświatowych i pedagogicznych, 1929, nr 5.
- JAKOBSON W.: Alfred Adler, 1937/8, nr 6—10.
- JAMPOLER G.: O stanowisku pedagogicznym w nauczaniu historii wychowania, 1930, nr 4.
- KAWYN STEFAN: Ideale wychowawcze Bertranda Russella, 1935/6, nr 6.
- KUKULSKI ZYGMUNT: Nauka o wychowaniu a teoria wychowania, 1920, nr 9—10.
- MELCHERT JANINA: Działalność pedagogiczna Adama Szymańskiego, rok 1932, nr 10.
- MUSZKOWSKI JAN: „Geniusz serca” (w 75 rocznicę zgonu Stanisława Jachowicza), 1933, nr 3.
- PAPIERMAN M.: 130 lat nowoczesnej szkoły, 1938/39, nr 1—2.
- ROWID HENRYK: Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogiki narodowej, 1920, nr 9—10.
- ROWID HENRYK: Komisja Edukacji Narodowej a obecne prądy w wychowaniu i nauczaniu, 1923, nr 7—8.
- ROWID HENRYK: Najwybitniejszy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej w Polsce, 1924, nr 1.
- RUDNIAŃSKI STEFAN: Fourier jako myśliciel społeczno-pedagogiczny, 1937/8, nr 1—5.
- SKRZESZEWSKI STANISŁAW: Z dziejów wakacyjnych kursów uniwersyteckich dla nauczycieli, 1938/39, nr 9—10.
- SZULKIN MICHAŁ: Ludwik Krzywicki jako pedagog, 1938/39, nr 6.

VII. Socjologia wychowania. Pedagogika społeczna

- CHAŁASIŃSKI JÓZEF: Dewey jako pedagog demokracji, 1927, nr 1.
- CZARNOWSKI STEFAN: Potrzeba poznania środowiska, 1937/8, nr 1—5.
- FRIEDLÄNDER MICHAŁ: Znaczenie środowiska w wychowaniu, 1928, nr 9, 10.
- LIBRACHOWA MARIA: Socjologia wychowania i pedagogika, 1927, nr 1.
- RADLIŃSKA HELENA: Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne, 1935/6, nr 3.
- ROWID HENRYK: Z zagadnień pedagogiki socjologicznej, 1927, nr 1.
- STENDIG S.: Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania, 1931, nr 5, 6.
- WITKOWSKA HELENA: O socjologii jako podwalinie obywatelskiego kształcenia młodzieży, 1929, nr 1.
- ZNANIECKI FLORIAN: Szkice z socjologii wychowania, 1924, nr 7—8, 9—10 i 1925, nr 1—2, 3, 4, 5—6.

VIII. Nauczyciel. Kształcenie i samokształcenie

- BOREK J.: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletryście, 1938/39, nr 1—2, 4—5, 6, 8, 9—10.
- DZIERZBICKA MARIA: Kształcenie nauczycieli szkół początkowych we Włoszech, 1928, nr 3.
- GRZEGORZEWSKA MARIA: Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczycieli, 1921, nr 1—3.
- JAKIEL ALBIN: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, 1930, nr 1.
- JAKIEL ALBIN: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich, nr 4, 5, rok 1931.
- JAKIEL ALBIN: O reformie kształcenia nauczycieli w Hiszpanii, 1931, nr 10.
- JAMPOLER G.: O autorytecie nauczyciela, 1931, nr 7.
- JAŻWIERSKI J.: Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, 1936, nr 9.
- LITWIN ALEKSANDER: Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych, 1930, nr 7—8, 9.
- MYSŁAKOWSKI ZYGMUNT: Co to jest talent pedagogiczny, 1925, nr 1.
- M. R.: Dekalog nauczyciela, 1922, nr 1.
- PAWŁOWSKI LUDWIK: Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych, 1929, nr 5, 6.
- P. L. i J. H.: Czytelnicтво dzieł i czasopism pedagogicznych wśród nauczycieli szkół powszechnych w świetle ankiety, 1930, nr 3.
- ROWID HENRYK: W sprawie organizacji studiów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości, 1920, nr 1—3.
- ROWID HENRYK: Instytuty i studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych, 1925, nr 5—6.
- ROWID HENRYK: Rozwój systemu studiów nauczycielskich w odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej w ciągu 10-lecia, 1928, nr 10.
- SEKRETA MIROŚLAW: O pedagogicznym kształceniu nauczycieli szkół średnich, 1932, nr 4, 5.
- SKRZESZEWSKI STANISŁAW: Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, 1938/39, nr 4—5.
- SOBOLSKI KONSTANTY: Uwagi o poznawaniu życia dziecka w środowisku przez młodzież liceum pedagogicznego, 1938/39, nr 4—5.
- SZANIAWSKI IGNACY (Sznajer Ignacy): Pedeutologia, jej rozwój i metody, 1938/39, nr 4—5, 7, 8.
- TATARÓWNA ST.: O ideał nauczyciela, 1921, nr 6—8.
- TÜRSCHMID EDWARD: Metody nauczania w oświetleniu potrzeb zakładów kształcenia nauczycieli, 1929, nr 4.

IX. Literatura dla dzieci i młodzieży. Czytelnicтво

- POTWOROWSKA-DMOCHOWSKA MARIA: Kierownictwo lektury dziecięcej, 1927, nr 3.
- RADLIŃSKA HELENA: Potrzeba badania czytelnicтва młodzieży szkolnej, metoda i program tych badań, 1928, nr 8.
- RUBAKIN MIKOŁAJ: Czytelnicтво młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń, 1929, nr 8.

C. LATA 1945—1949**I. Ogólne zagadnienia pedagogiki i jej teoretycznych podstaw**

- MARIAŃSKI KAZIMIERZ: Nowe perspektywy dla teorii pedagogicznej, 1949, nr 1—2.
MYŚLAKOWSKI ZYGMUNT: Podwójna geneza procesu wychowawczego, 1949, nr 1—2.
RADLIŃSKA HELENA: Zasięg wychowania, 1946/47, nr 1.
SUCHODOLSKI BOGDAN: Demokracja i wychowanie, 1945/46, nr 1—4.
SUCHODOLSKI BOGDAN: O demokratyczny typ człowieka przyszłości, 1946/47, nr 1.
SZUMAN STEFAN: Subiektywizm i obiektywizm, 1945/46, nr 1—4.

II. Nauczanie i wychowanie

- KREUTZ MIECZYŚLAW: O potrzebie tzw. godzin wychowawczych w szkole, 1946/47, nr 1.
MYŚLAKOWSKI ZYGMUNT: Przekazywanie obcego planu życiowego w wychowaniu dziecka w rodzinie, 1946/47, nr 1.
SUSUŁOWSKA MARIA: O typowych błędach wychowawczych, 1949 nr 3.

III. Historia wychowania

- MAJ KAZIMIERZ: Pięćdziesięciolecie działalności Heleny Radlińskiej, 1946/47, nr 3.
LEWIN ALEKSANDER: Antoni Makarenko — teoretyk wychowania komunistycznego, 1949, nr 3.
MYŚLAKOWSKI ZYGMUNT: Antoni Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie, 1949, nr 3.
JAKUBIEC J.: Z działalności dra H. Rowida, 1945/46, nr 1—4.

IV. Socjologia wychowania

- CHAŁASIŃSKI JÓZEF: Elementy socjologicznej teorii wychowania, 1946/47, nr 2.

V. Nauczyciel. Kształcenie i samokształcenie

- LELESZ HELENA: Znaczenie studiów filozoficznych w kształceniu nauczycieli, 1946/47, nr 2.
RADLIŃSKA HELENA: W sprawie podręczników dla zakładów kształcenia nauczycieli, 1946/47, nr 2.

VI. Literatura dla dzieci i młodzieży. Czytelnictwo

- ARNOLDOWA M.: Polska literatura dla najmłodszych, 1946/47, nr 4.
BALEY S.: Literatura dla dzieci a etyka, 1946/47, nr 4.
BOBIŃSKA H.: Literatura dziecięca w ZSRR, 1947/48, nr 1.
BOCIANOWSKI B.: Strona graficzna w literaturze dziecięcej, 1947/48, nr 1.

- GUTRY M.: Polska literatura dla dzieci 11—14-letnich, 1946/47, nr 4.
JACOBSON H.: Szwedzka literatura dziecięca i młodzieżowa, 1947/48, nr 1.
JANUSZEWSKA H.: Artyzm w poezji i baśni polskiej dla dzieci, 1946/47, nr 4.
KLINGEROWA Z.: Książki angielskie dla dzieci i młodzieży, 1947/48, nr 1.
KRYMKOWA K.: Potrzeby repertuaru teatru dla dzieci, 1947/48, nr 1.
LIBRACHOWA M.: Uwagi nad literaturą dla dzieci i młodzieży, 1946/47, nr 2.
ŁASIEWICKA A.: Polska literatura dla dzieci 9—10-letnich, 1946/47, nr 4.
RADLIŃSKA H.: Społeczne ujęcie roli książki dla dzieci, 1946/47, nr 4.
SKARŻYŃSKA J.: Literatura dla dzieci i młodzieży w Stanach Zjednoczonych, 1947/48, nr 1.
SKOWRONKÓWNA I.: Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci, 1946/47, nr 4.
SZUMAN S.: Ilustracje w książkach dla dzieci, 1947/48, nr 1.
WITKOWSKI W.: Literatura dla dzieci i młodzieży w Czechosłowacji, 1947/48, nr 1.

VII. Planowanie oświaty

- OZGA WŁADYSŁAW: Problemy planowania w dziedzinie oświaty, 1949, nr 1.

Opr. W.W.

JAN SZCZEPAŃSKI

NAUKI SPOŁECZNE A DOSKONALENIE SYSTEMU OŚWIATY

Podjęcie prac nad doskonaleniem istniejącego systemu oświaty, a przede wszystkim nad oceną i doskonaleniem systemu szkolnego postawiło na porządku dziennym problem użyteczności nauk pedagogicznych i pomocniczych nauk pedagogiki, takich jak socjologia wychowania, ekonomika kształcenia, psychologia rozwojowa, statystyka oświaty i inne. System szkolny w Polsce był zmieniany wielokrotnie. Liczba drobnych zmian korygujących organizację, programy, kierunki kształcenia itp. była wprost oszałamiająca, jeżeli mierzyć ilość tych zmian ilością aktów prawnych publikowanych w Dzienniku Ustaw, w Monitorze i Dziennikach Urzędowych Ministerstw zarządzających szkolnictwem w Polsce (a jest ich 22). Niektóre z tych zmian były zmianami pozornymi, tzn. postulowały wprowadzenie zmian w rzeczywistości nigdy nie realizowanych. Takimi zmianami pozornymi było np. wprowadzanie bardzo nowoczesnych programów nauczania, które nie były w pełni realizowane, gdyż nauczyciele nie posiadali odpowiednich kwalifikacji, brakowało podręczników oraz pomocy naukowych czy laboratoriów.

Powstaje więc pytanie — jak zorganizować i przeprowadzić projektowanie doskonalenia zmian systemu oświaty, by doprowadzić go do stanu optymalnie odpowiadającego potrzebom rozwoju indywidualnych osobowości i zbiorowym potrzebom społeczeństwa. Uchwały VI Zjazdu PZPR, a przedtem jeszcze materiały VIII Plenum KC PZPR podkreślały konieczność przyśpieszenia tempa rozwoju naszego społeczeństwa i nakreśliły program takiego rozwoju. Jest rzeczą oczywistą, że w takim przyśpieszeniu tempa rozwoju zasadniczą rolę odgrywają ludzie, cechy ich osobowości, ich motyw, aspiracje, cechy charakteru i poziom kwalifikacji. Stąd wynika rola systemu oświaty i wychowania, który takie osobowości powinien kształtować.

Jednakże system oświaty i wychowania to nie tylko system szkolny. Zdajemy sobie sprawę, że wychowuje całe społeczeństwo, że można — używając terminu F. Znanieckiego — mówić o „wychowującym społeczeństwie”, rozumiejąc przez to te wszystkie instytucje i kolektywy, które wywierają wpływ na trwałe ludzkie postawy, aspiracje, zachowania — na osobowość jednostki. Zatem do systemu oświaty musimy zaliczyć te wszystkie instytucje, grupy, zbiorowości, które wywierają na nią wpływ od niemowlęctwa do starości. Ten całkowity system oświaty składa się więc z rodziny, całego zróżnicowanego systemu szkolnego od przedszkoli

do studiów doktoranckich, instytucji opieki, organizacji od dziecięcych do społeczno-politycznych, instytucji kulturalnych, wojska, środków masowego przekazu, zakładów pracy itp.

Między poszczególnymi układami w tym systemie zachodzą różnego rodzaju zależności, występują sprzężenia zwrotne, słowem — zjawiska i procesy, prowadzące do kumulowania i uzupełniania się poszczególnych oddziaływań, lub też do niwelowania lub wręcz znoszenia.

W systemie tym zasadniczą rolę odgrywa system szkolny. Działalność szkoły umożliwia jednostce uczestnictwo i korzystanie ze środków masowego przekazu, kina, muzeum, teatru itp., od poziomu wiedzy zdobytej w szkole zależy zakres uczestnictwa i aktywności społecznej, politycznej i kulturalnej. Stąd szkoła jest bardzo ważna, ale jej wpływ wychowawczy może być łatwo zniwelowany przez inne układy całkowitego systemu.

Stąd analityk, badający procesy funkcjonowania systemu oświaty, musi zwracać uwagę na b. złożone układy grup społecznych, instytucji, tendencji rozwoju kultury, ogólne procesy rozwoju umysłowego człowieka itp. A jeżeli chce projektować doskonalenie systemu oświatowego, to wtedy musi rozpatrywać nie tylko poszczególne jego elementy, ale przede wszystkim jego całość, wzajemne powiązania, zależności i sprzężenia zwrotne, a to jest sprawa bardzo skomplikowana.

Prace nad doskonaleniem systemu oświatowo-wychowawczego trzeba więc rozpocząć od szeroko zakrojonej, wszechstronnej analizy stanu aktualnie istniejącego. Przede wszystkim musimy sobie postawić następujące pytania: jakie zjawiska w istniejącym systemie oświatowym uważamy za niepożądane i ujemne, jakie są ich przyczyny? Jaki byłby stan pożądaný, do którego trzeba dążyć, jakimi środkami i jakimi metodami? Mówiąc inaczej — przeprowadzenie każdej zmiany w systemie oświatowym wymaga przeprowadzenia dwu testów: pierwszy to test konieczności danej zmiany, a drugi to test efektywności przeprowadzanej zmiany. Przez test konieczności rozumiemy zbadanie przyczyn zjawisk niepożądanych, które chcemy usunąć, i zbadanie środków oraz metod, które rzeczywiście je usuwają. Być może — często się zdarza — że proponowana zmiana nie jest konieczna, gdyż wynika z niedostatecznego lub fałszywego rozeznania przyczyn niepożądanych zjawisk. Przez test efektywności rozumiemy zbadanie i przewidywanie skutków wprowadzanej zmiany. Bardzo często się zdarza, że wprowadzane zmiany albo nie usuwają zjawisk niepożądanych, albo nie wywołują zjawisk pożądaných, albo też wywołują nowe zjawiska nieprzewidywane i niepożądane. Zatem testy konieczności i efektywności mogą zapobiegać zmianom nieprzemyślanym i nie przygotowanym, nakładać na projektodawcę i reformatora obowiązek starannego przygotowania swoich pomysłów i zarazem stanowić barierę dla zmian zbyt częstych. I tutaj właśnie dochodzimy do roli nauk społecznych na usługach reformatora systemu szkolnictwa.

Mówiąc o naukach społecznych, mamy na myśli wymienione na wstę-

pie nauki zajmujące się zachowaniami ludzkimi. Czego więc oczekujemy od nauk pedagogicznych w ścisłym tego słowa znaczeniu? Pomocy w rozwiązaniu następujących problemów:

- a) analizy efektywności metod wychowawczych, tzn. odpowiedzi na pytanie, dlaczego efektywność zabiegów wychowawczych w stosunku do młodego pokolenia we wszystkich prawie współczesnych społeczeństwach jest raczej niska?
- b) dlaczego wpływ wychowawczy szkoły we wszystkich prawie społeczeństwach maleje i jak pogodzić nauczanie coraz to nowych treści szybko rozwijających się nauk z dążeniami do przekazywania tradycyjnego dziedzictwa kulturalnego, gwarantującego ciągłość kulturalną pokoleń?
- c) czy można opracować metody przyspieszenia, zwiększenia, przekazywania wiedzy, jak pogodzić tradycyjne wyobrażenie o pedagogice, o szkole, o nauczaniu z nowymi metodami matematycznymi i maszynizacją procesu nauczania?
- d) czy nauki pedagogiczne uporają się z problemem zharmonizowania wpływu środków audiowizualnych z pracą szkoły tak, aby odciążyc szkołę, zmodernizować jej tradycyjne struktury, a równocześnie podnieść efektywność jej pracy?

Pod adresem psychologów wysuwamy następujące pytania: czy można zharmonizować zasady budowania modelu systemu szkolnego z zasadami rozwoju instrumentalnych właściwości osobowości jednostki tak, aby etapy kształcenia, obciążenia emocjonalne wywoływane przez szkołę, wymagania motywacyjne i inne oddziaływania szkoły na jednostkę były zharmonizowane z „naturalnym” procesem rozwoju?

Czy można opracować zasady nauczania optymalnie zharmonizowane z „naturalnymi” zasadami procesu przyswajania wiedzy przez umysł? czy można optymalnie określić zakresy wiedzy przyswajalnej efektywnie w poszczególnych okresach życia jednostki? czy psychologia może dać nam kryteria oceny psychicznej efektywności rozwiązań organizacyjnych, programowych, dydaktycznych, kształcenia nauczycieli itp?

Od socjologów oczekujemy wypracowania kryteriów ocen społecznych efektywności rozwiązań stosowanych w systemie szkolnym, oczekujemy także, że socjologowie ustalą ogólne zależności między funkcjonowaniem systemu oświatowego a całością życia społeczeństwa oraz ogólne zależności między poszczególnymi dziedzinami życia społeczeństwa a treścią nauczania.

Od polityki społecznej można wymagać, aby jej przedstawiciele odpowiedzieli na pytanie, jakie będą konsekwencje różnych rozwiązań organizacyjnych w systemie szkolnym i rozwiązań programowych dla rynku pracy, dla zatrudnienia absolwentów, dla warunków i możliwości wykonywania wyuczonych zawodów, dla stanu bezpieczeństwa i higieny pracy, dla zdrowotności ludności, jakie skutki demograficzne itp.

Ekonomika kształcenia powinna dać kryteria oceny efektywności gospodarczej wprowadzanych zmian, tzn. efektywności nakładów, kosztów kształcenia, przewidywanych efektów pracy absolwentów i osiąganych przez nich gospodarczych wyników pracy, zmian w gospodarce wywołanych funkcjonowaniem absolwentów o określonej treści i typie wykształcenia itd.

Można także mówić o politycznej efektywności reform systemu oświatowego, tzn. przewidywać, w jakim stopniu proponowane zmiany przyczynią się do stworzenia wśród obywateli większej zdolności do lepszego wykonywania funkcji politycznych, uczynią ich aktywniejszymi partnerami instytucji władzy politycznej i administracji państwa, podniosą ich uczestnictwo w życiu politycznym, pozwolą na lepsze rozumienie sytuacji politycznej itd.

Schematycznie myśląc, można by sobie wyobrazić, że w oparciu o wyniki badań naukowych w wymienionych powyżej naukach zostanie wypracowany pewien zestaw kryteriów, które można by stosować wobec każdej proponowanej reformy oświatowej, każdej propozycji zmian w systemie oświatowym, zanim zostanie ona wprowadzona w życie. Jest rzeczą oczywistą, że nie może to być jakiś uproszczony schemat stosowany mechanicznie, jak miara kontrolna wobec jakiejś wyprodukowanej części maszyny. Za każdym razem chodziłoby o przeprowadzenie odpowiednich badań, a w razie potrzeby także kontrolowanych eksperymentów w naukowym znaczeniu tego słowa.

Czy nauki społeczne są przygotowane do takich zadań? Jedno jest pewne, że takich zadań, w takim sformułowaniu jeszcze im dotychczas nigdy nie stawiano. Będzie to więc wymagało także wielu przestawień i reorientacji. Jeżeli więc prace nad raportem o stanie oświaty przyczynią się do takiej reorientacji i ściślejszego powiązania nauk społecznych z polityką oświatową — to będzie to już dużym osiągnięciem. Jeżeli ponadto uświadomią politykom — którzy tak chętnie i często, a nieraz z fatalnymi efektami, zmieniali organizację, strukturę, treści pracy systemu oświatowego — złożoność problemu i zakres zagadnień, które muszą być rozwiązane, zanim podejmie się decyzje o zmianach, uzyskamy ponadto dużą korzyść dla podniesienia tej polityki oświatowej na wyższy poziom.

W tym szkicu chodzi mi tylko o ogólne postawienie zagadnienia. Podawane powyżej pytania pod adresem różnych nauk są tylko dość przypadkowo sformułowanymi przykładami, a nie jakimiś systematycznymi zestawami problemów podstawowych. Sądzę bowiem, że zagadnienia te powinny być podjęte, systematycznie formułowane i rozwiązywane już w ramach poszczególnych nauk społecznych.

PROBLEM POWSZECHNOŚCI ŚREDNIEGO NAUCZANIA

Uwagi wstępne i metodologiczne

Znaczne rozszerzenie społecznego zasięgu szkół średnich szczebli w Polsce Ludowej zbliża nas coraz bardziej do powszechności średniego nauczania. Problem ten znalazł wyraz w uchwale VI Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (1971 r.). W części dotyczącej kształcenia i wychowania młodzieży uchwała postawiła m. in. zadanie opracowania i przedstawienia do decyzji politycznej projektu nowego modelu systemu oświaty, uwzględniającego także postulat powszechności średniego nauczania¹. W ten sposób idea powszechności średniego wykształcenia wejdzie w nadchodzących latach w stadium realizacji. Konieczność wprowadzenia powszechności szkoły średniej związana jest z osiągniętymi postępami w budownictwie socjalistycznym w naszym kraju i szybkimi postępami w nauce i technice.

Rewolucja naukowo-techniczna prowadzi do zmian w strukturze zatrudnienia. Wzrasta ilość zawodów wymagających zarówno wysokich kwalifikacji zawodowych, jak i wyższego poziomu kultury ogółu pracujących. Następuje proces intelektualizacji większości zawodów, nie wyłączając wszelkiego rodzaju usług dla ludności. Wkraczamy w okres zacierania się różnic między pracą fizyczną a umysłową. Robotnik w nowoczesnym, coraz bardziej zautomatyzowanym zakładzie przemysłowym staje się w coraz wyższym stopniu nie tylko pracownikiem fizycznym, ale i umysłowym. Po prostu podział na pracę fizyczną i umysłową zaczyna być anachronizmem. Także w pracy rolnika, nawet w gospodarstwie indywidualnym, zaczynają stopniowo przeważać elementy pracy umysłowej. Jeśli bowiem chce on być rolnikiem postępowym, jeśli pragnie podnosić poziom swojego gospodarstwa, zwiększać produkcję — to musi śledzić zachodzące w związku z postępem w naukach biologicznych zmiany w rolnictwie własnego (i nie tylko własnego) kraju, musi czytać literaturę fachową, obliczać, kalkulować, ba — nawet prowadzić w pewnym zakresie eksperymenty i badania uwzględniające specyfikę własnego gospodarstwa. Wbrew utartym, zwłaszcza na wsi, poglądom rolnik powinien być człowiekiem wykształconym. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że zacieranie się różnicy między pracą fizyczną a umysłową nie przychodzi z dnia na dzień. Jak wykazuje praktyka krajów najbardziej rozwiniętych — jest to proces długotrwały. Zresztą całkowite wyeliminowanie pracy fizycznej nie będzie możliwe nawet w bardziej odległej przyszłości. Rzecz polega na

¹ Zob. *Nowe Drogi*: Uchwała — O dalszy socjalistyczny rozwój PRL. 1972, nr 1, s. 167—168.

ty, że praca fizyczna i umysłowa muszą się wzajemnie przenikać i uzupełniać, tworząc dialektyczną jedność. W tym właśnie sensie zniknie podział na pracę fizyczną i umysłową. Dlatego też zreformowana szkoła oparta na powszechności średniego nauczania musi kultywować pracę fizyczną i do pracy takiej przygotowywać. Rekonstrukcja bowiem przemysłu stwarzająca warunki do mechanizacji i automatyzacji wymagać będzie nadal wielkich inwestycji, które nie mogłyby być zrealizowane w naszych aktualnych warunkach technicznych, np. bez odpowiedniej ilości robotników budowlanych, posługujących się wciąż jeszcze (mimo mechanizacji) w znacznej mierze pracą fizyczną.

W nowoczesnym przemyśle (także w „uprzemysłowionym” rolnictwie) mało jest zajęć dla młodzieży poniżej 18 roku życia i zachodzi w związku z tym społeczna konieczność zapewnienia młodym ludziom (jeszcze nie pracującym) wolnego czasu nauką i wciągnięcie ich w sferę oddziaływania wychowawczego szkoły.

Na naszych oczach dokonuje się szybki wzrost świadomości społecznej i kultury ogólnej. W społeczeństwach krajów rozwiniętych i bardziej postępowych coraz silniej występują tendencje demokratyczne i egalitarne. Wzrost świadomości społecznej pociąga za sobą coraz szersze występujące dążenia do kształcenia dzieci nie tylko w szkole podstawowej (elementarnej), ale także w pełnowartościowych szkołach średnich szczebli. Jest to proces narastający. Szczególnego znaczenia nabiera ten problem w ustroju socjalistycznym. W okresie budownictwa socjalistycznego szkolnictwo spełnia bowiem ważną rolę polityczną. Szkoła wywiera bardzo istotny wpływ na zmianę struktury klasowej społeczeństwa. Tempo socjalistycznych przeobrażeń determinowane jest społecznym zasięgiem nauczania na wyższych i najwyższych szczeblach drabiny szkolnej. Unowocześnienie społeczeństwa w oparciu o zasady socjalizmu związane jest z poziomem świadomości społecznej, na kształtowanie której poważny wpływ wywiera szkoła.

Zadanie ukształtowania świadomości społecznej młodego pokolenia przerasta możliwości obecnej ośmioletniej szkoły podstawowej (niewystarczający zasób wiedzy niezbędnej do zrozumienia istoty zachodzących w ustroju socjalistycznym przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych, zbyt młody wiek uczniów). Wymaga to objęcia całej populacji młodzieży nauczaniem także powyżej szkoły podstawowej, wymaga upowszechnienia co najmniej średniego nauczania.

Rozwiązanie problemu powszechności kształcenia średniego wymaga dokładnej znajomości aktualnego stanu faktycznego w tej dziedzinie, który stanowić powinien punkt wyjścia do opracowania programu (planu) działania, zmierzającego do przygotowania (stworzenia) warunków umożliwiających upowszechnienie nauczania w szkołach średnich szczebli na obszarze całego kraju. Konieczna w związku z tym jest analiza aktualnego stanu powszechności kształcenia na poziomie średnim nie tylko w skali

całego kraju (globalnie biorąc), ale także w podziale na miasto i wieś oraz w poszczególnych województwach i w niektórych powiatach. Analiza tego rodzaju obejmować powinna stopień powszechności rozpoczynania nauki przez absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej we wszystkich typach szkół średnich (szkoły średnie — maturalne, ZSZ, SPR). Przy czym nie można ograniczyć się tu jedynie do rozpatrzenia dalszej nauki absolwentów szkoły podstawowej, ale dokonać też zbadania powszechności kształcenia całego rocznika młodzieży 15-letniej, który stanowi podstawową bazę rekrutacyjną kandydatów do szkół średnich szczebli.

Rozpoczęcie dalszej nauki przez absolwentów szkoły podstawowej nie oznacza bowiem uczęszczania przez nich do szkół średnich szczebli przez cały przewidziany okres nauczania (w różnych typach szkół wynosi on 2, 3, 4 lub 5 lat). Znaczna bowiem część uczniów przerywa naukę przed ukończeniem szkoły (jest to tzw. zjawisko odsiewu szkolnego — niektórzy używają terminu „odpad”), co w dużej mierze obniża faktyczną powszechność kształcenia młodzieży w różnych typach szkół średnich szczebli.

Największa część młodzieży objętej kształceniem w szkołach ponadpodstawowych ma 15---16 lat (I i II rok nauki), gdyż w przeszło połowie ZSZ i we wszystkich SPR okres nauki trwa 2 lata. Dlatego też niezbędne jest ustalenie, w jakim stopniu upowszechnione jest kształcenie w szkołach ponadpodstawowych młodzieży 15- i 16-letniej (łącznie 10 lat nauki). Niestety, na podstawie materiałów statystycznych Głównego Urzędu Statystycznego można ustalić stan powszechności kształcenia młodzieży 15- i 16-letniej w szkołach średnich szczebli tylko w skali ogólnokrajowej. Tymczasem nie ulega wątpliwości, że występują pod tym względem duże dysproporcje między różnymi obszarami kraju.

Zachodzi potrzeba bardziej szczegółowej analizy warunków sprzyjających upowszechnianiu kształcenia w szkołach ponadpodstawowych. Znajomość przyczyn warunkujących większy lub mniejszy stopień powszechności kształcenia na poziomie średnim ułatwi najbardziej prawidłową organizację szkolnictwa ponadpodstawowego. Z dotychczasowych badań nad tym problemem² wynika, że obok innych czynników najbardziej istotną rolę odgrywa w omawianej sprawie rozmieszczenie szkół średnich szczebli na poszczególnych obszarach kraju (sieć szkolna). Dokładna analiza sygnalizowanego tu problemu³ stanowić powinna podstawę do przebudowy sieci szkół średnich szczebli ukierunkowanej na stworzenie możliwie najlepszych warunków do realizacji powszechności kształcenia na poziomie średnim.

Rozwój sieci szkół średnich szczebli i jej przebudowa wymagać będzie nowych inwestycji (budowa gmachów szkolnych i ich wyposażenie), zabezpieczenia odpowiedniej ilości wysoko kwalifikowanych kadr pedago-

² Badania prowadzi autor niniejszego opracowania w ramach współpracy z Zakładem Prognozowania Oświaty Instytutu Pedagogiki.

³ Ditto.

gicznych, budowy mieszkań dla nauczycieli, organizowania dojazdów uczniów do szkoły itp.

Problemów jest — jak widzimy — dużo (wymieniłem tylko niektóre). W niniejszym opracowaniu chciałbym rozpatrzyć w skrócie aktualną naszą sytuację w zakresie udostępnienia młodzieży szkół średnich szczebli w kraju i na poszczególnych jego obszarach oraz zwrócić uwagę na dysproporcje występujące pod tym względem.

Dotychczas ani instytucje naukowo-badawcze, zajmujące się problemami organizacyjnymi szkolnictwa, ani administracja szkolna (zarówno centralna, jak i terenowa) nie dysponowały danymi o stopniu powszechności dalszego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej w szkołach średnich szczebli na poszczególnych obszarach kraju. Dysponowaliśmy w tym zakresie jedynie danymi globalnymi, obejmującymi cały kraj (bez podziału terenowego)⁴. Dla określenia stopnia upowszechnienia dalszego kształcenia absolwentów szkół podstawowych w poszczególnych województwach zarówno władze szkolne centralne, jak i terenowe posługiwały się mało precyzyjnymi danymi szacunkowymi (miało to miejsce także w pracach o charakterze naukowo-badawczym). Obecnie znajomość problemu upowszechnienia dalszej nauki absolwentów szkoły podstawowej mających stałe miejsce zamieszkania na terenie poszczególnych województw będzie znacznie dokładniejsza. Dysponujemy bowiem wynikami ankietowanych badań statystycznych przeprowadzanych we wszystkich szkołach średnich szczebli. Badania te dotyczyły sprawy wstępowania absolwentów kl. VIII do szkół ponadpodstawowych⁵, przy czym uwzględniono fakt rozpoczęcia przez młodzież dalszej nauki po szkole podstawowej w szko-

⁴ Celem określenia stopnia upowszechnienia dalszego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej sporządzane były tzw. „bilanse absolwentów”, które w skali globalnej (dla całego kraju łącznie) odzwierciedlały faktyczny stan rzeczy, natomiast „bilanse” sporządzane dla województw nie były zgodne z rzeczywistym stanem upowszechnienia dalszego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej, opierały się bowiem na porównywaniu liczby przyjętych do kl. I szkół średnich szczebli zlokalizowanych w danym województwie — z liczbą absolwentów szkół podstawowych, kończących kl. VIII w tymże województwie. Tymczasem do kl. I szkół ponadpodstawowych zlokalizowanych w określonym województwie przyjmowana jest młodzież z wielu województw (nieraz po prostu ze wszystkich województw). W rezultacie powstawał obraz fałszywy. Np. z „bilansu absolwentów” w m. Warszawie z 1967 r. wynikało, że do szkół średnich szczebli zlokalizowanych w tym mieście „poszło” 123% absolwentów kończących klasę VIII w tym właśnie roku, czyli znacznie więcej, niż było wszystkich absolwentów. Analogicznie w m. Krakowie „poszło” do szkół średnich szczebli w 1967 r. aż 146% absolwentów szkół podstawowych. Rzecz zrozumiała, że ten wysoki i nielogiczny wskaźnik dalszego kształcenia absolwentów był wynikiem przyjęcia do szkół ponadpodstawowych w Krakowie młodzieży z innych województw, a przede wszystkim z województwa krakowskiego.

⁵ Badania przeprowadzone zostały w r. szk. 1969/70 przez Wydział Statystyczny w Departamencie Planowania i Finansów Ministerstwa Ośw. i Szkol. Wyższego — m. in. z inicjatywy autora niniejszego opracowania i przy konsultacji z nim metody zebrania niezbędnych materiałów statystycznych. (Zainteresowanie tą sprawą związane jest z prowadzonymi przeze mnie pracami nad siecią szkół średnich szczebli, które kontynuuję w ramach współpracy z Zakładem Prognozowania Oświaty Instytutu Pedagogiki. Dokładna bowiem znajomość aktualnego stanu powszechności kształcenia w szkołach ponadpodstawowych jest nieodzowna przy rozwiązywaniu problemu rozmieszczenia szkół.

łach średnich szczebli zlokalizowanych nie tylko we własnym, ale także i w innych województwach.

W związku z posługiwaniem się w naszej publicystyce oświatowej (nie-raz także w pracach o charakterze naukowym) nieprecyzyjną terminologią zachodzi potrzeba wyjaśnienia niejednokrotnie nadużywanego terminu „wskaźnik powszechności kształcenia powyżej szkoły podstawowej”. Dotychczasowe posługiwanie się terminem „powszechność nauczania w szkołach średnich szczebli” w oparciu o liczbę (odsetek) absolwentów kl. VIII, wstępujących do szkół ponadpodstawowych, jest wręcz nieścisłe, a nawet mylące.

Termin ten dotyczy bowiem rozpoczynania nauki w szkołach średnich szczebli, a nie faktycznego upowszechnienia kształcenia powyżej szkoły podstawowej. Już bowiem w pierwszym roku nauki część młodzieży (uczniów kl. I) — jak o tym wyżej wspomniano — odpada, a proces odsiewu — dość znaczny — trwa przez cały okres nauki w szkołach ponadpodstawowych. Jeśli np. mówimy i piszemy, że 85% absolwentów szkoły podstawowej z danego roku kontynuuje dalszą naukę — to nie znaczy, że odsetek ten wyraża stopień „upowszechnienia kształcenia w szkołach średnich szczebli”. Po roku bowiem czy po 2, 3 lub 4 latach odsetek faktycznie uczących się spośród młodzieży objętej przykładowo podanym wyżej wskaźnikiem (85%) będzie coraz mniejszy. Zatem rzeczywisty „wskaźnik upowszechnienia kształcenia”, obliczony nie w stosunku do rocznej edycji absolwentów, lecz do ogólnej liczby młodzieży w wieku kształcenia na poziomie szkół średnich szczebli, wyraża się znacznie niższym odsetkiem.

Używany dotychczas wskaźnik ustalony w tzw. „bilansie absolwentów” mówi o stworzeniu młodzieży możliwości dalszego kształcenia się po szkole podstawowej, o dostępności szkół średnich szczebli, a nie o „powszechności kształcenia po szkole podstawowej”. Dlatego też należałoby go określić bardziej precyzyjnym terminem (można by nazwać go np. „wskaźnikiem dostępności kształcenia w szkołach średnich szczebli” albo wprost „wskaźnikiem rozpoczynania dalszej nauki po szkole podstawowej”). Wskaźnik ten, mimo zastrzeżeń natury terminologicznej, jest bardzo pożyteczny dla prowadzenia badań nad organizacją szkolnictwa, a w szczególności nad rozwojem sieci szkół średnich szczebli i jej przebudową. Dlatego też będziemy się nim posługiwali przy analizie powszechności wstępowania absolwentów kl. VIII do szkół ponadpodstawowych.

Stopień upowszechnienia dalszej nauki po szkole podstawowej

Informacja ogólna

Odnotujmy na wstępie, że liczba (odsetek) młodzieży podejmującej po ukończeniu szkoły podstawowej dalszą naukę systematycznie wzrasta w Polsce Ludowej. Odsetek przyjęć absolwentów szkoły podstawowej do

szkół średnich szczebli, globalnie biorąc, jest wysoki. W roku szkolnym 1970/71 do szkół ponadpodstawowych wstąpiło 87,2⁰/₀ absolwentów kl. VIII z 1970 r. I chociaż odsetek ten nie odzwierciedla stopnia upowszechnienia kształcenia całej populacji młodzieży w szkołach ponadpodstawowych, to świadczy on o wielkim rozwoju szkolnictwa średnich szczebli i szerokim udostępnieniu go młodzieży kończącej szkołę podstawową. W gruncie rzeczy dla rozbudowy szkolnictwa średnich szczebli i rozwoju jego sieci istotny jest problem kształcenia absolwentów kl. VIII, gdyż młodzież bez ukończonej szkoły podstawowej nie ma możliwości nauki w szkołach ponadpodstawowych. Sprawa ta wiąże się z problemem małej efektywności pracy szkół, a zwłaszcza z odsiewem w szkołach podstawowych. Oznacza to, że niższy odsetek młodzieży (całej populacji), objętej kształceniem w szkołach średnich szczebli, w stosunku do odsetka absolwentów kl. VIII wstępujących do tych szkół, ma swoje źródło także w szkole podstawowej.

Kształtowanie się liczby absolwentów przyjętych do szkół średnich szczebli w kraju ilustruje tabela 1. Z tabeli tej wynika, że w latach 1960—1965 dalszym kształceniem objętych zostało około 77⁰/₀ absolwentów szkoły podstawowej (wówczas 7-klasowej). Odsetek ten podniósł się w ostatnich latach, osiągając — jak wyżej o tym wspomniano — w roku szkolnym 1970/71 — 87,2⁰/₀, przy czym dotyczy to już absolwentów szkoły 8-klasowej.

Dalsza nauka dziewcząt-absolwentek szkoły podstawowej

Istotną sprawą dla realizacji powszechności kształcenia w szkołach średnich szczebli jest fakt, że — jak wynika z tabeli 1 — wśród absolwentów szkoły podstawowej przeważają dziewczęta, ale odsetek dziewcząt wstępujących do wszystkich typów szkół ponadpodstawowych jest niższy od analogicznego odsetka chłopców (np. w r. szk. 1970/71 wynosił: chłopców 89,6⁰/₀, dziewcząt 84,9⁰/₀). Liczba dziewcząt nie objętych dalszą nauką po ukończeniu 8-klasowej szkoły podstawowej wynosiła: w 1967 r. — 60 700, w 1969 r. — 52 400, w 1970 — 50 200. Analogiczne liczby absolwentów chłopców były w wymienionych latach niższe i wynosiły: w 1968 r. — 39 800, w 1969 r. — 37 900, a w 1970 r. — 32 900.

Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest niedostosowanie szkolnictwa średnich szczebli do potrzeb kształcenia dziewcząt. Dotyczy to przede wszystkim zasadniczych szkół zawodowych — głównie przyzakładowych i międzyzakładowych (doksztalających). W rezultacie występuje u nas zjawisko nadmiernej feminizacji pełnych szkół średnich (maturalnych), a zwłaszcza liceów ogólnokształcących, co z kolei powoduje feminizację większości kierunków studiów wyższych. Okazuje się, że wśród ogólnej liczby przyjętych do liceów ogólnokształcących dziewczęta stanowiły: w 1968 r. — 71,8⁰/₀, w 1969 r. — 72,6⁰/₀, w 1970 r. — 72,0⁰/₀.

Tabela 1
ABSOLWENCI SZKOŁY PODSTAWOWEJ PRZYJĘCI W LATACH 1960—1970 DO SZKÓŁ ŚREDNICH SZCZEBLI Z UWZGLĘDNIENIEM PODZIAŁU
NA CHŁOPCÓW I DZIEWCZĘTA

| Wyszczególnienie | Lata i liczby absolwentów (w tysiącach) i odsetki | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1960 | % | 1965 | % | 1968 | % | 1969 | % | 1970 | % |
| 1. Liczba absolwentów) ogółem | 388,5 | 100,0 | 661,2 | 100,0 | 607,4 | 100,0 | 630,0 | 100,0 | 649,8 | 100,0 |
| b) chłopcy | 182,9 | 100,0 | 328,1 | 100,0 | 289,3 | 100,0 | 305,4 | 100,0 | 316,9 | 100,0 |
| c) dziewcz. | 205,6 | 100,0 | 333,1 | 100,0 | 318,1 | 100,0 | 324,6 | 100,0 | 332,9 | 100,0 |
| Z ogólnej liczby absolwentów przyjęto do kl. I szkół średnich szczebli | | | | | | | | | | |
| 2. Wszystkie typy szkół łącznie | 303,6 | 78,1 | 508,5 | 76,9 | 506,9 | 83,5 | 539,7 | 85,7 | 566,7 | 87,2 |
| a) ogółem | 153,3 | 83,8 | 267,4 | 81,5 | 249,5 | 86,0 | 287,5 | 87,6 | 284,0 | 89,6 |
| b) chłopcy | 150,3 | 73,1 | 241,1 | 72,4 | 257,4 | 81,0 | 272,2 | 84,1 | 282,7 | 84,9 |
| c) dziewcz. | | | | | | | | | | |
| 3. Licea ogólnokształcące | 99,2 | 25,5 | 116,8 | 17,7 | 114,1 | 18,8 | 116,0 | 18,4 | 114,2 | 17,6 |
| a) ogółem | 33,8 | 18,5 | 34,5 | 10,5 | 32,2 | 11,1 | 31,8 | 10,4 | 32,0 | 10,1 |
| b) chłopcy | 65,4 | 31,8 | 82,3 | 24,7 | 81,9 | 25,8 | 84,2 | 25,9 | 82,2 | 24,7 |
| c) dziewcz. | | | | | | | | | | |
| 4. Technika i lic. szk. zaw. | 61,2 | 15,7 | 103,5 | 15,7 | 101,8 | 16,8 | 103,4 | 16,4 | 104,1 | 16,0 |
| a) ogółem | 31,2 | 17,1 | 49,5 | 15,1 | 44,2 | 15,3 | 44,9 | 14,7 | 45,4 | 14,3 |
| b) chłopcy | 30,0 | 14,6 | 54,0 | 16,2 | 57,6 | 18,1 | 58,5 | 18,0 | 58,7 | 17,6 |
| c) dziewcz. | | | | | | | | | | |
| 5. Razem pełne szk. śred. (mat.) | 160,4 | 41,2 | 220,3 | 33,4 | 215,9 | 35,6 | 219,4 | 34,8 | 218,3 | 33,6 |
| a) ogółem | 65,0 | 35,6 | 84,0 | 25,6 | 76,4 | 26,4 | 76,8 | 25,1 | 77,4 | 24,4 |
| b) chłopcy | 95,4 | 46,4 | 136,3 | 40,9 | 139,5 | 43,9 | 142,6 | 43,9 | 140,9 | 42,3 |
| c) dziewcz. | | | | | | | | | | |
| 6. ZSZ i SPR | 143,2 | 36,9 | 287,8 | 43,5 | 291,0 | 47,9 | 320,3 | 50,9 | 384,4 | 53,6 |
| a) ogółem | 88,3 | 48,2 | 183,1 | 55,9 | 173,0 | 59,6 | 190,7 | 62,5 | 206,6 | 65,2 |
| b) chłopcy | 54,9 | 26,7 | 104,7 | 31,5 | 118,0 | 37,1 | 129,6 | 40,0 | 141,8 | 42,6 |
| c) dziewcz. | | | | | | | | | | |

Systematycznie wzrasta także feminizacja techników i licealnych szkół zawodowych. Wśród ogólnej liczby przyjętych do tego typu szkół dziewczęta stanowiły: w 1960 r. — 49,0⁰%, w 1965 r. — 52,2⁰%, w 1968 r. — 56,6⁰%, w 1969 r. — 56,6⁰%, w 1970 r. — 56,4⁰%.

W technikach i licealnych szkołach zawodowych dziewczęta okupują następujące grupy szkolenia zawodowego: hotelarsko-gastronomiczną, ekonomiczną, służby zdrowia, rolno-spożywczą. Oto kilka danych statystycznych z tego zakresu z roku szkolnego 1969/70, dotyczących szkół opartych na kl. VIII szkoły podstawowej.⁶

| Grupa szkolenia | Liczba uczn. w kl. I | W tym dziewczęta | % |
|----------------------|----------------------|------------------|------|
| grupa służby zdrowia | 8 129 | 8 067 | 99,2 |
| „ hotel.-gastron. | 2 869 | 2 612 | 91,0 |
| „ ekonomiczna | 26 582 | 24 008 | 90,3 |
| „ rolno-spożywcza | 3 407 | 2 526 | 74,5 |
| „ chemiczna | 5 037 | 3 278 | 65,1 |

We wszystkich zasadniczych szkołach zawodowych (młodzieżowych) łącznie z zasadniczymi szkołami rolniczymi i szkołami przysposobienia rolniczego odsetek dziewcząt w kl. I oscylował w minionym dziesięcioleciu wokół 38—40⁰%. Przy czym i tu niektóre grupy szkolenia zawodowego są niemal całkowicie sfeminizowane (grupa handlu, gastronomiczna, odzieżowa, włókiennicza).

Np. w roku szkolnym 1969/70 wśród uczniów kl. I dziewczęta stanowiły:⁷

| Grupa szkolenia zawodowego | Liczba uczn. w kl. I | W tym dziewczęta | % |
|----------------------------|----------------------|------------------|------|
| grupa handlu | 17 737 | 17 486 | 98,6 |
| „ odzieżowa | 8 477 | 8 361 | 98,6 |
| „ włókiennicza | 2 576 | 2 520 | 97,8 |
| „ gastronomiczna | 11 265 | 10 537 | 93,5 |
| „ skórnicza | 1 319 | 1 159 | 87,9 |
| „ chemiczna | 2 802 | 2 252 | 80,4 |
| „ rolniczo-leśna | 1 431 | 1 091 | 76,2 |

Gorsza sytuacja (aktualnie) w zakresie upowszechnienia kształcenia dziewcząt w szkołach średnich sześciu, nadmierna feminizacja niektórych

⁶ Zob. Wyd. Głównego Urzędu Statystycznego. Tablice statystyczne — Szkolnictwo, nr 49, Warszawa, marzec 1970 r., s. 42, 48, 66, 92, 98.

⁷ Zob. Wyd. Głównego Urzędu Statystycznego — Tablice Statystyczne nr 48, Warszawa, marzec 1970 r., s. 38, 40, 42, 48, 51, 55.

zawodów, napór dziewcząt na pełne szkoły średnie i trudności związane z zatrudnieniem absolwentów szkół ponadpodstawowych wymagają bardziej precyzyjnego ustalenia naszej polityki w zakresie kształcenia dziewcząt po szkole podstawowej.

Rozwój sieci szkół odpowiednich typów i szczebli powinien zabezpieczyć warunki do upowszechnienia kształcenia w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży obojga płci.

Powszechność kontynuowania dalszej nauki przez absolwentów szkoły podstawowej po przekroczeniu progu szkoły średniego szczebla

Liczba (odsetek) absolwentów szkoły podstawowej przyjętych do szkół średnich szczebli nie odzwierciedla w pełni — jak już o tym wyżej wspomniano — faktycznego stopnia upowszechnienia dalszej nauki po szkole podstawowej. Mówi ona jedynie o przekroczeniu przez młodzież progu szkoły ponadpodstawowej. Na skutek odsiewu odsetek faktycznie kontynuujących dalszą naukę po szkole podstawowej zmniejsza się w kolejnych klasach. Inaczej mówiąc, stopień powszechności kształcenia młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej jest niższy, niż to wynika z danych statystycznych o ilości przyjętych do szkół z kolejnych edycji absolwentów kl. VIII.

Problem powyższy ilustruje tabela 2 (str. 440) na podstawie danych z lat szkolnych 1968/69 i 1969/70.

W tabeli tej zestawione zostały dane dotyczące pierwszego i drugiego roku nauki w szkołach średnich szczebli, gdyż obejmują one całą młodzież przyjętą po ukończeniu szkoły podstawowej do tych szkół. Nie ma bowiem w naszym systemie szkolnym szkół średnich szczebli, w których okres nauki trwałby krócej niż dwa lata. Z tabeli 2 wynika, że już w okresie pierwszego roku nauki (w kl. I) odsetek absolwentów szkoły podstawowej kształcących się w szkołach ponadpodstawowych zmniejszył się w przytoczonym tu przykładowo roku szkolnym 1969/70 w stosunku do przyjętych do tych szkół na początku roku szkolnego o $5,2\%_v$ (odsiew śródroczny) do poziomu $80,5\%$.

Jeśli idzie o dwie kolejne edycje absolwentów, to powszechność kontynuowania dalszej nauki po szkole podstawowej w latach szkolnych 1968/69 i 1969/70 przez przyjętych do szkół średnich szczebli (w 1968 i 1969 r.) realizowana była faktycznie na poziomie $76\%_v$ (w stosunku do ogólnej liczby absolwentów z dwóch edycji).

Dopiero właśnie ten wskaźnik procentowy odzwierciedla rzeczywisty stopień powszechności dalszego kształcenia się absolwentów szkoły podstawowej w dziewiątym i dziesiątym roku nauki (w kl. I i II szkół średnich szczebli).

Tabela 2

STAN POWSZECHNOŚCI KONTYNUOWANIA NAUKI PRZEZ
ABSOLWENTÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ W KL. I I II SZKÓŁ
ŚREDNICH SZCZEBLI W LATACH 1968/69 i 1969/70

| Wyszczególnienie | | Liczba (w tysiącach) | % |
|------------------|--|-------------------------|-------|
| A | 1. Pełna edycja absolwentów szkoły podst. w 1969 r. | 630,0 | 100,0 |
| | 2. Z ogólnej liczby absolwentów (p. 1) przyjęto do szkół średnich szczebli | 539,7 | 85,7 |
| | 3. Absolwenci z 1969 r. kontynuujący naukę w kl. I (przez cały rok) ⁸ | 507,0 | 80,5 |
| B | 1. Łączna edycja absolwentów szkoły podstawowej z dwóch kolejnych lat (1968 i 1969) | 1.237,4 | 100,0 |
| | 2. Spośród absolwentów dwóch kolejnych edycji wym. w p. 1 uczęszczało do szkoły do 30. VI. 1970 r. (koniec roku szkolnego 1969/70) | 1.046,6 | 76,0 |

**Powszechność kształcenia w szkołach średnich szczebli
w obrębie populacji 15- i 16-latków**

Stopień upowszechnienia kształcenia młodzieży w szkołach średnich szczebli ustalony dla całej populacji odpowiadającej kolejnym rocznym okresom nauki dałby rzeczywisty stan powszechności kształcenia na poziomie średnim. Niestety, mimo bardzo rozbudowanej statystyki szkolnictwa, prowadzonej przez Główny Urząd Statystyczny, nie możemy na to

⁸ Metoda obliczenia

Od ogólnej liczby uczniów klasy I odliczono:

a) uczniów pochodzących z wcześniejszych edycji absolwentów (z 1968 r. i z lat poprzednich), b) uczniów powtarzających kl. I (drugoroczni), c) odsiew roczny.

W sposób analogiczny obliczona została liczba absolwentów kontynuujących naukę w kl. II z tym, że w kl. II odliczono odsiew śródroczny, gdyż w tab. 2 ustaliśmy liczbę absolwentów dwóch kolejnych edycji faktycznie kontynuujących naukę w okresie od 1. IX. 1968 r. do 30. VI. 1970 r. obejmującym lata szkolne 1968/69 i 1969/70, przy czym absolwenci z edycji 1969 r. uczęszczałi do kl. I w roku szkolnym 1969/70, natomiast absolwenci z edycji 1968 r. uczęszczałi do klasy I w roku szkolnym 1968/69, a do klasy II w roku szkolnym 1969/70.

Ze względu na brak odpowiednich danych statystycznych założono, że odsiew wśród uczniów nowo wstępujących z kolejnych edycji absolwentów do klasy I szkół średnich szczebli jest taki sam, jak wśród ogólnej liczby uczniów kl. I i II, obejmującej zarówno uczniów nowo wstępujących do szkoły, jak i uczniów drugorocznych i pochodzących z wcześniejszych edycji absolwentów (wstąpili do szkoły po rocznej lub dłuższej przerwie). Można domniemać, że odsiew wśród uczniów wstępujących do kl. I bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej jest raczej jeszcze większy (pomyłki w wyborze szkoły, nieotrzymanie stypendium, niedostanie się do internatu itp.).

pytanie odpowiedzieć w sposób precyzyjny. Dysponujemy bowiem jedynie danymi dotyczącymi wieku (roku urodzenia) uczniów kl. I szkół średnich szczebli.

Dla uzyskania przybliżonego obrazu powszechności kształcenia ogółu młodzieży (odpowiednich populacji) w okresie pierwszych dwóch lat nauki na poziomie średnim — można by posłużyć się ilościowymi porównaniami całej populacji 15- i 16-latków z liczbą uczniów w kl. I i II szkół średnich szczebli.⁹ Rzecz jasna, że nie będzie to obraz dokładny, gdyż w kl. I i II wszystkich typów szkół średnich (pełnych i niepełnych) uczy się młodzież nie tylko w wieku właściwym (w kl. I — 15 lat, w kl. II — 16 lat), ale również młodzież starsza, która z różnych przyczyn opóźniła rozpoczęcie nauki w szkole średniego szczebla. Część młodzieży (niewielka) wstępuje do kl. I szkół ponadpodstawowych w wieku 14 lat (wcześniej ukończyła kl. VIII). W roku szk. 1970/71 uczniowie kl. I szkół średnich szczebli będący w wieku właściwym (15-latków) stanowili 60,3% ogólnej liczby uczniów w tej klasie, co nie oznacza, że tylko taki odsetek populacji 15-latków objęty został nauczaniem w szkołach średnich szczebli, gdyż część młodzieży przekracza próg szkoły średniej z opóźnieniem rocznym, a nawet dłuższym.

Uwzględniając powyższe zastrzeżenia autor dokonał dość skomplikowanych szacunkowych obliczeń¹⁰, dotyczących kształtowania się proporcji między całą populacją 15- i 16-latków a liczbą uczniów kl. I i II szkół średnich na koniec roku szkolnego 1970/71. Z obliczeń tych wynika, że aktualny stan powszechności kształcenia młodzieży w obrębie właściwej populacji osiągnął poziom około 70%. Jest to poziom wysoki, niemniej droga do realizacji pełnej powszechności nauczania średniego w bieżącym dziesięcioleciu, np. w ramach nauczania 10-letniego, nie będzie łatwa. Pokonanie trudności z tym związanych ułatwi zbliżający się demograficzny niż młodzieży.

Relacja miasto—wieś

Realizacja powszechności nauczania w szkołach średnich szczebli ma — jak widać już z dotychczasowych rozważań — wielorakie aspekty. Istotnym problemem, który wysunąć trzeba będzie na czoło przy realizacji idei pełnego upowszechnienia kształcenia młodzieży na poziomie średnim, jest sprawa dysproporcji występujących w tej dziedzinie między miastem a wsią. Mimo systematycznej działalności zmierzającej do ich likwidacji i rzeczywistych osiągnięć na tym polu w Polsce Ludowej — problem ten

⁹ Metodę tę zastosował Marian Falski, porównując liczbę 14-latków z liczbą absolwentów szkoły podstawowej oraz z liczbą przyjęć do kl. I szkół średnich szczebli. Zob. M. Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wyd. PAN, 1966 r., s. 18—23 oraz s. 34.

¹⁰ Aby nie przeciążać tekstu mnogością liczb, obliczenia te zostały pominięte.

jest wciąż otwarty. Mamy tu do czynienia z oddziaływaniem przywileju miejsca zamieszkania, który zapewnia mieszkańcom miast, zwłaszcza większych, łatwy dostęp do szkół wszystkich typów i szczebli. Natomiast mieszkańcy wsi (nie tylko chłopcy — wg danych Narodowego Spisu Powszechnego z 1970 r. na wsi mieszka 3369 tys. ludności nie związanej z rolnictwem, co stanowi niespełna 22% ogółu mieszkańców wsi) znajdują się w sytuacji znacznie gorszej. Jak wiadomo, trudności rozpoczynają się już na poziomie szkoły podstawowej, która na wsi pracuje w trudniejszych warunkach organizacyjnych i osiąga słabsze wyniki nauczania.

Ponieważ w miastach osiągnęliśmy już wysoki stopień powszechności nauczania w szkołach średnich szczebli, przeto problem realizacji upowszechniania kształcenia po szkole podstawowej dotyczyć będzie głównie wsi. Stan powszechności rozpoczynania nauki w szkołach średnich szczebli przez absolwentów szkoły podstawowej z podziałem na miasto i wieś oraz zmiany, jakie zaszły w tej dziedzinie w ostatnim dziesięcioleciu, przedstawia tab. 3.

Niektóre dane liczbowe podane w tej tabeli wymagają wyjaśnienia. Mam tu na uwadze spadek odsetka absolwentów szkoły podstawowej przyjętych do szkół średnich szczebli w 1965 r. w stosunku do 1960 r. Wynikało to z faktu, że rok 1965 był szczytowym okresem dziecięcego wyżu demograficznego, w okresie którego wzrosła znacznie liczba absolwentów szkoły podstawowej (wówczas 7-klasowej) zarówno w mieście, jak i na wsi, osiągając łącznie w 1965 r. poziom 661 tysięcy. Mimo znacznego wówczas rozwoju szkolnictwa ponadpodstawowego nie było ono w stanie utrzymać osiągniętego w 1960 r. odsetka absolwentów szkoły podstawowej do I kl. szkół średnich szczebli (78,2%). Dotyczyło to zwłaszcza pełnych szkół średnich — przede wszystkim liceów ogólnokształcących. Spadek odsetka absolwentów szkoły podstawowej wstępujących do pełnych szkół średnich łącznie (licea ogólnokształcące + technika i licealne szkoły zawodowe) wyniósł w omawianym okresie — 8% (z 41,3% w 1960 r. do 33,3% w r. 1965). Natomiast w okresie tym odsetek przyjęć do niepełnych szkół średnich wzrósł o 6,7%, co związane było z świadomie prowadzoną polityką rozbudowy zasadniczych szkół zawodowych oraz z rozwojem szkół przysposobienia rolniczego (na 1965 rok przypada szczytowy rozwój SPR — liczba uczniów w tych szkołach osiągnęła w 1965 r. — 121 tysięcy, potem przyszyły dla SPR lata kryzysowe). Rozwój SPR (głównie) wpłynął na podniesienie się o niespełna 10% ogólnego odsetka absolwentów szkół wiejskich przyjętych do szkół ponadpodstawowych (z 38,3% w 1960 r. do 47,7% w 1965 r.).

Rozpatrując problem dalszego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej w relacji miasto — wieś, stwierdzamy istnienie dużych różnic między miastem a wsią w udostępnieniu dalszej nauki w pełnych szkołach średnich (maturalnych) absolwentom szkół podstawowych (vide tab. 3). Np. w 1971 r. w pełnych szkołach średnich rozpoczęło dalszą naukę —

43,5% absolwentów miejskich szkół podstawowych i tylko 23,1% absolwentów szkół wiejskich.

W ostatnich trzech latach (1968—1970) nastąpiło zmniejszenie ogólnego odsetka absolwentów szkoły podstawowej przyjętych do pełnych szkół średnich z 35,6% w 1968 r. do 33,6% w 1970 r. (spadek dotyczy również liczb bezwzględnych). Zmniejszenie to, będące wynikiem m. in. nacisku organów planujących, budziło zastrzeżenia działaczy oświatowych. W związku z występującymi dysproporcjami w zakresie udostępniania nauki w pełnych szkołach średnich między miastem a wsią trzeba odnotować pozytywny fakt nieco wolniejszego tempa zmniejszania w latach 1968—1970 odsetka absolwentów wiejskich szkół podstawowych rozpoczynających naukę w pełnych szkołach średnich, niż miało to miejsce w miastach (na wsi spadek o 1,8%, w mieście — o 2,4%). Wynika z tego, że realizatorzy naszej polityki oświatowej dostrzegają występujące dysproporcje w omawianej dziedzinie między miastem a wsią i starają się je łagodzić. Rezultaty są jednak wciąż nikłe. Różnice między miastem a wsią w odsetkach absolwentów szkoły podstawowej, rozpoczynających dalszą naukę w pełnych szkołach średnich, dotyczą zarówno liceów ogólnokształcących, jak i techników i licealnych szkół zawodowych — z tym jednak, że w liceach ogólnokształcących dysproporcje są znaczniejsze (np. w 1968 r. w liceach ogólnokształcących: miasta — 25%, wsie — 11,7%, w technikach: miasta — 20,5%, wsie — 12,1%, w 1970 r. odpowiednio: w liceach og. 23,7% i 11,2% oraz w technikach — 20,0% i 11,9%). Rzutować to będzie w następnych latach na dalsze obniżanie się odsetka młodzieży pochodzącej ze wsi, kształcącej się w szkołach wyższych, do których wiedzie droga przede wszystkim przez liceum ogólnokształcące.

Młodzieży wiejskiej kończącej szkołę podstawową udostępnione zostały w szerszym zakresie głównie zasadnicze szkoły zawodowe. Odsetek absolwentów wiejskich szkół podstawowych, przyjętych do szkół tego typu, jest wyższy od analogicznego odsetka absolwentów szkół miejskich (w 1970 r. wynosił łącznie z SPR: dla miast — 50,7%, dla wsi — 56,6%). Trzeba tu jednak podkreślić, że i w zasadniczych szkołach zawodowych (łącznie z SPR) wraz ze wzrostem w ostatnich latach ogólnego odsetka przyjęć do kl. I tych szkół przesunęły się proporcje na korzyść miast (w 1965 r. omawiany odsetek dla wsi był wyższy o 8,5% od analogicznego odsetka dla miast, w 1970 r. różnica ta na korzyść wsi zmalała do 5,9%).

Sprawa wyrównywania powyższych różnic i anomalii w udostępnieniu młodzieży z miast i ze wsi szkół ponadpodstawowych powinna być postawiona z powodów ogólnospołecznych jako problem do rozwiązania przy wprowadzaniu w życie zasady powszechności nauczania w szkołach średnich szczebli. Trzeba będzie uwzględnić powyższy problem w pracach nad podniesieniem poziomu 8-klasowych szkół podstawowych na wsi, m. in. poprzez reorganizację sieci szkolnej oraz bardziej równomierne i prawidłowe rozmieszczenie szkół ponadpodstawowych na obszarze całego kraju.

Uczniowie kl. I szkół średnich szczebli według pochodzenia społecznego

Analiza stanu powszechności rozpoczynania dalszej nauki przez absolwentów szkół podstawowych w relacji miasto — wieś (według miejsca stałego zamieszkania rodziców uczniów: w mieście lub na wsi) nie uwzględnia, jak o tym wyżej wspomniano, pochodzenia społecznego uczącej się młodzieży. Pod tym względem różnice są również duże. Dzieci robotników i chłopów w niedostatecznym stopniu kształcą się w pełnych szkołach średnich (maturalnych), a zwłaszcza w liceach ogólnokształcących, gdzie odsetek uczniów kl. I pochodzenia robotniczego i chłopskiego osiągnął w roku szkolnym 1970/71 — 50,1% (w tym dzieci robotnicze — 35,5%), co jest niewspółmierne do udziału robotników i chłopów w strukturze społecznej ludności Polski. Dzieci robotnicze przeważają zdecydowanie w zasadniczych szkołach zawodowych. Stanowią one w roku szkolnym 1970/71 — 60,5% ogólnej liczby uczniów w tym typie szkół.

Niezadowalający jest udział dzieci chłopów w podejmowaniu dalszej nauki po szkole podstawowej. W kl. I wszystkich typów szkół średnich szczebli (łącznie z SPR) młodzież chłopska stanowiła w r. szk. 1970/71 — 24%, gdy tymczasem procentowy udział chłopów w strukturze ludności Polski wynosi około 30% (przy czym w strukturze 15-latków udział młodzieży chłopskiej jest wyższy).

Szczególnie niski jest odsetek młodzieży chłopskiej w pełnych szkołach średnich (maturalnych). Wśród uczniów kl. I liceów ogólnokształcących dzieci chłopów stanowiły w roku szk. 1970/71 zaledwie 14,6%, w technikumach i licealnych szkołach zawodowych — 20%. W zasadniczych szkołach zawodowych (bez SPR i zasadniczych szkół rolniczych) odsetek dzieci chłopów w kl. I wyniósł 23,2%. W zasadniczych szkołach rolniczych i SPR analogiczny odsetek wyniósł w roku szkolnym 1970/71 — 62,4%. Łącznie we wszystkich niepełnych szkołach średnich (ZSZ, ZSR i SPR) młodzież chłopska stanowi 28,4%. Wynika z tego, że udział dzieci i chłopów w dalszym kształceniu się po szkole podstawowej jest niski nie tylko w pełnych (maturalnych), ale także w niepełnych szkołach średnich.

Najbardziej niepokojący jest fakt, że odsetek młodzieży chłopskiej rozpoczynającej naukę w kl. I szkół średnich szczebli (po ukończeniu szkoły podstawowej) w ostatnich trzech latach systematycznie zmniejsza się. Dotyczy to wszystkich typów szkół (także SPR i ZSR). Oto dane z tego zakresu na str. 446.

Obecny stan upowszechnienia nauki młodzieży chłopskiej po ukończeniu szkoły podstawowej, zwłaszcza w pełnych szkołach średnich (maturalnych), będzie stanowił dużą przeszkodę przy realizacji powszechności kształcenia na poziomie średnim. Jednym ze środków zmierzających do poprawy sytuacji w omawianej dziedzinie powinno być zapewnienie młodzieży wiejskiej wysoko zorganizowanej 8-klasowej szkoły podstawowej, poprzez przebudowę istniejącej obecnie sieci tych szkół. Pociągnie to za sobą ko-

nieczność zwiększenia inwestycji szkolnych (budowa lub rozbudowa budynków szkolnych przy komasacji szkół, organizacja dowożenia uczniów, budowa odcinków dróg pod kątem potrzeb szkolnych, świetlice, dożywianie itp.).

| Typy szkół | % młodzieży chłopskiej w kl. I szkół średn. szczebli w latach: | | |
|-------------------------------------|--|-------|-------|
| | 1968 | 1969 | 1970 |
| Licea ogólnokształcące | 16,8% | 16,0% | 14,6% |
| Technika i licealne szkoły zawodowe | 21,7% | 20,4% | 20,0% |
| ZSZ (bez rolniczych) | 26,5% | 23,6% | 23,2% |
| ZSR i SPR | 63,7% | 64,2% | 62,4% |

Na pochodzenie społeczne uczniów szkół ponadpodstawowych wywiera wpływ rozmieszczenie szkół. Do szkół zlokalizowanych w dużych miastach (np. w miastach wojewódzkich) przyjmowany jest na ogół niski odsetek młodzieży chłopskiej (także robotniczej, mimo że w miastach tych rozwija się przemysł i są w nich duże skupiska robotnicze). Sprawa ta została zbada- dana przez mnie (przy współudziale Pracowni Ustroju Szkolnego Instytutu Pedagogiki) m. in. w woj. kieleckim i olsztyńskim. Wyniki badań przedstawione zostały (w odsetkach) na tab. 4 (str. 447). Z danych zamieszczonych w tej tabeli wynika, że młodzież robotnicza i chłopska wstępuje najchętniej (jest przyjmowana) do szkół zlokalizowanych w miejscowościach typu wiejskiego, w miastach wchodzących w skład powiatu (poniżej powiatu) i w miastach powiatowych. Natomiast szkoły średnich szczebli (zwłaszcza pełne średnie) zlokalizowane w miastach wojewódzkich, będących największymi skupiskami szkół ponadpodstawowych — w małym stopniu przyjmują młodzież robotniczo-chłopską.

Np. w pełnych szkołach średnich (licea ogólnokształcące + technika i licealne szkoły zawodowe) zlokalizowanych w woj. kieleckim młodzież robotniczo-chłopska stanowiła wśród uczniów kl. I (rok szk. 1969/70):

| | |
|---|-------|
| — w szkołach zlokalizowanych na wsi | 79,5‰ |
| — w szkołach zlokalizowanych w miastach wchodzących w skład powiatu | 82,6‰ |
| — w szkołach zlokalizowanych w miastach powiatowych i stanowiących powiat | 62,4‰ |
| — w mieście wojewódzkim (w Kielcach) | 49,8‰ |

Szczególnie niepokojący jest fakt zamykania bram liceów ogólnokształcących zlokalizowanych w miastach wojewódzkich przed młodzieżą chłopską (odsetek młodzieży chłopskiej w kl. I liceów ogólnokształcących wynosił w 1969/70 r. w Kielcach — 8,4‰, w Olsztynie zaledwie — 4,8‰). Tu

Tabela 4
 ODSETKI UCZNIÓW KL. I SZKOŁ ŚREDNICH SZCZEBLI DLA NIE PRACUJĄCYCH* (PO KL. VIII) W WOJ. KIELECKIM I OLSZTYNSKIM
 POCZĄTKOWYCH I CIELECKICH, Z PODZIAŁEM WG GRUP MIEJSCOWOŚCI, W KTÓRYCH ZLOKALIZOWANE SĄ SZKOŁY
 (Stan w roku szkolnym 1969/70)

| Grupy miejscowości w których zlokalizowano szkoły średnich szczebli | % dzieci robotniczych i chłopskich w kl. I według typów szkół | | | | | | | | | | |
|--|---|---------|------------------------|---------|-------------------------------|---------|------------------|---------|--------|---------|--|
| | wszystkie typy szkół średnich szczebli | | Licea ogólnokształcące | | Technika i licealne szk. zaw. | | ZSZ (bez SPR) | | | | |
| | robot. | chłops. | robot. | chłops. | robot. | chłops. | robot. | chłops. | robot. | chłops. | |
| A. woj. kieleckie | | | | | | | | | | | |
| 1. Średnie wojewódzkie | 41,1 | 33,1 | 31,0 | 27,1 | 38,7 | 31,7 | 47,3 | 37,0 | | | |
| 2. m. Kielce (miasto woj.) | 39,1 | 25,7 | 27,0 | 8,4 | 38,0 | 21,8 | 44,8 | 35,2 | | | |
| 3. Miasta powiatowe i stanowiące powiat | 43,5 | 30,5 | 33,3 | 22,6 | 41,3 | 28,1 | 49,0 | 34,9 | | | |
| 4. Miasta poniżej powiatu (wchodzące w skład powiatu) | 43,9 | 41,2 | 33,7 | 39,5 | 51,6 | 53,4 | 49,7 | 38,4 | | | |
| 5. Wsie | 27,7 | 57,0 | 22,6 | 55,6 | 19,4 | 61,8 | 37,1 | 60,1 | | | |
| B. woj. olsztyńskie | | | | | | | | | | | |
| 1. Średnie wojewódzkie | 40,6 | 27,6 | 28,5 | 20,6 | 36,1 | 25,9 | 47,3 | 30,7 | | | |
| 2. m. Olsztyn (miasto woj.) | 38,5 | 16,9 | 14,8 | 4,8 | 35,1 | 15,9 | 47,1 | 21,4 | | | |
| 3. Miasta powiatowe i stanowiące powiat | 41,5 | 30,0 | 31,6 | 23,5 | 37,7 | 28,2 | 48,0 | 33,5 | | | |
| 4. Miasta poniżej powiatu | 38,5 | 35,9 | 42,4 | 28,9 | 36,4 | 38,8 | 41,5 | 37,0 | | | |
| 5. Wsie | 43,7 | 34,4 | — | — | 32,6 | 36,7 | 56,5 | 30,2 | | | |

* Łączenie z zasadniczymi szkołami zawodowymi przyzakładowymi i dokształcającymi, bez szkół przysposobienia rolniczego i zasadniczych szkół rolniczych prowadzonych przez resort Oświaty i Szkolnictwa Wzszego i bez szkół dla pracujących (dla dorosłych).

i ówddie lansuje się opinię, że dzieci chłopów nie chcą iść do liceów ogólnokształcących. Opinii tej nie potwierdzają dane o procentowym udziale dzieci chłopów w szkołach tego typu zlokalizowanych w mniejszych miastach (poniżej powiatu) — i na wsi, a także — co prawda w mniejszej mierze — w miastach powiatowych, gdzie młodzież chłopska stanowi znacznie większy odsetek niż w miastach wojewódzkich. Np. w liceach ogólnokształcących zlokalizowanych:

| | woj. kieleckie | woj. olsztyńskie |
|---|----------------|------------------|
| — na wsi | 55,6% | * |
| — w miastach wchodzących w skład powiatu | 39,5% | 28,9% |
| — w miastach powiatowych | 22,6% | 23,5% |

Przypomnijmy, że w skali całego kraju dzieci chłopów stanowią w kl. I liceów ogólnokształcących tylko 14,6%.

Na opisaną wyżej sytuację dzieci robotniczych i chłopskich (zwłaszcza) wywierają wpływ różne czynniki. Jednym z ważniejszych jest bliskość szkoły.¹¹ Dlatego też upowszechnienie kształcenia średniego (po szkole podstawowej) wśród różnych grup ludności wymagać będzie rewizji obecnej sieci szkół średnich szczebli w kierunku przybliżenia szkół do młodzieży robotniczej i chłopskiej i złagodzenia w ten sposób negatywnego oddziaływania na odcinku szkolnym przywileju miejsca zamieszkania.

Dysproporcje terenowe

Niezależnie od omówionych wyżej różnic w zakresie powszechności kształcenia młodzieży w szkołach średnich szczebli (w relacjach: chłopcy — dziewczęta, miasto — wieś, młodzież robotnicza — chłopska) bardzo istotnym problemem w upowszechnianiu dalszej nauki po szkole podstawowej będzie sprawa niwelowania występujących w tej dziedzinie dysproporcji terenowych. Rozmiary różnic w zakresie powszechności rozpoczynania dalszej nauki w szkołach średnich szczebli przez absolwentów szkoły podstawowej między poszczególnymi województwami według danych z roku szkolnego 1969/70 — przedstawia tab. 5.

Jak wynika z tej tabeli, różnice terenowe w podejmowaniu dalszej nauki przez absolwentów szkoły podstawowej dotyczą zarówno młodzieży wiejskiej, jak i miejskiej. Przy czym przeważnie województwa, w których niski jest stopień powszechności (wyrażony w odsetkach w stosunku do ogólnej liczby absolwentów kl. VIII) przekraczania progu szkół średnich szczebli przez młodzież wiejską (niższy od średniej krajowej), jest on rów-

* W woj. olsztyńskim nie ma na wsi liceów ogólnokształcących.

¹¹ Sprawa ta jest przedmiotem badań prowadzonych przez autora w ramach Zakładu Prognozowania Oświaty Instytutu Pedagogiki.

Tabela 5
STOPIEN UPOWSZECHNIENIA ROZPOCZYNIANIA DALSZEJ NAUKI W SZKOLENIACH ŚREDNICH SZCZEBLI PRZEZ ABSOLWENTÓW SZKOŁY
PODSTAWOWEJ (KL. VIII) W POSZCZEGÓLNYCH WOJEWÓDZTWACH W ROKU SZKOLNYM 1969/70

| Liczba absolwentów szkół podstaw. z r. szk. 1968/69 (w tysiącach) | w t y m: | | w t y m: | | w t y m: | | w t y m: | | w t y m: | | |
|---|----------|------|-------------|------|-------------------------|------|----------|------|------------------|-------------------|-----------------|
| | Ogółem | | miasto | wieś | Razem w tysiącach | | miasto | wieś | razem (5 : 2) | miasto (6 : 3) | wieś (7 : 4) |
| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 10 | 10 |
| | 630,0 | | w tysiącach | | 539,7 | | 299,3 | | 85,7 | | 77,5 |
| 1. m. st. Warszawa | 22,7 | 22,7 | — | — | 22,3 | 22,3 | — | — | 98,0 | 98,0 | — |
| 2. m. Kraków | 9,1 | 9,1 | — | — | 8,9 | 8,9 | — | — | 97,6 | 97,6 | — |
| 3. m. Łódź | 12,6 | 12,6 | — | — | 12,5 | 12,5 | — | — | 98,5 | 98,5 | — |
| 4. m. Poznań | 8,0 | 8,0 | — | — | 7,8 | 7,8 | — | — | 97,3 | 97,3 | — |
| 5. m. Wrocław | 10,4 | 10,4 | — | — | 10,0 | 10,0 | — | — | 95,9 | 95,9 | — |
| 6. woj. białostockie | 23,1 | 8,1 | 15,0 | — | 17,5 | 7,1 | 10,4 | — | 75,8 | 87,9 | — |
| 7. " bydgoskie | 38,0 | 19,1 | 18,9 | — | 31,1 | 17,5 | 13,6 | — | 81,9 | 91,8 | — |
| 8. " gdańskie | 28,7 | 19,6 | 9,1 | — | 25,0 | 18,6 | 6,4 | — | 87,2 | 94,6 | — |
| 9. " katowickie | 60,8 | 45,4 | 15,4 | — | 58,8 | 44,3 | 14,5 | — | 96,7 | 94,0 | — |
| 10. " kieleckie | 40,5 | 12,8 | 27,7 | — | 32,5 | 12,0 | 20,5 | — | 80,3 | 93,6 | — |
| 11. " koszalińskie | 17,4 | 8,7 | 8,7 | — | 13,9 | 7,5 | 6,4 | — | 79,9 | 86,9 | — |
| 12. " krakowskie | 41,4 | 12,4 | 29,0 | — | 34,3 | 11,6 | 22,7 | — | 82,8 | 93,9 | — |
| 13. " lubelskie | 38,5 | 10,8 | 27,7 | — | 30,1 | 9,7 | 20,4 | — | 78,2 | 89,6 | — |
| 14. " łódzkie | 31,7 | 11,5 | 20,2 | — | 23,8 | 9,9 | 13,9 | — | 75,3 | 86,9 | — |
| 15. " olsztyńskie | 19,6 | 8,2 | 11,4 | — | 14,8 | 7,0 | 7,8 | — | 75,7 | 85,3 | — |
| 16. " opolskie | 18,9 | 7,9 | 11,0 | — | 17,4 | 7,7 | 9,7 | — | 91,9 | 97,3 | — |
| 17. " poznańskie | 41,7 | 18,3 | 23,4 | — | 33,6 | 15,5 | 18,1 | — | 85,5 | 84,7 | — |
| 18. " rzeszowskie | 33,9 | 9,8 | 24,1 | — | 28,7 | 9,0 | 19,7 | — | 84,6 | 91,8 | — |
| 19. " szczecińskie | 19,4 | 12,6 | 6,8 | — | 16,6 | 11,7 | 4,9 | — | 85,3 | 92,1 | — |
| 20. " warszawskie | 50,8 | 17,9 | 32,9 | — | 43,7 | 17,1 | 26,6 | — | 86,1 | 95,9 | — |
| 21. " wrocławskie | 42,9 | 23,6 | 19,3 | — | 38,8 | 22,0 | 16,8 | — | 90,6 | 93,3 | — |
| 22. " zielonogórskie | 19,9 | 10,4 | 9,5 | — | 17,6 | 9,6 | 8,0 | — | 88,8 | 92,5 | — |

Zródło: Absolwenci wg Roczn. Stat. GUS 1970 str. 408 tabl. 8, pozostałe dane oparte na materiałach rękopiśm. Wydz. Statyst. w Dep. Planowania i Finansów Min. Ośw. i Szk. W. ze sprawozdań dotyczących I. absolwentów szk. podst. przyjl. do kl. I w szk. pow. stopnia podst. w r. szk. 1969/70 wg stanu na dz. I. X. 1969 r.

niez niższy, gdy idzie o młodzież miejską (wyjątek — choć nie jaskrawy — stanowi pod tym względem jedynie woj. kieleckie). Po prostu część województw jest opóźniona w dziedzinie upowszechnienia kształcenia w szkołach średnich szczebli — zarówno na wsi, jak i w mieście. Oto dane z tego zakresu:

| Województwa | Odsetki absolwentów szkoły podst. rozpoczynających naukę w kl. I szkół średnich szczebli w roku szk. 1969/70 | | |
|------------------|--|--------|------|
| | miasta i wsie przeciętnie | miasta | wsie |
| | % | % | % |
| Średnio w kraju | 85,7 | 93,6 | 77,5 |
| woj. olsztyńskie | 75,7 | 85,3 | 68,7 |
| „ białostockie | 75,8 | 87,9 | 69,3 |
| „ łódzkie | 75,3 | 86,9 | 68,8 |
| „ lubelskie | 78,2 | 89,6 | 73,7 |
| „ kozalańskie | 79,9 | 86,9 | 73,0 |
| „ kieleckie | 80,3 | 93,9 | 74,0 |
| „ poznańskie | 80,5 | 84,7 | 77,2 |
| „ bydgoskie | 81,9 | 91,8 | 71,9 |

Najbardziej zaawansowane w dziedzinie powszechności rozpoczynania przez młodzież dalszej nauki po szkole podstawowej są następujące województwa (nie licząc miast wydzielonych z województw, w których powszechność przekraczania progu szkół średnich szczebli jest bardzo wysoka — waha się od 95,9⁰/₀ do 98,5⁰/₀).

| Województwa | % absolwentów rozpoczynających dalszą naukę po szkole podstaw. | | |
|-------------|--|--------|------|
| | przeciętn. | miasta | wsie |
| katowickie | 96,7 | 97,6 | 94,0 |
| opolskie | 91,9 | 97,3 | 88,0 |
| wrocławskie | 90,6 | 93,3 | 87,3 |
| gdańskie | 87,2 | 94,6 | 71,1 |

Są to województwa najbardziej zurbanizowane.

Rzecz zrozumiała, że jeśli występują znaczne różnice terenowe w upowszechnieniu rozpoczynania przez absolwentów szkoły podstawowej dalszej nauki w szkołach średnich szczebli, to mają miejsce również dysproporcje w upowszechnieniu dalszego kształcenia po szkole podstawowej w obrębie całej populacji odpowiadającej pod względem wieku kl. I szkół

ponadpodstawowych. Jak już o tym wspomniano, wiekiem właściwym do rozpoczynania nauki w szkołach średnich szczebli (opartych na kl. VIII) jest ukończony 15 rok życia. Niestety, nie dysponujemy danymi statystycznymi dotyczącymi wieku nowo przyjętych do szkół średnich szczebli w podziale na województwa. Pewne światło może rzucić na tę sprawę porównanie ogólnej liczby młodzieży w wieku 15 lat w poszczególnych województwach z ogólną liczbą absolwentów kl. VIII przyjętych do kl. I szkół ponadpodstawowych, gdyż populacja 15-latków przeważa w kl. I tych szkół. Z orientacyjnych danych obliczonych w oparciu o tego rodzaju porównania (dla roku szk. 1969/70) wynika, że odsetek wiejskiej młodzieży 15-letniej wstępującej (przyjętej) po ukończeniu szkoły podstawowej do szkół średnich szczebli (bez opóźnienia) kształtuje się na poziomie około 70%, a analogiczny odsetek młodzieży wiejskiej oscyluje wokół 50%.¹²

Część populacji 15-latków przekracza próg szkoły średniej z opóźnieniem rocznym i dłuższym (część — niewielka — wchodzi do szkoły wcześniej) — zatem powszechność rozpoczynania nauki w szkołach średnich szczebli w obrębie kolejnych populacji młodzieży jest wyższa. Można szacować, że w wyniku tego próg szkół średnich szczebli przekracza około 85—90% całej populacji młodzieży zamieszkałej w miastach oraz 65—70% młodzieży zamieszkałej na wsi. Rzecz zrozumiała, że i tu występują znaczne różnice między poszczególnymi województwami.

Problem upowszechnienia kształcenia w szkołach średnich szczebli sprowadza się w dużej mierze do konieczności niwelowania istniejących dysproporcji w tej dziedzinie. Dlatego też prowadzona przez nas polityka oświatowa powinna w sposób konsekwentny zmierzać systematycznie do usunięcia przeszkód opóźniających nasze dążenie do wyrównywania wszelkich różnic w stopniu upowszechnienia dalszego kształcenia po szkole podstawowej. Przyczyn, składających się na aktualne trudności w tym zakresie, jest wiele. W niniejszym opracowaniu pragnę zwrócić uwagę na przyczyny — moim zdaniem bardzo istotne — związane z nieprawidłową strukturą sieci 8-klasowych szkół podstawowych na wsi oraz z rozmieszczeniem szkół średnich szczebli w kraju.

Okazuje się, że zachodzi wyraźna korelacja między powszechnością kształcenia w szkołach średnich szczebli a strukturą sieci szkół podstawowych w danym województwie. Tam gdzie struktura sieci opiera się na szkołach o mniejszej liczbie nauczycieli, niższy jest także stopień upowszechnienia rozpoczynania przez młodzież dalszej nauki po ukończeniu szkoły podstawowej. Wynika to — moim zdaniem — z tego, że absolwenci szkół podstawowych o niższym poziomie organizacyjnym są po prostu słabiej przygotowani do nauki w szkołach średnich szczebli i bądź rezygnują w ogóle z dalszej nauki, bądź też w większej mierze odpadają przy egzaminach wstępnych.

¹² Przy szacunku uwzględniono odsiew w szkołach podstawowych z całego rocznika młodzieży.

Sprawa ta dotyczy wsi, gdyż w miastach sieć szkół podstawowych opiera się wyłącznie (poza nielicznymi wyjątkami) na szkołach wysoko zorganizowanych (o 8 i więcej nauczycielach). Rozpatrzymy przeto na przykładzie poszczególnych województw, jak przebiega korelacja między strukturą sieci szkolnej na wsi a stopniem upowszechnienia nauki po szkole podstawowej. Po wyłączeniu woj. katowickiego i woj. opolskiego, w których znajdują się duże aglomeracje miejskie oraz wsie o daleko posuniętej urbanizacji, różnica w aktualnym stanie powszechności rozpoczynania dalszej nauki po szkole podstawowej przez młodzież zamieszkałą na wsi waha się od 87,30% w woj. wrocławskim do 68,70% w woj. olsztyńskim (różnica — 18,6%, przypomnijmy, że w miastach, łącznie z wydzielonymi z województw, analogiczna różnica jest znacznie mniejsza, wynosi 11,20%).

Dane liczbowe (odsetki) zestawione na tab. 6 (str. 453) ilustrują ten problem w powiązaniu ze strukturą sieci 8-klasowych szkół podstawowych na wsi (według danych z r. szk. 1969/70). Tabela ta potwierdza tezę o istnieniu korelacji między poziomem organizacyjnym szkół na wsi a stopniem powszechności rozpoczynania nauki w szkołach średnich szczególnie przez absolwentów wiejskich szkół podstawowych. Niewielkie odchylenie pod tym względem w woj. bydgoskim (odsetek szkół o 4 i 5 nauczycielach jest niższy, a odsetek szkół o 7 i więcej nauczycielach wyższy od średniej krajowej) i woj. kieleckim (ditto) wynikają z tego, że w województwach tych jest znaczny odsetek szkół o 6 nauczycielach (wyższy od średniej krajowej: średnia w kraju — 41,40%, w woj. bydgoskim — 48,10%, w woj. kieleckim — 43,00%), których nie można uznać za szkoły pełnowartościowe pod względem poziomu organizacyjnego. Wniosek płynnie stąd prosty: trzeba przebudować sieć szkół podstawowych w oparciu o większe, silne pod względem organizacyjnym 8-klasowe szkoły podstawowe.

Na dostępność szkół średnich szczególnie, a w konsekwencji i na powszechność rozpoczynania przez młodzież dalszej nauki po szkole podstawowej duży wpływ wywiera bliskość szkół średnich szczególnie oraz liczba miejsc w tych szkołach. Dane statystyczne potwierdzają bowiem fakt, że młodzież po ukończeniu szkoły podstawowej przyjmowana jest przede wszystkim do szkół zlokalizowanych we własnym województwie, a przede wszystkim we własnym powiecie. Tylko szkoły średnich szczególnie zlokalizowane w miastach wydzielonych z województw oraz w woj. katowickim i opolskim (w mniejszym stopniu) przyjmują pewien odsetek młodzieży z innych województw — przede wszystkim z województw blisko położonych (sąsiadujących). Np. Warszawa przyjęła do szkół średnich szczególnie w roku szk. 1969/70 — 9,80% absolwentów z 1969 r. zamieszkałych na terenie woj. warszawskiego, Kraków przyjął do tych szkół — 11,1% absolwentów szkoły podstawowej z tegoż roku zamieszkałych w woj. krakowskim. Natomiast do szkół średnich szczególnie zlokalizowanych np. w takich

województwach, jak: lubelskie, kieleckie, białostockie — przyjętych zostało tylko 1,2^o/_o do 1,8^o/_o absolwentów pochodzących z innych województw (w stosunku do ogólnej liczby przyjętych do kl. I). Wśród przyjętych do szkół średnich szczebli zlokalizowanych w wojew. gdańskim uczniowie kl. I pochodzący z innych województw stanowili 4,7^o/_o (są tu szkoły unikalne związane z gospodarką morską), analogicznie w wojew. szczecińskim — 3,1^o/_o, w wojew. bydgoskim — 2,5^o/_o.

Tabela 6

ZWIĄZKI ZACHODZĄCE MIĘDZY STOPNIEM UPOWSZECHNIENIA ROZPOCZYNANIA NAUKI W SZKOŁACH ŚREDNICH SZCZEBLI PRZEZ ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH A STRUKTURĄ SIECI SZKOLNEJ NA WSI
(stan w roku szkolnym 1969/70)

| Grupy województw według stopnia upowszechnienia dalszej nauki po szkole podstawowej | Województwa | Poziom organizac. szkół podstaw. na wsi (odsetek w stosunku do ogólnej liczby szkół wiejskich) | | Absolwenci wiejskich szkół podstawowych przyjęci do szkół średnich szczebli |
|---|------------------------------------|--|------------------------------|---|
| | | Szkoły o 4 i 5 naucz. | Szkoły o 7 i więcej nauczyc. | |
| | | % | % | |
| Wyższy stopień upowszechnienia (powyżej I średniej krajowej: 78 ^o / _o —87,3 ^o / _o) | Średnia krajowa (wszystkie wojew.) | 28,1 | 30,5 | 77,5 |
| | 1. woj. wrocławskie | 22,8 | 31,8 | 87,3 |
| | 2. „ zielonogórskie | 26,7 | 32,6 | 84,8 |
| | 3. „ rzeszowskie | 25,2 | 37,9 | 81,7 |
| | 4. „ warszawskie | 24,5 | 33,2 | 80,8 |
| | 5. „ krakowskie | 20,2 | 41,7 | 78,0 |
| Niższy stopień upowszechnienia (poniżej II średniej krajowej 68,7 ^o / _o —77,2 ^o / _o) | 1. woj. olsztyńskie | 35,7 | 20,4 | 68,7 |
| | 2. „ łódzkie | 38,5 | 22,7 | 68,8 |
| | 3. „ białostockie | 52,2 | 14,1 | 69,3 |
| | 4. „ bydgoskie | 18,9 | 29,2 | 71,9 |
| | 5. „ lubelskie | 34,8 | 23,7 | 73,7 |
| | 6. „ koszalińskie | 30,6 | 21,0 | 73,0 |
| | 7. „ kieleckie | 21,4 | 35,6 | 74,0 |
| | 8. „ poznańskie | 26,0 | 27,1 | 77,2 |

Tezę o znaczeniu bliskości szkoły dla upowszechnienia kształcenia w szkołach średnich szczebli potwierdziły badania przeprowadzone przez autora (przy współudziale Pracowni Ustroju Szkolnego Instytutu Pedagogiki) w pow. jędrzejowskim (powiat rolniczy), co w ujęciu syntetycznym przedstawia tab. 7 (str. 454). Wynika z niej, że tylko 13,8^o/_o absolwentów z 1969 r. przyjętych zostało do szkół średnich szczebli zlokalizowanych poza woj. kieleckim, z tego do pełnych szkół średnich tylko 5,5^o/_o

(głównie do szkół zlokalizowanych w sąsiadujących z pow. jędrzejowskim powiatach woj. krakowskiego i rzeszowskiego oraz w niezbyt odległym Krakowie).

Problem wpływu rozmieszczenia (sieci) szkół średnich szczebli na upowszechnienie dalszego kształcenia po szkole podstawowej jest nadal badany przez Zakład Prognozowania Oświaty Instytutu Pedagogiki przy

Tabela 7

PRZYJĘCI DO KL. I SZKÓŁ ŚREDNICH SZCZEBLI, SPOŚRÓD ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W POW. JĘDRZEJOWSKIM Z ROKU 1969, W STOSUNKU DO OGÓLNEJ LICZBY ABSOLWENTÓW Z TEGO ROKU

| Typy szkół | Ogólna liczba abs. kl. VIII w r. 1969 w pow. jędrzejowskim | % | Z tego przyjęci do kl. I szkół średnich szczebli w miejscowościach położonych | | | | | | | |
|---|--|-------|---|------|--------------------------|------|--------------------------------|------|----------------------------------|------|
| | | | na terenie wszystkich woj. (og. liczba przyjętych) | % | w t y m: | | | | | |
| | | | | | w powiecie jędrzejowskim | | w innych powiatach kieleckiego | | w innych województwach (łącznie) | |
| | | | | | liczba | % | liczba | % | liczba | % |
| Ogółem | 1882 | 100,0 | 1564 | 83,1 | 946 | 50,3 | 358 | 19,0 | 260 | 13,8 |
| z tego przyjęci do klasy I: | | | | | | | | | | |
| liceów ogólnokształc. techników i licealnych szkół zawodowych | | | 342 | 18,2 | 245 | 13,0 | 70 | 3,7 | 27 | 1,5 |
| ZSZ | | | 339 | 18,0 | 124 | 6,6 | 140 | 7,4 | 75 | 4,0 |
| SPR i ZSR MOiSzW | | | 687 | 36,5 | 383 | 20,4 | 146 | 7,8 | 158 | 8,5 |
| | | | 196 | 10,4 | 194 | 10,3 | 2 | 0,1 | — | — |

udziale autora. Już jednak obecnie z materiałów, jakimi autor dysponuje i jakie przykładowo zostały przytoczone, wynika, że zadanie realizacji powszechności nauczania na poziomie średnim połączone być musi z przebudową sieci szkół ponadpodstawowych.

PRZEDMIOTY PODSTAWOWE: OGÓLNOKSZTAŁCĄCE I OGÓLNOTECHNICZNE, ORAZ ICH WSPÓLNY FUNDAMENT ¹

1. U podstaw jakościowych przeobrażeń we współczesnym kształceniu: ogólnym i ogólnotechnicznym

Dla uczonego, myślącego dialektycznie, a autentyczny uczony musi dialektycznie myśleć, zawsze było oczywiste, że specyfikacja, specjalizacja i podział — konieczne, ale coraz bardziej absurdalne w poszczególnych naukach i w poszczególnych dziedzinach nauk, muszą mieć swoje granice. Ale choć *explicite* wyznawało się zasadę sprawdzalną i słuszną, że podstawowe twierdzenia dialektyki są siłą znoszącą przegrody i mury między poszczególnymi specjalnościami, zwalczało się — w imię właśnie dialektyki — cybernetykę. Cybernetyka zaś jako nowa nauka — a zwłaszcza coraz bardziej widoczne efekty i efektywne zastosowania cybernetyki w różnych dziedzinach wiedzy, techniki, gospodarki i obronności — stała się siłą integrującą różne nauki i różne dziedziny nauk, siłą niweczącą wręcz bezwzględne dotąd granice i mury tradycyjnej wiedzy. W ten sposób potwierdziła się w cybernetyce — jako dyscyplinie o sile scalającej różne dziedziny oraz sile napędowej współczesnego przewrotu naukowo-technicznego — dialektyczna jedność specjalizacji i integracji. Nie pozostało to bez znaczenia dla praktyki kształcenia zawodowego oraz dla nowoczesnej teorii kształcenia zawodowego. Mamy na myśli teorię i praktykę nauczania przedmiotów kompleksowych w szkole zawodowej, np. podstaw przetwarzania danych czy podstaw elektroniki.

Zanim jednak bliżej rozpatrzymy wpływ przemian we współczesnej nauce na przemiany we współczesnym nauczaniu, na przykład przedmiotów ogólnotechnicznych w szkole zawodowej, zatrzymajmy się jeszcze na stanie i na przekształceniach strukturalnych we współczesnej nauce. Przecież to fundament współczesnego prognozowania i programowania w szkolnictwie zawodowym.

Rewolucja naukowo-techniczna ujawniła przede wszystkim tendencje scalające matematyki, fizyki, chemii i biologii, podstawowych nauk matematyczno-przyrodniczych, które w tradycyjnej nauce, w tradycyjnym naukoznawstwie i tradycyjnej technice były od siebie izolowane (porównanie do staromodnej komody, pełnej oddzielonych od siebie szuflad, jest tu bardzo na miejscu). Jeśli w tradycyjnych naukach przyrodniczych matematyka odgrywała jakąś poważniejszą rolę, a przecież odgrywała, dotyczyło to w zasadzie tylko fizyki. Ale już teoria

¹ Przyczynek do badań nad wpływem rewolucji naukowo-technicznej na przemiany w strukturze i w treści kształcenia.

względności, poprzedniczka cybernetyki i matka współczesnej rewolucji naukowo-technicznej, ujawniła nieodwracalne związki między fizyką a geometrią i po raz pierwszy podniosła rangę geometrii nieeuklidesowej. Wkrótce potem okazało się, że dalszy rozwój chemii jest bez matematyki niemożliwy.

Topologia oraz topologiczna teoria grafów staje się podstawą teoretycznych problemów chemii w równym stopniu, jak podstawą szeregu konkretnych problemów technologicznych w przemyśle chemicznym. Oprócz matematyki wtargnęła do chemii także fizyka. Dzięki mechanice kwantowej rozumiemy dziś lepiej fizyczne podstawy związków chemicznych. W ten sposób powstała fizyko-chemia oraz chemia fizyczna. Podobny proces wnikania matematyki dostrzegamy na terenie biologii. Notujemy więc nie tylko matematyczne uzasadnienia praw i teorii biologicznych, lecz nowe powiązania biologii z fizyką i chemią. W ten sposób powstała biologia molekularna. Poprzez powiązania biologii z chemią powstała chemia biofizyczna oraz chemia bioorganiczna. W ostatecznym rachunku twórca cybernetyki, syn polskiego nauczyciela z Białegostoku, Norbert Wiener, znalazł wspólny mianownik, wspólne elementy i czynniki pierwsze matematyki, fizyki, elektroniki, biologii, radiotechniki, fizjologii, psychologii i medycyny. W ten sposób cybernetyka i współczesna rewolucja naukowo-techniczna stanowią równocześnie początek nowego etapu teorii poznania, teorii kształcenia, metodologii nauk oraz metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Nie pisalibyśmy w ten sposób o sprawach oczywistych dla wybitniejszych przedstawicieli szeregu nauk, metodologów i naukoznawców, a na ogół nie znanych i niezrozumiałych dla licznych dydaktyków, gdyby nie fakt, że wywód nasz i charakterystyka stanu i tendencji rozwojowych w nauce i w naukoznawstwie znalazły wprost i bezpośrednio potwierdzenie w nowszej i nowocześniejszej praktyce kształcenia zawodowego. W tej mianowicie praktyce, która do życia powołała elektronikę — jako naukę i której narzuciła realny, konkretny, obliczony ilościowo i jakościowo kierunek natarcia.

2. Parametry produkcji i parametry kształcenia zawodowego

W związku z tym przyjrzymy się bliżej i wnikliwiej 10 podstawowym i wspólnym elementom skonstruowanego przez nas zbioru, występującym zarówno we wszelkiej pracy produkcyjnej, jak we wszelkim przygotowaniu zawodowym. Prezentując pierwszy raz ten zbiór, nie możemy ze względu na brak miejsca przedstawić jego genealogii. Tym razem poprzędzimy go raczej krótką charakterystyką. Mamy w nim do czynienia z całością złożoną z 10 elementów, traktowanych jako części tej całości. Konkretniej zaś mówiąc, mamy tu do czynienia ze zbiorem w znaczeniu dy-

strybutywnym, a więc z zespołem wielu różnych przedmiotów posiadających wspólną cechę, połączonych w jedność ilościowo-przestrzenno-czasową. Jak wiemy, składają się one na całość (jedność) zbioru:

- 1) planowanie, decyzje organizacyjne i zalecenia przygotowania całości produkcji, w tym decyzje dotyczące — zwłaszcza — dopuszczenia prototypów wyrobu do produkcji,
- 2) kalkulacja, zbyt wraz z ustaleniem systemu cen zysku, stopy zysku oraz gwarancji, w oparciu całości o rozrachunek gospodarczy,
- 3) obróbka surowców, wykańczanie półfabrykatów i montaż — na odpowiednich stanowiskach roboczych za pomocą określonych narzędzi i maszyn, z uwzględnieniem kwalifikacji załogi, jej wykształcenia, a także trwałości i jakości, a więc — niezawodności, wyrobu,
- 4) kooperacja, zaopatrzenie oraz produkcja kooperacyjna i finalna,
- 5) wykorzystanie źródeł energii,
- 6) czas pracy i wykształcenie człowieka oraz czas pracy i stopień nowoczesności maszyn, z uwzględnieniem współczynnika zmienności i okresu remontów,
- 7) regulowanie i sterowanie wraz z obiegiem dokumentacji,
- 8) uśprawnienia i modernizacja,
- 9) kontrola i sprawdzanie wraz z oceną nowoczesności i warunków technicznych wyrobu oraz kalkulacja kosztów,
- 10) transport zewnętrzny i wewnętrzny.

Okazuje się, że w epoce naszej, w epoce energii jądrowej, lotów kosmicznych i automatyzacji, zbiór ten zachowuje swój walor i rangę. Ale w jego strukturze i w zakresie poszczególnych elementów, pod wpływem jakościowych zmian w samej nauce, zachodzą istotne zmiany — i to bynajmniej nie ilościowego tylko charakteru. Są to jakościowe zmiany, wywołane przez pojawienie się: a) cybernetyki i b) komputerów. Dotyczy to zmian w strukturze wewnętrznej takich wielkości ekonomicznych, jak ilość, czas i przestrzeń. Ostatecznie jednak mamy tu do czynienia z wielościami określonych, dokładnie wyważonych, zróżnicowanych przedmiotów naszego spostrzegania, naszej analizy, naszej abstrakcji, tworzące 10-elementową całość.

3. Rola uczonego i badacza we współczesnej rewolucji technicznej

W naszej epoce żaden z 10 wymienionych istotnych elementów wszelkiej pracy i wszelkiego nauczania pracy nie może być urzeczywistniony bez podstaw naukowych, bez ingerencji pracowników naukowych w procesy technologiczne i organizacyjne, bez powołania do życia i funkcjonowania odpowiednich instytutów naukowo-badawczych. Jesteśmy świadkami pewnego zjawiska, które czyni wrażenie paradoksu, ale jest ono faktem, a nie paradoksem: im praca wytwórcza staje się z roku

na rok coraz bardziej i coraz powszechniej pracą pośrednią, tym częściej i powszechniej staje się praca naukowa w produkcji i dla produkcji pracą bezpośrednią. W epoce pary, kolei żelaznej i elektryczności inżynier, fizyk, chemik, bynajmniej nie uczeni i przeważnie nie badacze, koncentrowali się w instytutach i swoje wysiłki skierowywali na postęp w tej czy w innej dziedzinie. Raz dotyczyło to kooperacji, a raz decyzji dotyczących dopuszczenia prototypów wyrobu do produkcji. Raz wchodził w grę transport wewnętrzny, innym zaś razem czas pracy maszyn. Raz chodziło o usprawnianie i modernizację, innym zaś razem o wykorzystanie źródeł energii. Robili to przeważnie inżynierowie praktycy wspólnie z ekonomistami i fizykami oraz organizatorami i chemikami. Odbываło się to w biurach technologicznych oraz instytutach wdrożeniowych fabryk i kombinatów. Nie można twierdzić, że wszystko to odbywało się bez pomocy nauki lub że w owym okresie — okresie pary, kolei i elektryczności — odbywało się to całkowicie bez uczonych i bez badań podstawowych. Ale dopiero cybernetyka, automatyzacja, elektronika, epoka lotów kosmicznych i ery atomowej nadały technice charakter naukowy i bieg autentycznie badawczy. Fabryki, kombinaty, zjednoczenia, zakłady produkcyjne i zrzeszenia przemysłowe nie mogą już dziś po prostu istnieć i nie mogą funkcjonować bez uczonych i bez badań naukowych. Dlatego zmuszone są one do powołania do życia nowoczesnych zespołów naukowych (a więc nie tylko praktyków), koncentrowania ich w najnowocześniejszych instytutach badawczych i w wielkich laboratoriach naukowych. Tym razem, w nowej epoce, nie są to już zwykli praktycy-wdrożeniowcy, lecz zawodowi uczeni i badacze. Oczywiście nie wyłącznie. Inżynier nie przestaje odgrywać swej roli. Toteż i teraz znajdujemy wśród uczonych i badaczy — jak dawniej w epoce pary, kolei i elektryczności — inżynierów i mechaników, fizyków i chemików. Ale, obok nich i razem z nimi, w dziele urzeczywistnienia podstawowych elementów wszelkiej pracy i wszelkiej produkcji są czynni liczni logicy oraz liczni teoretycy kształcenia zawodowego, a także — coraz liczniejsi prakseologowie i socjologowie pracy, cybernetycy i reprezentanci nauki o organizacji i kierowaniu, matematycy i psychologowie. Jest to fakt i są to zjawiska, których dawniej nie notowano. Należy wręcz stwierdzić, że w epoce lotów kosmicznych, elektroniki i automatyzacji nowoczesna produkcja w całości wzięta i żaden z 10 przez nas wymienionych istotnych elementów wszelkiej produkcji oddzielnie wzięty — nie da się urzeczywistnić w warunkach rewolucji naukowo-technicznej bez systematycznego udziału indywidualnych badaczy uniwersyteckich i zespołów naukowych instytutów badawczych. Inaczej mówiąc: podczas gdy w warunkach pary i elektryczności produkcja mogła istnieć i rozwijać się w większości gałęzi bez udziału bezpośredniego badań i uczonych, w każdym razie

w powszechnym i bezpośrednim tego słowa znaczeniu, można było lekceważyć zalecenia uczonych, to obecnie, bez rozległego, systematycznego, zorganizowanego, coraz liczniejszego i coraz bardziej unowocześniającego udziału nauki i badań, dalszy rozwój życia gospodarczego społeczeństw tych państw staje się wręcz nierealny. Aby obraz całości i kierunki natarcia nie zostały zniekształcone, a także dla uniknięcia przesady i przejawskawień w tym względzie, podkreślić trzeba, że w różnych branżach udział bezpośredni uczonych i wpływ ich badań ma i mieć może różne znaczenie, a realizację wyników badań muszą w ostatecznym rachunku przeprowadzić inżynierowie. Niemniej dla epoki nadchodzącej i dziś już urzeczywistniającej się epoki automatyzacji, elektroniki i energii jądrowej, której strażą przednią i motorem, jej czołem, jej myślą i wzrokiem jest nauka, użycie terminu „zaplecze” nie jest właściwe. Właściwsze i bardziej odpowiadające obiektywnemu stanowi rzeczy w tej epoce byłoby słowo: „podstawa”, „podstawowy”. Nauka bowiem jest awangardą i prognozą jej techniki, drogowskazem i dźwignią.¹ Jako bezpośrednia siła produkcyjna jest ona spiritus movens, a więc warunkiem postępu technicznego. Jest więc na frontonie, na czele. Nie ma w takim usytuowaniu nauki nic z woluntaryzmu ani też snobizmu. Wynika to po prostu z samej istoty nauki oraz jej roli, jaką odegrała i odgrywa w przewrocie cywilizacji, w rewolucji technicznej epoki elektroniki, lotów kosmicznych i energii atomowej. Nauka bowiem w swej istocie jest zawsze postępową, awangardową i stąd jej rewolucyjną i rewolucjonizującą rolę dziś m. in. w dziedzinie technologii i gospodarowania. Nauka jest najsilniejszą i bezapelacyjną siłą napędową techniki.

Czy to będzie podejmowanie decyzji, czy ustalanie systemu cen i gwarancji, czy będzie to wykorzystanie źródeł energii, czy kontrola i sprawdzanie, wybór rodzaju lub metody wykorzystania wynalazków, czy będzie to kooperacja, czy modernizacja stanowisk roboczych, wybór surowców czy nowych półfabrykatów, czy wreszcie czas pracy maszyn, czy też kształcenie i przekwalifikowywanie robotników, czy rekonstrukcja szkół przyzakładowych — nic bez logików, matematyków, prakseologów, teoretyków kształcenia zawodowego, organizatorów produkcji, socjologów pracy, cybernetyków nie może być naukowo i nowocześnie urzeczywistnione. Konkretnie rzecz biorąc, rozpatrzyć tu należy pewne konsekwencje szczegółowe.

4. Co przetwarzają komputery?

Przede wszystkim więc komputery. Nie przekształcają one materii. Nie przekształcają też technicznej struktury tworzywa. Ale kompu-

¹ Porównaj nowatorski artykuł Mariana Mazura „Rewolucje naukowe”, *Kultura*, dnia 1. 2. 1970, nr 6, a obecnie w książce pt. „Historia naturalna polskiego naukowca”, PIW 1970.

tery przekształcają informację, przede wszystkim — strukturę logiczną informacji. Ich bezpośrednim produktem nie jest więc materialne tworzywo, lecz informacja o określonej strukturze logiczno-formalnej. Otóż, pod wpływem wniknięcia komputerów do każdego z wymienionych tu 10 elementów skonstruowanego zbioru, pod wpływem udziału komputerów w niektórych z nich lub we wszystkich łącznie wziętych następują zmiany w procesie wytwarzania. Są to przede wszystkim, znowu to podkreślimy, zmiany jakościowe. Zmiany te zachodzą w logiczno-formalnych i matematyczno-przyrodniczych podstawach owych 10 elementów. Zmiany te obejmują przede wszystkim mechanikę. Fizyka ciała stałego staje się problemem naukowym nr 1. Niespodziewanie tradycyjna optyka zaczyna podlegać w epoce komputerów, lotów kosmicznych i zautomatyzowanych procesów produkcyjnych dalszemu rozwojowi. Dotyczy to także nowych przemian w starej, tradycyjnej hydraulice. Hydromechanika i nowe działy nauki o cieple zyskują nowe miejsce. Pneumatyka zyskuje na wadze i na randze na pograniczu mechanizacji i automatyzacji. Elektrotechnika, która, obok mechaniki, stanowiła naukową podstawę rozwoju cywilizacji technicznej drugiej połowy XIX i pierwszej połowy XX wieku, przepoczwarza się całkowicie pod wpływem nowych osiągnięć elektromagnetyzmu, jeśli ponowne użycie terminu z przyrody żywej jest tu dopuszczalne. I wreszcie, klasyczna logika formalna, a z nią cybernetyka, logistyka i prakseologia wraz z teorią podejmowania optymalnych decyzji i teorią gier przenikają — w całości i w całej swej złożoności wraz z energią jądrową i elektroniką — każdy z wymienionych tu 10 elementów produkcji, choć każdy w inny sposób.

5. Istotne przemiany w strukturze i w treści przedmiotów nauczania w szkolnictwie zawodowym epoki elektroniki i automatyzacji

Otóż przedmioty nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego w szkole, będące bezpośrednio czy pośrednio odpowiednikami wymienionych tu nauk i gałęzi wiedzy, uległy w ciągu ostatnich kilku lat i ulegają nadal zasadniczym przemianom. Opanowanie podstaw logiki formalnej było uznane od pokoleń i lat za konieczność, ale — z punktu widzenia treści wykształcenia ogólnego i punktu widzenia systemu edukacyjnego szkoły ogólnokształcącej. Okazuje się jednak, że opanowanie podstaw logiki formalnej staje się absolutnie konieczne we współczesnym kształceniu zawodowym. Takie kategorie logiki formalnej, jak: analogia, dychotomia, alternatywa, koniunkcja, dysjunkcja, negacja i inne leżą u podstaw elektronicznego przetwarzania danych oraz przemysłowej techniki pomiarowej. Ba, takie kategorie dwuwartościowej logiki zdań, jak układ zerojedynkowy oraz jego gatunki (retordatory, nega-

tory, alternatory, koniunktory) stają się podstawą zawodowego wykształcenia uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Kurs matematyki szkolnej nie może już obejść się np. bez pogłębienia i uzupełnienia pewnych działów funkcji, bez trygonometrii ani też bez dalszego stosowania nowych typów algorytmów. Kurs chemii i fizyki rozbudowany zostaje dzięki rozszerzeniu i pogłębieniu wiedzy o budowie atomu, chemii polimerów, fizyce jądrowej. Bez fizyki półprzewodników, bez znajomości dalszych osiągnięć w dziedzinie elektromagnetyzmu i fal elektromagnetycznych, zwłaszcza działania wielkich pól magnetycznych, dotychczasowy kurs fizyki w szkole ogólnokształcącej i zawodowej okazałby się kursem przestarzałym. Cybernetyka, którą do niedawna znali nieliczni uczeni, której rangę doceniało niewiele, którą w najlepszym razie do niedawna snobowano się w stosunkowo nielicznych środowiskach naukowych, staje się przedmiotem nauczania w szkole zawodowej. Bez takich kategorii cybernetycznych, jak: sterowanie, regulowanie, sygnał, informacja, sprzężenie zwrotne, układ, wejście i wyjście, nie ma nowoczesnego wykształcenia zawodowego (np. w tak podstawowym przedmiocie kształcenia zawodowego, jak podstawy przemysłowej techniki pomiarowej.)

Przytoczyliśmy zaledwie kilka przykładowych postulatów programowych. Jednak i one ilustrują i, jak sądzimy, w dostatecznym stopniu przekonują, że przekształceniu ulega nieodwracalnie tradycyjna struktura podstawowych przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego oraz przedmiotów ogólnotechnicznych. W programach i planach nauczania współczesnej szkoły ogólnokształcącej oraz zawodowej zyskują wymienione przedmioty cyklu matematyczno-przyrodniczego na randze i na wadze. Poświęca się im nie tylko więcej godzin tygodniowo w procesie kształcenia ogólnego, lecz, co ciekawsze i ważniejsze, podnosi się ich rolę w kształceniu dzisiejszej i jutrzejszej młodzieży robotniczej.

W przedmiotach ogólnokształcących odgrywają one rozstrzygającą rolę. Ale w nowo powstających przedmiotach zawodowych rośnie ich ranga. Wchłonawszy w siebie ich elementy, takie przedmioty nauczania w szkole, jak nowa technika pomiarowa i kontrolna lub automatowe przetwarzanie danych, stają się przedmiotami ogólnotechnicznymi nowoczesnego rodzaju wszędzie tam, gdzie robotnik ma do czynienia z mierzaniem najwyższych i najniższych temperatur, pomiarem stanu gęstości i szybkości przepływu, z określeniem ciśnienia, regulowaniem i kontrolą mieszanin i związków, olbrzymich szybkości, reakcji bio-chemiczno-fizycznych, z sygnalizacją i przyspieszeniem procesów technologicznych, w których albo unikalne, albo też masowe, seryjne, znormalizowane produkty finalne determinują ostatecznie cały proces technologiczny. Kształcenie zawodowe musi, siłą faktu, wszystkie te czynniki i wynikające z nich konsekwencje wziąć pod uwagę. A to znaczy, że logiczno-cybernetyczne składniki wiedzy oraz nowe kategorie matematyczno-przyrodnicze wnikają w strukturę ogólnotechnicznych podstaw kształcenia zawodowego.

chodzą, bo dojść muszą nowe przedmioty podstawowe, a dwa tradycyjne ulegają zmianie. Przedmioty podstawowe nowego typu, w nowoczesnym kształceniu zawodowym, mogą bliżej i sensowniej być omówione, po konkretniejszym wyjaśnieniu kwestii podstawowych przedmiotów charakteru ogólnokształcącego, by na tym tle pokazać różnicę między nimi a podstawowymi przedmiotami kształcenia zawodowego.

7. Przedmioty podstawowe — ogólnokształcące i ich osobliwości

Przedmioty podstawowe ogólnokształcące (cyklu humanistycznego czy matematyczno-przyrodniczego) stanowią podstawę wykształcenia każdego człowieka, są bowiem fundamentem późniejszego jego wykształcenia zawodowego oraz fundamentem studiów wyższych. Zawierają w sobie mianowicie podstawowe elementy poszczególnych nauk, fundamentalne zasady i reguły oraz prawa i teorie naukowe. Są one poza tym przedmiotami podstawowymi w sensie politycznym, w pośrednim tego słowa znaczeniu, bo bez tych nauk i tych przedmiotów nauczania, w ostatecznym rachunku egzystencja narodów i państw pozostałaby bez mocnych podstaw. A więc chodzi o nauki i odpowiadające im przedmioty nauczania, a należy do nich i logika, i matematyka, i języki, i fizyka, które ostatecznie rozstrzygają o podstawowych czynnikach egzystencji, rozwoju, postępu, dynamiczności i ekspansji społeczeństw. Przedmioty podstawowe w szkole są poza tym podstawą wykształcenia ogólnego każdego młodego człowieka, a tym samym — podstawą wszelkiej wspólnoty i możliwości porozumiewania się między ludźmi w ogóle, zaś między ludźmi danego narodu i państwa w szczególności. Nawet finansista, fizyk, zootechnik, lekarz, chemik, lotnik, inżynier elektronik i rolnik, a więc ludzie nie posiadający humanistycznego wykształcenia, aby móc się porozumiewać między sobą, działać i współdziałać w społeczeństwie, muszą posługiwać się językiem zrozumiałym, tj. językiem, którego cechą znamioną jest akuratność wyrazu, a u którego podstaw leży logika i gramatyka. Dzięki gramatyce i logice, matematyce i fizyce, chemii i biologii, historii i językom obcym uczniowie opanowują wcale ważną sztukę myślenia ogólnego. Ogólnokształcącej roli wymienionych tu przedmiotów, ich znaczenia w doskonaleniu ścisłego, konsekwentnego, formalnie poprawnego, akuratnego, tj. opartego na zasadach logiki, odmiany i składni formułowania myśli, a więc ogólnokształcącej roli nie przekreśliła na dobrą sprawę, nawet, pomimo pewnych okresów przejściowych, żadna teoria nauczania ani żadna praktyka szkolna. Dlatego też do przedmiotów podstawowych w wykształceniu ogólnym zaliczamy:

- 1) nie tylko język ojczysty (tj. literaturę i gramatykę), lecz także języki obce (z ich literaturą i z ich gramatyką), i nie tylko,

- 2) historię ojczystą i powszechną wraz z geografią, lecz także,
- 3) logikę formalną i matematykę oraz
- 4) fizykę, 5) chemię i 6) biologię.

Przymiotnik „podstawowy” ma tu więc cztery co najmniej znaczenia: po pierwsze — ze względu na wagę i rangę nauk, których są odpowiednikami w szkole, następnie — ze względu na to, że tworzą podstawę komunikowania się ludzi między sobą, dalej — są podstawą politycznej egzystencji i ekspansji cywilizowanych społeczeństw. I wreszcie, bynajmniej nie w końcu, uczą także jej członków wielkiej i ważnej umiejętności, lub jeśli kto woli — sztuki ogólnego myślenia.

8. Przedmioty podstawowe — ogólnotechniczne i ich osobliwości

W szkole zawodowej oprócz przedmiotów podstawowych o charakterze ogólnokształcącym mamy do czynienia z przedmiotami podstawowymi o charakterze ogólnotechnicznym. W drugim wypadku, tj. w wypadku przedmiotów podstawowych charakteru ogólnotechnicznego, chodzi przede wszystkim o fundamentalne zasady, reguły, prawa i teorie naukowe, na których opiera się wszelka technika i technologia. Następnie chodzi o to, co jednoczy i zbliża ludzi różnych zawodów, a więc o to, co specjalnie stanowi podstawę działalności dla ludzi produkcji i usług. Chodzi więc o takie przedmioty, które stanowią z jednej strony podstawę i wspólnotę porozumiewania się i kooperacji między producentami, a równocześnie z drugiej — o takie przedmioty, które stanowią podstawę, użyjmy tu znowu takiego wyrażenia, jak poprzednio — fundament wszelkiej techniki, podstawę, fundament technologii produkcji i podstawę wszelkich usług, a więc znowu o przedmioty rozstrzygające, w tym wypadku, o dynamiczności technicznej i ekspansji gospodarczej narodów i państw.

Dlatego też do przedmiotów podstawowych o charakterze ogólnotechnicznym w kształceniu zawodowym zaliczamy: 1) podstawy elektroniki, 2) podstawy przemysłowej techniki pomiarowej i regulacyjnej, 3) automatowe przetwarzanie danych, 4) ekonomię polityczną wraz z ekonomią przedsiębiorstwa i elementy organizacji pracy, 5) technologię i materiałoznawstwo, 6) rysunek techniczny i roboczy.

Będąc przedmiotami podstawowymi (ze względu na swą rolę), kompleksowymi (ze względu na swą strukturę) i ogólnotechnicznymi (ze względu na swą istotę profesjonalną) nie jest żaden z 6 wymienionych przedmiotów bynajmniej kontynuacją jakiegokolwiek przedmiotu podstawowego ze szkoły ogólnokształcącej, a więc nie są one prostą, liniową kontynuacją jakiegokolwiek przed-

miotu ogólnokształcącego.³ Przyrządy pomiarowe, automatyzacja, nowoczesna technika obliczeniowa, obróbka programowana wkracza do wszystkich dziedzin przemysłu, rolnictwa i usług. Dioda półprzewodnikowa, tranzystor, opornik, obwód scalony, a więc mikroelektronika wkracza nie tylko do szkół zawodowych typu elektronicznego i elektrotechnicznego, lecz do każdego typu szkoły. Wkracza mianowicie poprzez mechanikę, optykę, hydraulikę, pneumatykę, elektrotechnikę, elektronikę i matematykę, technikę pomiarową, przetwarzanie danych wszędzie tam, gdzie chodzi o obsługę, o montaż, konserwację maszyn, urządzeń i agregatów.

Rolę odgrywa tutaj ogólność, ogólnotechniczna podbudowa, kompleksowość, wspólność matematyczno-fizyczna układów sterujących, identyczność elementów półprzewodnikowych, połączonych w układy sterujące. Występują one jako elementy podstawowych przedmiotów, w scalonych zawodach. To one, te właśnie mikroelementy, są w stanie uruchomić lub zatrzymać olbrzymie i skomplikowane urządzenia o potężnej mocy i astronomicznej odległości, a nie muskulatura i ekstensywny wysiłek manualno-motoryczny robotnika.

³ O osobliwościach niektórych przedmiotów kompleksowych, zarówno cyklu politechnicznego, jak i zawodowego, a zwłaszcza o osobliwościach przedmiotów ogólnotechnicznych, w związku z walką o właściwe miejsce dla zasady korelacji w dydaktyce, piszę szczegółowo m. in. w trzech rozdziałach wydanej przez PWN jeszcze w 1965 mojej książki „Model i metoda”. Związczą w rodz. 10 pt. „Przedmioty kompleksowe i ich nauczanie” (na przykładzie radiolokacji i elektrotechniki, a także — agrobiologii i agrotechniki) omawiam bliżej strukturę wewnętrzną, hierarchię poszczególnych elementów, stosunek nadrzędności i podrzędności, zachodzące wewnątrz przedmiotu kompleksowego. Przy okazji wskazuję również na niektóre przynajmniej różnice między przedmiotami ogólnoprzyrodniczymi a przedmiotami ogólnotechnicznymi. Dziś, dopiero po upływie 5 lat, znajdujemy potwierdzenie naszej charakterystyki, ale wciąż nie ze strony teorii kształcenia ogólnego ani też zawodowego, lecz ze strony ekonomii politycznej i praktyki kształcenia zawodowego w nr 1, 1970 *Ruchu Pedagogicznego*, mianowicie ze strony cytowanego przez nas dra G. Mittaga. Porównaj też wskazówki metodyczne do programów nauczania: 1) Grundlagen der Elektronik, 2) Grundlagen der BMSR — Technik, 3) Grundlagen der Daten — verarbeitung, wyd. przez Staatliches Amt für Berufsausbildung, Lehrpläne für die sozialistische Berufsausbildung, Berlin, 1968.

O NOWOCZESNE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI I PRACOWNIKÓW NADZORU PEDAGOGICZNEGO

Wypowiedzenie się na temat nowoczesnego kształcenia nauczycieli wymaga zastanowienia się nad tym, jaka jest współczesna rzeczywistość, jakie zaznaczają się w niej tendencje rozwojowe, jakie w związku z tym budzą się potrzeby we współczesnym społeczeństwie i w życiu poszczególnych ludzi, jak należałoby te potrzeby zaspokajać, jaką rolę miałyby tu do spełnienia oświata i kultura, co w związku z tym musiałyby nauczyciel wiedzieć i umieć, a więc jak powinien być przygotowany do spełnienia zadań, jakie go będą czekać, oraz w jakim kierunku winno pójść jego dalsze kształcenie już w czasie wykonywania zawodu.

We współczesnym świecie dokonują się ogromne zmiany na skutek niespotykanego dotychczas w historii rozwoju nauki i techniki. O ile wiek XVIII przyniósł nam 136 zasadniczych wynalazków, które w jakiś sposób zaznaczyły się na dalszym rozwoju wytwórczości i badań naukowych, o tyle w wieku XIX, zwanym wiekiem pary i elektryczności, było ich już 8627. Współcześnie zaś wszystkie urzędy patentowe na świecie każdego roku rejestrują około 300 000 nowych wynalazków, a dorobek naukowy opisany w książkach naukowych i w coraz liczniejszych, a zarazem coraz bardziej specjalistycznych czasopismach naukowych obejmuje każdego roku około 250 milionów stron druku.

Nauka rozwija się jednak nie tylko pod względem ilościowym. Występują w niej również zmiany jakościowe, charakteryzujące się coraz bardziej ścisłymi wynikami. Nauki się po prostu matematyzują. Nie są wolne od tej tendencji również nauki humanistyczne, a w ich szeregu nauki pedagogiczne. Nie zadowolają się one już słownym opisem, ale coraz częściej usiłują go udoskonalić przez stosowanie pomiaru i wyrażenie wyniku symbolami matematycznymi. Ta skłonność do abstrakcji ogarnęła też sztuki piękne, które zaczynają się oddalać od konkretności, a coraz częściej wyrażać w formach abstrakcyjnych.

Postęp nauki wpływa na zasadnicze zmiany współczesnej produkcji i na różne przeobrażenia społeczne, coraz bardziej zaczyna przenikać wszystkie dziedziny ludzkiego życia. Nauka z kolei, badając postępujące zmiany, rozwija się i doskonali nadal. Bogactwo jej jest nie do ogarnięcia przez najbardziej wykształconego człowieka. Powstają więc coraz węższe specjalizacje naukowe, w zakresie których istnieją biegli, eksperci. Są oni coraz bardziej poszukiwani jako doradcy w przypadku potrzeby podjęcia ważnych decyzji. Mówi się już, że w przyszłości rządzić krajami będą eksperci (merytokraci).¹ Równocześnie budzą się obawy, że powstanie przepaść mię-

¹ Torsten Husén: Skola for 80-talet. Stockholm, Almquist a. Wiksell. 1968, rozdz. II.

dzy poziomem wykształcenia ekspertów a resztą społeczeństwa, a nawet wysoko wykwalifikowani eksperci mogą się stać ignorantami w innych dziedzinach nauki. Już dziś budzi się potrzeba takiego wykształcenia ogólnego, które dałoby syntezę ogólnego dorobku ludzkości w myśl hasła głoszącego, że „trzeba wiedzieć możliwie wszystko o czymś i coś o wszystkim”.

Zmiany w produkcji, wywołane przez rewolucję naukowo-techniczną, wpływają na zmianę struktury zatrudnienia. W krajach rozwiniętych zmniejsza się liczba zatrudnionych w rolnictwie i w przemyśle, rośnie natomiast liczba zajmujących się usługami, w tej liczbie również nauczycieli. Przedłużony został obowiązek szkolny; w związku z coraz liczniejszym zatrudnieniem kobiet upowszechnia się przedszkole, upowszechnia się też szkoła średnia, podnosi się baza ogólnokształcąca, na której wspierają się szkoły zawodowe (coraz liczniejsze na poziomie pomaturalnym). Rośnie liczba uniwersytetów i innych szkół wyższych oraz liczba młodzieży ubiegającej się o dopuszczenie do studiów.

Konsekwencją jest rosnąca liczba nauczycieli, ale i prawie chroniczny brak nauczycieli niektórych specjalności. W Polsce, dla przykładu, mieliśmy w r. 1938 na 10 000 mieszkańców 23 nauczycieli, obecnie 103 nauczycieli. Wobec rosnących potrzeb w tej dziedzinie przy jednoczesnej dobrej koniunkturze gospodarczej, sprawiającej, że rynek pracy wciąga mężczyzn przede wszystkim do różnych gałęzi przemysłu, dokonuje się feminizacja zawodu nauczycielskiego. Na ogół stwierdza się, że im wyższy rozwój gospodarczy jakiegoś kraju, tym wyższy jest odsetek kobiet zatrudnionych w zawodzie nauczycielskim², np. w Indiach wśród kandydatów kształcących się w zakładach kształcenia nauczycieli jest 27⁰/₀ kobiet, podczas kiedy w Belgii 73,1⁰/₀, w Kanadzie 82,1⁰/₀, w Izraelu 89⁰/₀.³

Współczesna rewolucja naukowo-techniczna doprowadziła do upadku pajdocentrycznego hasła „szkoła na miarę dziecka” i zastąpienia go hasłem „szkoła na miarę naszej cywilizacji”. Zmusza to dydaktyków do poszukiwań prowadzących do intensyfikacji procesu nauczania, a raczej procesu uczenia się. Ważniejsze staje się przecież samodzielne zdobywanie wiedzy i związane z tym opanowanie technik samokształcenia aniżeli przekazywanie wiadomości. Stosunkowo szybkie dewaluowanie się dyplomów szkolnych wymaga uprawiania permanentnego kształcenia się. Oznacza to z jednej strony rozbudowę różnych form kształcenia dorosłych, zwłaszcza studiów podyplomowych, ale z drugiej strony uprawianie samokształcenia.

² Z badań przeprowadzonych przez Julię H. Clarke w Anglii wynika, że wśród młodzieży w wieku 16—17 lat 21,7% dziewcząt, a tylko 5,2% chłopców podjęło decyzję wyboru zawodu nauczycielskiego. (*The British Journal of Educational Psychology* 1968, str. 280—285). Nie inaczej jest w Związku Radzieckim. W. B. Uspieński stwierdził w Jarosławiu, że 24,2% uczniów zdecydowało się na wybór zawodu nauczycielskiego, w tym jednak tylko 3% chłopców (*Szkoła i przemysł* 1966, nr 4, str. 20—22).

³ *Annuaire International de l'Education*. Paris — Genève. UNESCO et Bureau International d'Education, b.d.

Nie zanikną jednak różne postacie przekazu wiadomości, bo przecież potrzebne będzie również szybkie zorientowanie się w postępie nauki i sztuki w różnych dziedzinach poza uprawianą specjalnością zawodową.

W zmiennym społeczeństwie szkoła staje w centrum uwagi ludzi, stąd nie tylko w Polsce, ale w ogóle w świecie praca szkoły staje w ogniu dyskusji, a z tym wiążą się sprawy przygotowania nauczyciela do zawodu. Coraz powszechniejsze jest przekonanie, że nauczyciel musi otrzymać wykształcenie w wyższej uczelni. Już po ukończeniu pierwszej wojny światowej zdawano sobie z tego sprawę i walce o szkołę jednolitą towarzyszyło hasło „jedności nauczycielstwa”, tzn. zrównania poziomu wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Wówczas nie osiągnięto ani jednego, ani drugiego, powstały jednak w różnych państwach europejskich pierwsze uczelnie pomaturalne kształcące nauczycieli szkół podstawowych, a w Hamburgu, Turynii, Saksonii i Hesji zaczęto już wszystkich nauczycieli kształcić w uniwersytetach.

Te tendencje żywe były też w odradzającej się do niepodległego życia Polsce. Najpełniejszy wyraz znalazły na sejmie nauczycielskim w r. 1919 w wypowiedziach postępowego nauczycielstwa. Nie doczekały się wówczas realizacji, powstały jednak począwszy od r. 1928 pierwsze 2-letnie pedagogia kształcące na poziomie pomaturalnym nauczycieli szkół powszechnych. Za pierwszą próbę wyższego kształcenia czynnych już w zawodzie nauczycieli można uważać powołane w r. 1914 do życia przez Henryka Rowida wakacyjne kursy uniwersyteckie.

Po drugiej wojnie światowej, kiedy wszędzie przedłużono obowiązek szkolny i upowszechnić się zaczyna szkoła średnia, anachronizmem staje się oddzielne kształcenie nauczycieli stopnia podstawowego w jednych zakładach, nauczycieli dla stopnia średniego w innych. Coraz częściej wypowiedzi się opinii, że jedni i drudzy powinni przejść przez pełne studia akademickie. Równocześnie dodaje się, że winny to być studia jednokierunkowe, ponieważ tylko takie umożliwiają dobre pod względem jakościowym opanowanie określonej nauki. Staje się to tym bardziej wskazane, że kandydatowi na nauczyciela dodatkowo potrzebne jest możliwie gruntowne wykształcenie pedagogiczne. Wzrost zadań współczesnej szkoły i wzrost trudności wychowawczych wymagają lepszego przygotowania pedagogicznego do pracy. Jeśli więc nadal kształci się nauczycieli dla stopnia podstawowego w oddzielnych uczelniach o krótszym okresie studiów, to winny one być ukierunkowane na wzór nauczyciela o pełnym akademickim wykształceniu, by mogły się z czasem pod względem programowym złączyć z uczelniami stopnia wyższego. Conant, który w Stanach Zjednoczonych Ameryki stał na czele komisji ekspertów mającej przedstawić raport o stanie szkół kształcących nauczycieli, analizując czynności nauczyciela stopnia podstawowego i nauczyciela stopnia średniego, nie dostrzegał w nich zasadniczej różnicy, nie widzi więc uzasadnienia, dla którego nauczyciel stopnia niższego ma otrzymywać niższe wykształcenie od nauczyciela wyż-

szego stopnia szkoły.⁴ Podobnie w Szwecji Marklund wypowiada się za zniesieniem tego podziału i usunięcia go przez zrównanie poziomu wykształcenia.⁵ Poglądy takie wypowiedzane są również u nas, a w r. 1967 Komitet Nauk Pedagogicznych PAN wypowiedział się wyraźnie za kształceniem wszystkich nauczycieli w uniwersytetach lub wyższych szkołach pedagogicznych.

Jeśli zaś idzie o pedagogiczne kształcenie nauczycieli, to zaznaczają się dwa stanowiska. Z jednej strony stoją zwolennicy dobrego metodycznego przygotowania nauczycieli, kładący duży nacisk na praktyczną stronę nauczania, na opanowanie różnych „chwytów metodycznych” zapewniających natychmiastowe efekty. Stanowisko to wyrosło z herbartyzmu i doświadczeń seminariów nauczycielskich. Opierało się o schematy wzorcowych lekcji, które wystarczało naśladować.

Współczesne wychowanie w zmiennej rzeczywistości wymaga coraz większej refleksji, gdyż opieranie się o wzory, kiedyś skuteczne, staje się coraz częściej zawodne. Stąd przewagę zdobywa sobie dziś drugie stanowisko kładące nacisk na dobre opanowanie wiedzy teoretycznej. Uważa ono, że nauczyciel powinien mieć dobre wykształcenie ogólne, dobrą i gruntowną znajomość przedmiotu, którego naucza, i teorii pedagogicznej. Dyscyplina logiczna zdobyta w wyniku studiowania pomaga lepiej wniknąć w strukturę materiału, co umożliwia należyte rozczłonkowanie go w procesie nauczania. Kierowanie pedagogiczne zaś związane jest z określonym światopoglądem, ze stosunkiem człowieka do samego siebie i do świata. Wymaga to oparcia się o określoną teorię filozoficzną i pedagogiczną oraz uznanie pewnych wartości. Działanie pedagogiczne musi więc wypływać z określonej teorii, nie może być tylko stosowaniem wyuczonych wskazówek metodycznych. Z kolei teoria musi zachować związek z rzeczywistością, by wychowanie nie było oderwane od współczesnego życia.

A oto kilku przedstawicieli drugiego z wymienionych stanowisk. Morris I. Cogan, profesor uniwersytetu w Pitsburgu, stwierdza, że modernizacja współczesnych programów kształcenia nauczycieli idzie w kierunku silniejszego podkreślania znaczenia ogólnego wykształcenia i teorii, naukowego pogłębienia merytorycznego studium w zakresie jednego przedmiotu oraz pedagogiki. Należy według niego odstąpić od dawnych poglądów, że nauczyciela należy przygotować do wszystkich niezbędnych czynności w szkole.⁶ Również Arbuzow w Związku Radzieckim podkreśla, że nie wystarczy już wąsko metodyczne przygotowanie nauczyciela do zawodu, ale należy położyć większy nacisk na jego teoretyczne przygotowanie.⁷

⁴ James Bryant Conant: *The Education of American Teachers*. New York — Toronto — London. Mc Graw-Hill (1963), str. 117.

⁵ Sixten Marklund: *Training Teachers for the Schools of Today*. *International Review of Education* 1968, str. 432—445.

⁶ Morris I. Cogan: *Patterns in the Education of Teachers in the United States of America*. *International Review of Education* 1968, str. 390—405.

⁷ *Narodnoje Obrazowanije* 1966, nr 4.

Jeszcze mocniej podkreślają to Francuzi Yves Guyot i Michel Lobrot. Uważają oni, że przystosowanie się do zmian zachodzących w świecie nie może się odbywać bez uwzględnienia określonych ideałów. Kształcenie nauczycieli nie może więc ograniczyć się do strony praktycznej i technicznej nauczania i wychowania, ale konieczne jest zapoznanie kandydatów na nauczycieli z celami ich pracy, z teorią pedagogiczną, uświadomienie ich o sytuacji społecznej teraźniejszej i przyszłej, w jakiej odbywać się będzie wychowanie. A obok tego konieczna jest oparta o psychologię znajomość uczniów, inaczej nauczyciel nie zdobędzie z nimi kontaktu. Konieczne jest obudzenie refleksji pedagogicznej, a to wywołuje potrzebę różnorodnych poszukiwań, rozwija aktywność społeczną.⁸ U nas na podobnym stanowisku stoi prof. Suchodolski.

Podkreślenie znaczenia teorii w kształceniu nauczycieli nie oznacza niedoceniania praktyki. Zdaniem Conanta teoria powinna nauczyć jasno i krytycznie myśleć, co jest potrzebne przy analizowaniu zjawisk wychowania. Student musi odbywać praktyki i na podstawie znajomości teorii analizować różne sytuacje wychowawcze. Z tych względów też wykładowca przedmiotów pedagogicznych w szkole wyższej prócz rozległej wiedzy pedagogicznej, musi posiadać doświadczenie pedagogiczne i podobnie jak profesor medycyny być dobrym klinicystą.⁹ Inny współczesny pedagog, Christian Heichert, twierdzi, że związek teorii pedagogicznej z praktyką nie może się ograniczać do hospitowania lekcji i samodzielnego ich prowadzenia, ale winien zaznajamiać z otaczającym życiem społecznym i wskazać w nim to, co wychowuje, a więc pomóc w uchwyceniu społecznego uwarunkowania wychowania.¹⁰ Należałoby dodać, że nauczyciel powinien mieć wykształconą wyobraźnię, by na podstawie pewnych trendów móc przewidywać przyszły rozwój społeczny, musi przecież przygotować dzieci i młodzież do życia przyszłego.

Coraz bardziej jest widoczne, że praca nauczyciela szkoły podstawowej nie różni się w sposób zasadniczy od pracy nauczyciela szkoły średniej. Jeden i drugi musi więc zdobyć wykształcenie w szkole wyższej, jeden i drugi powinien też posiadać dobre wykształcenie ogólne, by sprostać swym obowiązkom. Wymieniony już Conant, analizując pracę zawodową nauczyciela, wyróżnił w niej następujące czynności: przekazywanie wiadomości, selekcję materiału naukowego celem dokonania właściwego doboru treści na poszczególne lekcje, dostosowanie tych wiadomości do poziomu umysłowego uczniów, rozbudzanie ich zainteresowań, wdrażanie ich do samodzielnej pracy, uspołecznianie dzieci i młodzieży, wspieranie ich rozwoju fizycznego i umysłowego, współpracę z rodzicami, bronienie programu szkolnego przed naciskami z zewnątrz zmierzającymi do jego

⁸ Yves Guyot et Michel Lobrot: *L'enseignement français et ses problèmes. International Review of Education* 1968, str. 467—479.

⁹ Conant, op. cit., str. 130—143.

¹⁰ *Zum Aufbau des Pädagogikstudiums für Lehrer*. Bochum, 1968, str. 39.

rozszerzania, ocenianie uczniów, klasy szkolnej i pracy samej szkoły, zrozumienie procesu indywidualnej motywacji ucznia, syntetyczne uporządkowanie wiedzy opanowanej przez uczniów.¹¹ Wymaga to gruntownych studiów z zakresu nauczanego przedmiotu, ale i systematycznego opanowania nauk pedagogicznych. Conant krytykuje dotychczasowe programy pedagogiki, zarzucając im charakter eklektyczny. Jego zdaniem, potrzebne jest gruntowne poznanie pedagogiki i jej nauk pomocniczych.

Można dodać, że taki eklektyczny charakter zachowały też nasze „elementy nauk pedagogicznych”, wykładane do tej pory na uniwersytetach.

Do wymienionych przez Conanta czynności dodaje Turner inną — niezmiernie ważną w nowoczesnym nauczaniu, a mianowicie stawianie problemów. Idzie mu jednak nie tylko o kierowanie nauczaniem problemowym na lekcjach, ale nauczyciel w związku z planowaniem pracy musi perspektywicznie ogarnąć proces nauczania i przewidywać trudności, które mogą w ciągu roku wystąpić i które będzie trzeba przezwyciężyć. Wymaga to umiejętnej obserwacji samego procesu nauczania i stawiania określonych hipotez roboczych, z kolei postępowania profilaktycznego przez stosowanie odpowiednich metod łagodzących trudności i pozwalających realizować z góry postawione cele. Praca taka wymaga ze strony nauczyciela modyfikowania swego postępowania w zależności od zmieniających się warunków, w których odbywa się proces nauczania. Sztywna postawa nauczyciela charakteryzująca się brakiem umiejętności modyfikacji swego zachowania prowadzi do dezorganizacji pracy lekcyjnej. Doświadczenie nauczyciela wzrasta w miarę tego, jak wymaga ono modyfikacji jego zachowania w związku z rozwiązywaniem w pracy zawodowej coraz to nowszych problemów.¹² Polscy pedagogowie, szczególnie Józef Kozłowski, zwrócili na to już dość dawno uwagę, a Maksymilian Maciaszek w przeprowadzonych badaniach eksperymentalnych wykazał, że umiejętność modyfikacji zachowania nauczyciela na lekcji można wykształcić już w czasie studiów.¹³ Wszystko to przemawia za ulepszeniem dotychczasowego pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli.

W związku z podkreśleniem konieczności zdobycia przez nauczyciela na wszystkich stopniach nauczania dobrego przygotowania rzeczowego i pedagogicznego zaczynają pojawiać się tendencje kształcenia nauczycieli w uniwersytetach. W Ameryce coraz silniej krytykowane są kolegia nauczycielskie, które podobno poziomem swoim bardzo odstają od szkół typu uniwersyteckiego. Jest takich kolegiów w Stanach Zjednoczonych 1200. Według Cogana Morrisa, straciły one swoje zawodowe znaczenie, ponieważ większość nauczycieli nowo angażowanych kończy kolegia ogólne lub

¹¹ Conant, op. cit., str. 113—117.

¹² R. L. Turner: *Teaching as Problems-Solving Behavior*. W: *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York — Toronto — London. Holt, Rinehart and Winston (1954), str. 102—110.

¹³ M. Maciaszek: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa, PWN, 1965.

uniwersytety. Taki sam zarzut wysuwa Stiles J. Lindley, wskazując równocześnie, że Uniwersytet w Wisconsin, podobnie jak niektóre inne uniwersytety amerykańskie, kształci już nauczycieli, którzy podejmują pracę na wszystkich poziomach nauczania.¹⁴ W niektórych stanach, w których już dziś obowiązuje „jedność kształcenia nauczycieli”, studia nauczycielskie trwają do sześciu lat.

Tendencja ta pojawia się też w Europie. W Belgii zaplanowano przedłużenie okresu kształcenia nauczycieli o jeden rok, a część nauczycieli szkół podstawowych zamierza się w ogóle kształcić na uniwersytetach, by stanowili w przyszłości awangardę spełniającą wobec ogółu nauczycielstwa w pracy szkolnej rolę wiodącą.¹⁵ U nas w Polsce praktyka wykazuje, że już dziś wielu absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych skierowanych zostaje do pracy w szkołach podstawowych. Nie są oni jednak przygotowani do spełnienia roli wiodącej wobec zaniedbań w dziedzinie ich wykształcenia pedagogicznego. W Czechosłowacji uniwersytety już całkowicie przejęły kształcenie nauczycieli dla stopnia systematycznego nauczania, obejmującego klasy VI—XII.

Zarówno przegląd współcześnie występujących tendencji rozwojowych, jak i nasze własne doświadczenia przemawiają za koniecznością ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* poświęcił tym zagadnieniom wiele miejsca i pod tym względem chlubnie nawiązuje do działalności Henryka Rowida, który 60 lat temu powołał to pismo do życia, by, obok zainicjowanych przez niego kursów uniwersyteckich, stało się instrumentem służącym podnoszeniu kwalifikacji szerokiego ogółu nauczycieli.

Przez wiele lat nauczycielstwo polskie domagało się kształcenia na poziomie wyższym. Od r. 1968 powstają pierwsze wyższe szkoły nauczycielskie jako wyższe szkoły zawodowe kształcące nauczycieli szkół podstawowych. Obecnie mamy 21 wyższych szkół nauczycielskich, z których część została włączona do uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, część zaś pracuje samodzielnie. Odtąd więc wszyscy nauczyciele szkół podstawowych otrzymują wykształcenie w uczelniach wyższych.

Za wcześnie jeszcze na ocenę skuteczności pracy tych nowych szkół nauczycielskich. Zaczynają je dopiero opuszczać pierwsi absolwenci. Nie sprawdzili oni jeszcze wartości swych uczelni w praktyce. Zapewniono im przyjęcie na IV rok studiów uniwersyteckich w przypadku podjęcia dalszych studiów. Do tej pory żaden absolwent wyższej szkoły nauczycielskiej nie mógł jeszcze tych studiów ukończyć. Nie sprawdziła się więc jeszcze wartość ich wykształcenia jako podstawa dalszych studiów.

Niemniej pewne sprawy budzą już niepokój. Studia te mają charakter dwukierunkowy, liczba przedmiotów w obrębie każdego kierunku jest

¹⁴ Stiles J. Lindley: An interdisciplinary organization for Teacher Education. *The Journal of General Education* 1966, nr 1, str. 6—20.

¹⁵ Jean Burion: Vers une formation psychopédagogique prolongée et une synergie éducationnelle centrée sur l'homme et sur la coopération sociale. *International Review of Education* 1968, str. 421—432.

dość znaczna, co prowadzi do przesadnego rozdrobnienia planu kształcenia, z kolei do obciążenia studentów zbyt wysoką liczbą obowiązujących zajęć dydaktycznych i egzaminów. Musi to prowadzić do bardzo powierzchownego wykształcenia. Studenci swój wolny czas mogą wykorzystać jedynie na przygotowanie się do egzaminów, nie pozostawia się im natomiast czasu na samodzielne studiowanie i na pogłębianie własnych zainteresowań. Trzy lata studiów w wyższej szkole nauczycielskiej nie równoważy trzech lat studiów w uniwersytecie, gdzie istnieją jednokierunkowe studia. Budzi się obawa, czy w tych okolicznościach absolwent wyższej szkoły nauczycielskiej da sobie radę na 2-letnim studium magisterskim, będzie musiał przecież wyrównać różnicę programową, a jednocześnie opracować materiał bieżący roku IV i V i przygotować pracę magisterską, do czego wyższa szkoła nauczycielska nie dała mu potrzebnych podstaw metodologicznych.

Praktyka wykaże za kilka lat, czy te niepokoje są słuszne. Wyrażone tu myśli nie są jednak oparte tylko na przypuszczeniach i spekulacji. Do omawianego zagadnienia wnoszą wiele dotychczasowe doświadczenia wyższych szkół pedagogicznych. Przeszły one w swej dotychczasowej 26-letniej historii różne koleje. Powstały zaraz po wojnie jako 3-letnie wyższe uczelnie kształcące nauczycieli szkół podstawowych na studiach 2-kierunkowych. Było to bardzo postępowe pociągnięcie ówczesnych władz oświatowych, które wskazuje, że zależało im na podniesieniu pozycji nauczyciela przez zapewnienie mu wyższych studiów. Rozbudowa sieci szkół średnich i zawodowych oraz zwiększone z tym zapotrzebowanie na nauczycieli sprawiły, że absolwenci wyższych szkół pedagogicznych zaczęli zasilać stale wzrastające liczebnie szkoły średnie. Wprowadzono więc do tych uczelni jednokierunkowość, a z kolei przedłużono w nich studia o jeden rok, zamykając je egzaminem magisterskim. Wreszcie przedłużono studia do lat pięciu i zrównano ich poziom z uniwersytetami.

Obok tej działalności stacjonarnej wyższe szkoły pedagogiczne rozwinęły bardzo znacznie studia dla pracujących. Przyjmowano na nie, obok począłkujących studentów, również absolwentów pierwszego stopnia studiów, zarówno uniwersyteckich, jak i 3-letnich wyższych szkół pedagogicznych. Praktyka wykazała, że absolwenci ci nie dawali sobie rady z ukończeniem studiów na 2-letnich studiach magisterskich, ale z reguły potrzebowali na to trzy lata.

Prowadzono też w wyższych szkołach pedagogicznych badania losów absolwentów.¹⁶ Gromadzono opinie o nich, wystawione przez kierowników

¹⁶ Ludwik Bandura: Absolwenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku w świetle opinii uczelni i władz szkolnych. *Gdańskie Zeszyty Humanistyczne* 1958, nr 1, str. 51—63.

Jan Winklewski: Praca dydaktyczna nauczyciela geografii a jego przygotowanie do zawodu. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1964, nr 1, str. 104—111.

Jan Żebrowski: Społeczna funkcja wyższego wykształcenia w świetle analizy pracy absolwentów pedagogiki WSP w Gdańsku. Maszynopis z r. 1969.

i dyrektorów szkół, wizytatorów, pracowników ośrodków metodycznych. Zebrane tą drogą materiały pozwalają zweryfikować wartość studiów w wyższych szkołach pedagogicznych.

Okazało się, że samo uzyskanie przez studenta dobrych ocen nie gwarantuje jeszcze powodzenia w pracy nauczycielskiej. Wielu absolwentów, mimo dobrego przygotowania, boryka się z trudnościami dydaktycznymi i osiąga w pracy dydaktycznej wyniki raczej mierne. Niemniej stwierdzono, że dobrymi nauczycielami stają się raczej ci, którzy ukończyli studia 5-letnie i uzyskali lepsze oceny. Cieszą się lepszą opinią władz aniżeli absolwenci 2-kierunkowych studiów pierwszego stopnia. Dla przykładu przytaczam dwie charakterystyczne opinie, które wykazują, jak zasadnicze znaczenie ma poziom wiedzy wyniesionej z uczelni.

Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego tak pisze o pierwszych absolwentach studiów pierwszego stopnia:

„Są to nauczyciele w około 70% słabsi, zwłaszcza pod względem metodycznym. Cechuje ich zbytńia pewność siebie i nadmierna zarozumiałość, często nie oparta na rzeczowych wiadomościach. Wprawdzie maleje ona z roku na rok, niemniej ludzie ci niechętnie lub w ogóle nie przyjmują żadnej krytyki.

Są mało samodzielni, nie posiadają inwencji, wiadomości ich są płytkie i powierzchowne, nie wykraczające poza wiadomości zawarte w podręczniku szkolnym.”

Inna natomiast jest ocena absolwentów studiów 5-letnich:

„O młodych niemal wszyscy wyrażają się z entuzjazmem. Dominuje opinia, że mają oni dobre przygotowanie rzeczowe i metodyczne, że są obowiązkowi, ambitni, że starannie przygotowują się do lekcji, pracę swoją traktują poważnie, że są zdyscyplinowani, wyrobieni politycznie i że są chętni do pracy. O wielu mówi się, że są bardzo pozytywni pod każdym względem, że dużo czytają i stale pogłębiają swoje wiadomości.”

Wyniki te pokrywają się z innymi, przeprowadzonymi nad współczesnymi nauczycielami. Wykazują one dość jednoznacznie, że im lepsze nauczyciel wyniósł ze szkoły wykształcenie, tym lepiej i efektywniej pracuje w szkole. Wyniki tych badań potwierdzają też słuszność tych poglądów, które wypowiadają się za pełnym akademickim wykształceniem dla wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, na jakim poziomie nauczania pracują.

W jakim więc kierunku powinno pójść ulepszenie naszego systemu kształcenia nauczycieli? Skoro dzisiaj podział na nauczycieli stopnia podstawowego i nauczycieli stopnia średniego staje się anachronizmem i nie ma zasadniczych różnic w pracy jednych i drugich, kształcenie nauczycieli szkół podstawowych winno być nastawione na pełne akademickie studia, tzn. plan studiów wyższych szkół nauczycielskich winien być przybliżony

do planu dawnych wyższych szkół pedagogicznych. Będzie to możliwe, gdy wprowadzi się do wyższych szkół nauczycielskich studia jednokierunkowe, pozostawiając w planie rozbudowane przedmioty pedagogiczne. Łatwiej będzie wówczas przedłużyć w przyszłości stopniowo studia aż do całkowitego zrównania ich ze studiami akademickimi.

Wydaje się, iż przesadne są obawy, że nauczyciel po jednokierunkowych studiach nie będzie mógł być w pełni wykorzystany w szkole. Studia jednokierunkowe uwzględniają przecież, obok głównego przedmiotu, jego nauki pomocnicze. Biolog musi poznać chemię, by zrozumieć różne zjawiska biologiczne. Fizyk musi znać matematykę, filolog rosyjski musi poznać elementy filologii polskiej. Czyżby zatem nauczyciel stanął w szkole bezradny, gdyby mu przyszło obok studiowanego przedmiotu nauczać innego, z którym się zapoznał na studiach jako przedmiotem pomocniczym?

Mamy dziś w Polsce 77% nauczycieli, którzy mają wykształcenie powyżej maturalnego, a więc albo ukończone studium nauczycielskie, albo studia wyższe pierwszego stopnia, czy pełne studia ze stopniem magisterskim. Spośród 188 000 absolwentów studiów nauczycielskich 33,1%, mimo ukończonych studiów 2-stopniowych, naucza w szkole podstawowej przedmiotów, do których nie ma przygotowania. Na pewno nie jest to prawidłowe, ale takie sytuacje pewnie i w przyszłości nie będą wykluczone. Dziś żadna szkoła nie przygotowuje na całe życie do wszystkich czynności, które wypadnie wykonywać. Musi jednak dać gruntowne podstawy wiedzy i umiejętności samodzielnej studiowania, by stanowiły oparcie dla dodatkowej wiedzy przyswajanej drogą samokształcenia.

U nas studia nauczycielskie ukierunkowane są na wyższe szkoły nauczycielskie. Aby ukończyć wyższą szkołę pedagogiczną, trzeba się wpięrcz zapisać do wyższej szkoły nauczycielskiej, a dopiero potem na 2-letni kurs magisterski. W wypadku studiów zaocznych, studia rozbite zostały aż na trzy etapy: 2-letnie studium nauczycielskie + półtoraroczne studium dokończeniowe wyższej szkoły nauczycielskiej + 2-letnie studium magisterskie. Jednolita koncepcja kształcenia nauczycieli szkół średnich zagubiła się.

Zmiany wymaga też pedagogiczne kształcenie kandydatów na nauczycieli w uniwersytetach. Ograniczone w wymiarze godzin „elementy nauk pedagogicznych”, zniesienie na niektórych wydziałach egzaminu z pedagogiki nie zapewniają należytego przygotowania do zawodu nauczycielskiego, muszą też prowadzić do zlekceważenia pedagogiki jako nauki. Konieczne jest uzupełnienie studiów merytorycznych odpowiednim studium pedagogicznym, co u nas praktykowane było w latach międzywojennych, albo wprowadzenie przedmiotów pedagogicznych na poszczególnych latach studiów, na wzór dotychczasowych 5-letnich wyższych szkół pedagogicznych. Mimo częstych w tej sprawie alarmów, dotychczas na uniwersytetach nic się nie zmieniło.

Przewidywane w przyszłości zlanie się dwóch poziomów kształcenia nauczycieli i przygotowanie „jednolitości kształcenia nauczycieli” w pełnych akademickich uczelniach wymaga już dzisiaj przygotowania odpowiedniej kadry naukowej. Podniesienie poziomu kształcenia pedagogicznego w uniwersytetach wymagać będzie znacznego wzrostu pedagogów i psychologów o wysokich kwalifikacjach (docentów, doktorów). Trwające od kilku lat zawieszenie rekrutacji na studia pedagogiki budzi niepokój. Jeśli ten stan będzie się przedłużał, zabraknie kandydatów na pracowników naukowych, wkrótce bowiem ten kierunek studiów wygaśnie i zabraknie absolwentów. Staniemy wobec ogromnych trudności. Stan jest tym bardziej niepokojący, że mamy w Polsce kadrę pedagogów już w starszym wieku, wymagającą pilnie reprodukcji.

Dobre funkcjonowanie szkolnictwa zależy nie tylko od kwalifikacji nauczycieli, ale i od pracy samego nadzoru pedagogicznego. Praca ta staje się coraz bardziej złożona, wymaga bowiem dobrego zorientowania w postępie pedagogicznym i społecznym, znajomości ludzi, umiejętności ich oceny, a poza tym umiejętności zarządzania, wymagającej znajomości ustawodawstwa szkolnego, organizacji szkolnictwa, polityki oświatowej, planowania, prognozowania, ekonomiki kształcenia, stosowania metod statystycznych, umiejętności badania wyników pracy szkół. Nabycie tych wiadomości i umiejętności w odpowiednim studium dziennym, które przygotowywałoby pracowników nadzoru pedagogicznego, nie jest celowe. Aby takie stanowisko objąć, konieczne jest zdobycie wpieryw doświadczenia pedagogicznego i odpowiedniej dojrzałości życiowej.

Rekrutacja pracowników nadzoru pedagogicznego dokonuje się więc wszędzie wśród ludzi o dłuższym stażu nauczycielskim lub wychowawczym, którzy wykazują odpowiednie wyrobienie zawodowe i życiowe. Kandydaci zostają zwykle przeszkoleni na krótszych lub dłuższych kursach. W niektórych państwach wymaga się od nich złożenia dodatkowego egzaminu.

W Związku Radzieckim dla kształcenia kadr zarządzających szkolnictwem i ich doskonalenia powołano specjalne ośrodki doskonalenia kadr kierowniczych. Podobne instytucje powstały we wszystkich krajach socjalistycznych. W Niemieckiej Republice Demokratycznej przy Akademii Nauk Pedagogicznych zorganizowano specjalny instytut kształcenia pracowników nadzoru pedagogicznego, gdzie pracownicy korzystający z urlopu płatnego odbywają dodatkowe studia i zdobywają dyplomy po napisaniu pracy dyplomowej. Roczny kurs takiego studium przewiduje 160 godzin z zakresu filozofii i ekonomii, 242 godziny teorii zarządzania szkolnictwem, 156 godzin pedagogiki i szczególnie uwzględnieniem pedagogiki porównawczej, 110 godzin psychologii. Zajęcia są zorganizowane poprzez wykłady, ćwiczenia, seminarium dyplomowe. Dwa tygodnie przeznacza się na odbycie praktyki dyrektorskiej lub inspektorskiej.

W Polsce od niedawna prowadzone są roczne studia podyplomowe try-

bem wieczorowym lub zaocznym w wymiarze 228 godzin. Program zajęć, skromniejszy pod względem ilościowym, jest jednak szerszy pod względem treści naukowych. Obok szeroko uwzględnionej teorii zarządzania, polityki oświatowej i ustawodawstwa szkolnego uwzględnia zagadnienia socjologii wychowania i teorii kierownictwa, metodologię badań pedagogicznych dostosowanych do potrzeb nadzoru pedagogicznego oraz zagadnienia postępu pedagogicznego. Jest jednak jeszcze za wcześnie na podjęcie oceny studiów podyplomowych ze względu na zbyt małe doświadczenie. Brak też jeszcze możliwości stwierdzenia efektywności tych studiów.

Studia podyplomowe z zakresu zarządzania szkolnictwem stwarzają dla uniwersytetów dodatkową możliwość pośredniego oddziaływania na pracę szkolnictwa, w którym pracują już jako nauczyciele ich absolwenci.

Sprawa kształcenia nauczycieli i pracowników pedagogicznych administracji szkolnej nabiera dziś coraz większego znaczenia. Nie ulega wątpliwości, że im lepiej wykształconych będziemy mieli nauczycieli, tym lepsza będzie w przyszłości nasza szkoła. Z kolei wyższy będzie poziom kulturalny naszego społeczeństwa, a to zapewni Polsce odpowiednią pozycję w świecie.

KSZTAŁCENIE PERMANENTNE NAUCZYCIELI**(Kilka hipotez)****1**

Obecne, a szczególnie przyszłe potrzeby zawodu nauczycielskiego wymagają takich zmian w kształceniu i doskonaleniu, które doprowadziłyby do zorganizowania systemu kształcenia permanentnego kadr oświatowych. Kształcenie to nie może zatrzymać się na jakimkolwiek etapie, lecz będzie przebiegać w całym okresie pracy pedagogicznej nauczyciela, zgodnie z postępem nauki oraz wymaganiami szkoły i wychowania. Jest to zatem sprawa zaplanowania całego okresu aktywności zawodowej nauczyciela. Trzy etapy są tu podstawowe: a) przygotowanie do podjęcia pracy, b) okres adaptacji zawodowej, c) etap pełnej samodzielności zawodowej z okresową renowacją wiedzy, zdobywaniem dodatkowych specjalności, stopni naukowych itp. Będzie ono przebiegać w formach zinstytucjonalizowanych i w postaci samokształcenia. Ranga instytucjonalnych form pracy wzrasta wraz z rozwojem nauki i zarysowującymi się na tym tle trudnościami samodzielnego wyboru przez nauczyciela zakresu wiedzy dla celów doskonalenia i samokształcenia. Tak praca indywidualna, jak i w formach zinstytucjonalizowanych powinna stanowić jednolity, harmonijnie zespolony i uzupełniający się nurt działań podporządkowanych podnoszeniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

2

System kształcenia permanentnego musi stwarzać możliwości wszechstronnego zdobywania oraz uzupełniania wiedzy i umiejętności niezbędnych dla pełnienia funkcji zawodowych nauczyciela. U podstaw tej koncepcji leży pogląd, że system kształcenia permanentnego powinien zabezpieczać warunki wszechstronnego rozwoju nauczyciela, umożliwiając mu opanowanie wiedzy i umiejętności, kształtowanie określonych poglądów i postaw, szerokich horyzontów intelektualnych, kultury ogólnej. Powinien zatem zawierać rozwiązania dla potrzeb kształcenia permanentnego w określonej specjalizacji, w naukach o wychowaniu, różnych dziedzinach wiedzy społeczno-politycznej i szerokiego uczestnictwa w kulturze. Kadra pedagogiczna musi mieć możliwości okresowego odnawiania swojej wiedzy, możliwość ciągłego i stałego kontaktu z wiedzą społeczną i polityczną, ekonomiczną, z wiedzą o przemianach w życiu gospodarczym i społecznym.

3

Kształcenie permanentne zapewniając przygotowanie każdego nauczyciela na pełnym poziomie wyższym, bez względu na szczeble kształcenia i specjalizację, powinno dysponować wystarczającymi warunkami dla modernizacji wiedzy i umiejętności. Nauczyciel dnia jutrzejszego coraz częściej będzie stawał wobec konieczności przetransponowywania odkryć i teorii naukowych do pracy szkolnej, wobec konieczności adaptacji osiągnięć danej dziedziny nauki dla potrzeb szkolnego kształcenia. System kształcenia permanentnego musi stwarzać pełne możliwości niwelowania dysproporcji między przyrostem wiedzy naukowej i jej zasobem w kadrze pedagogicznej. Wymóg kształcenia kadr oświatowych na wysokim poziomie naukowym staje się oczywisty.

4

System kształcenia permanentnego musi również zakładać powszechność kształcenia. W tym systemie musi być miejsce dla każdego nauczyciela bez względu na warunki pracy, typ szkoły, specjalizację, zajmowane stanowisko w oświacie itp. Trudno nie przypomnieć w tym miejscu powszechnie znanego faktu, że w naszym systemie szkolnym tak znacząca i liczna grupa jak kadra kierownicza nie ma faktycznie instytucjonalnych możliwości zdobywania i podnoszenia kwalifikacji. Dotyczy to również wielu specjalności szkolnictwa zawodowego. Nie dysponuje się też aktualnie odpowiednimi rozwiązaniami dla wychowawczyń przedszkoli. Ale można na kwestię tę spojrzeć i z punktu widzenia innych faktów. Zawód nauczycielski jest wewnętrznie zróżnicowany pod względem stopnia aktywności intelektualnej, naukowej. W środowisku nauczycielskim istnieje liczna grupa nauczycieli twórczych, ambitnych, o dużych aspiracjach intelektualnych. Jej znaczenie dla rozwoju autentycznego ruchu intelektualnego w zawodzie jest niezwykle doniosłe. Dotychczas jednak, wyłączając niektóre formy ruchu artystycznego i słabo organizowaną akcję odczytów pedagogicznych, pozostawia się tę grupę w istocie poza zasięgiem celowego i zorganizowanego działania. Wprawdzie niektórzy z tych nauczycieli np. piszą odczyty pedagogiczne, biorą udział w eksperymencie, pracują w szkołach wiodących, ale z charakteru tych form, a przede wszystkim ich ograniczonego zasięgu, wynika znikoma korzyść dla doskonalenia. Konieczne jest więc stworzenie takich form, które umożliwiłyby rozwój tej grupy i zaktywizowały jej wpływ na całe środowisko nauczycielskie. Postulując, by system kształcenia permanentnego respektował zasadę powszechności, trzeba założyć, że będzie on na tyle zróżnicowany, iż stworzy pełne szanse podnoszenia wiedzy i umiejętności różnych grup nauczycieli. Integracja systemu kształcenia permanentnego na gruncie realizacji podstawowych zadań zakłada daleko idące wewnętrzne zróżnicowanie zadań cząstkowych, doboru treści, instytucji i form.

System kształcenia permanentnego musi zakładać funkcjonalne uzupełnianie się różnych jego ogniw. Powstaje tu pytanie o stopień i charakter powiązań wewnętrznych i powiązań zewnętrznych. Pierwszy rzut oka na obecne kształcenie i doskonalenie nauczycieli wykazuje daleko idący brak powiązań merytorycznych i organizacyjnych, znaczne rozproszenie środków i sił.

Oto podstawowym ogniwem doskonalenia w toku codziennej pracy jest szkoła i formy organizacyjne bezpośrednio z nią związane. Efektywność tej pracy zależy od prawidłowego i skoordynowanego działania różnych form organizacyjnych środowiska nauczycielskiego na terenie szkoły, jakimi są rada pedagogiczna, organizacja partyjna, ognisko Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Czy aktualnie praca tych instytucji oparta jest na jednolitych, uzupełniających się podstawach programowych i organizacyjnych? Trzeba dać odpowiedź przeczącą. W systemie kształcenia permanentnego nauczycieli trzeba określić stopień i charakter powiązania uczelni kształcących nauczycieli z obecnymi formami doskonalenia i samokształcenia, i to zarówno w płaszczyźnie merytorycznej, jak i organizacyjnej. Weryfikacja wyników pracy uczelni kształcących nauczycieli dokonuje się w zetknięciu z konkretną rzeczywistością społeczną i pedagogiczną. Toteż niezmiernie ważne dla uczelni kształcących nauczycieli jest systematyczne gromadzenie wiedzy o procesach adaptacji zawodowej absolwentów, rozwoju w zawodzie, typowych trudnościach w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz czynnikach ułatwiających a także hamujących efektywną pracę nauczyciela w szkole i środowisku.

Znajomość tej problematyki w uczelniach kształcących nauczycieli jest wyraźnie niedostateczna. Zaś refleksje i wnioski wypływające ze sporadycznych badań nad tymi problemami nie są jak dotąd uwzględniane przez te uczelnie. Wiąże się to chyba ze zbyt silnie zunifikowanym programem niektórych typów zakładów kształcenia nauczycieli, brakiem elastyczności programowo-metodycznej, niedowładem finansowym i organizacyjnym, ale także i nie najlepszymi również tradycjami niektórych uczelni wyższych.

Z drugiej zaś strony doskonalenie oderwane od uczelni kształcących nauczycieli pozbawione jest naturalnego zaplecza w postaci bazy i kadry, która z natury rzeczy jest najbardziej predystynowana do pracy w dziedzinie dalszego podnoszenia kwalifikacji kadr oświatowych. Jak dotąd, problemu tego raczej nie dostrzegano. Obok kształcenia budowano autonomiczną, wyizolowaną organizację doskonalenia zawodowego. Istnieje również potrzeba racjonalnego współdziałania pomiędzy instytucjami masowego przekazu a ogniwami kierującymi kształceniem i doskonaleniem, zwłaszcza na szczeblu centralnym.

6

Sprawne funkcjonowanie systemu kształcenia permanentnego nauczycieli musi zakładać obowiązek systematycznego samokształcenia i okresowego udziału w instytucjonalnych formach doskonalenia. Zasada obowiązkowości musi być oparta na gruntownym rozpoznaniu rzeczywistych potrzeb różnych grup nauczycieli. Jeżeli zakładamy, że nauczyciel staje wobec konieczności okresowej renowacji wiedzy, trzeba odpowiedzieć na pytanie, co jaki czas powinien on brać udział w określonych formach doskonalenia. Należy sądzić, że okres ten dla różnych specjalności będzie inny. Chodzi o ustalenie na drodze empirycznych badań niezbędnego i możliwie najkorzystniejszego momentu, w którym nauczyciel powinien być skierowany dla odnowienia swojej wiedzy. Powstaje też pytanie, w jakim zakresie nauczyciel, mając dostęp do współczesnych źródeł informacji naukowej, może samodzielnie podnosić poziom swojego wykształcenia, a w jakiej mierze jest mu potrzebna pomoc oraz jakie formy tej pomocy są najbardziej efektywne.

7

Zbudowanie systemu kształcenia permanentnego nauczycieli będzie niewątpliwie procesem stałych zmian w obecnych formach kształcenia i doskonalenia. Z punktu widzenia przyszłych funkcji systemu kształcenia permanentnego nauczycieli należy stworzyć warunki umożliwiające przekształcenie obecnej organizacji kształcenia i doskonalenia w kierunku spójnego i uzupełniającego się jednolitego systemu. Trzeba też postawić pytanie, w jakim zakresie istnieje potrzeba rezygnacji z niektórych obecnych form i powoływania nowych, bardziej odpowiadających przyszłym zadaniom oświaty i wychowania. System kształcenia permanentnego we wszystkich swoich ogniwach musi być dostosowany do potrzeb renowacji wiedzy nauczycieli, utrzymania ich sprawności zawodowej na aktualnym poziomie postępu naukowo-technicznego i społecznego. Jest to główna dyrektywa określająca kierunek zmian i przekształceń w instytucjach kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli.

8

Punktem wyjścia tworzenia systemu kształcenia permanentnego nauczycieli jest rozwiązanie w naszym systemie szkolnym dwóch podstawowych problemów: przejścia w przygotowywaniu nowych kadr nauczycielskich, bez względu na specjalizację i poziom kształcenia szkolnego, na pełnym poziomie wyższym oraz zrealizowania postulatu podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli, którzy będą pracować w szkolnictwie w latach osiemdziesiątych i dalszych.

a) Realizacja postulatów kształcenia wszystkich nauczycieli na pełnym poziomie wyższym wydaje się być w pełni możliwa pod warunkiem stworzenia bazy i przygotowania kadry naukowo-dydaktycznej dla szkół kształcących wyłącznie nauczycieli oraz uczelni kształcących również nauczycieli. Biorąc pod uwagę fakt, że ze względu na rozwiązanie podstawowych problemów usytuowania w zawodzie nauczycielskim zostanie zbudowany system szkolny trwały w swoich warunkach, choć dynamiczny w swoich funkcjach, nastąpi stabilizacja kadr nauczycielskich, można będzie procesem przygotowania tych kadr do zawodu kierować w sposób planowy i konsekwentny, zapewniając im pełne wyższe wykształcenie.

b) Po drugie, niezmiernie trudnym zadaniem jest podniesienie wykształcenia wszystkich nauczycieli do pełnego poziomu wyższego. Przybliżone szacunkowe dane wskazują, że nauczycieli ze średnim wykształceniem mamy aktualnie ok. 90 000, a nauczycieli z wykształceniem SN ok. 190 000, spośród nich w wieku do lat 40 jest ok. 65 tys. ze średnim wykształceniem, a ok. 130 tys. po SN. Biorąc pod uwagę to, że nauczyciele po SN mogliby zdobyć pełne wyższe wykształcenie w okresie 3 lat studiów, a absolwenci średnich szkół pedagogicznych w okresie 4 lat, do roku 1985 przypadałoby przeciętnie ok. 50 tys. rocznie, z tym że obciążenie poszczególnych lat przedstawiałoby się różnie.

Oczywiście należałoby obecnie natychmiast zrezygnować z dwustopniowego kształcenia w uczelniach wyższych, tworzyć w sposób planowy i możliwie intensywny warunki w celu przejścia WSN lub niektórych wydziałów w WSN do kształcenia pełnego wyższego, by nie wprowadzać do zawodu nauczyciela, który będzie zmuszony kształcić się dalej. Dla spełnienia tego zamierzenia decydującą sprawą w przekształcaniu WSN w pełne wyższe uczelnie jest przygotowanie kadr naukowo-dydaktycznych.

9

Z punktu widzenia tworzenia jednolitego systemu kształcenia permanentnego nauczycieli istnieje potrzeba rozwiązania już dziś kilku oczywistych problemów. Przede wszystkim należałoby dokonać pełnej rejestracji kadr nauczycielskich zatrudnionych w szkolnictwie, opracować program podniesienia kwalifikacji nauczycieli z wykształceniem średnim pedagogicznym i studium nauczycielskiego oraz w kontekście planu ogólnych przemian w zawodzie nauczycielskim, określić plan indywidualnego rozwoju każdego nauczyciela.

Trzeba podejmować planowe przekształcanie wszystkich instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli w kierunku zintegrowanego systemu kształcenia permanentnego. Zasadniczą sprawą jest tu rozwój uczelni nauczycielskich, które by obok zadań przygotowania kadr

oświatowych podejmowały zadania doskonalenia nauczycieli pracujących. Wprawdzie zdajemy sobie sprawę z faktu, że obciążone są one aktualnie zadaniami dalszego kształcenia nauczycieli, ale można już obecnie stworzyć niezbędne warunki dla realizacji nowych zadań. Należy więc dołożyć starań, aby perspektywa masowego kształcenia nauczycieli pracujących była jak najkrótsza. Jest to jedno z najważniejszych zadań w oświacie na najbliższe lata, niejako warunek podstawowy. W konsekwencji jego realizacji mogą powstać dogodne warunki, aby w sposób systematyczny i planowy rozwijać i umacniać funkcje uczelni kształcących nauczycieli w dziedzinie doskonalenia zawodowego.

W tym kontekście powstaje pytanie, na ile, w jakich zakresach i na jakim poziomie uczelnia jest w stanie wyposażyć nauczyciela w określony zasób wiedzy naukowej i umiejętności pedagogicznych. Rozwój wiedzy coraz bardziej ogranicza możliwości wielostronnego kształcenia nauczycieli, a coraz bardziej staje się oczywistą potrzebą poznawanie niektórych dziedzin nauki i zdobywanie umiejętności pedagogicznych w okresie po studiach, w toku pracy zawodowej. Stąd też uczelnia powinna lepiej niż dotychczas wyposażyć swoich studentów, przyszłych nauczycieli, w umiejętności samokształcenia i doskonalenia wiedzy fachowej, efektywnego i krytycznego wykorzystywania dla tych celów różnych dostępnych źródeł wiedzy.

Należy też wpływać na kierunek zmian instytucji wyspecjalizowanych w doskonaleniu i samokształceniu nauczycieli. Wydaje się, że niektóre ogniwa mogłyby ewoluować w kierunku układu kontaktów poziomych, powiązanych ze szkołą i raczej mieszczących się w strukturze kierowania placówkami. Przesłanką dla tego kierunku ewolucji jest wzrost organizacyjny przyszłych placówek oświatowo-wychowawczych oraz poziomu wykształcenia kadr nauczycielskich. Zadania niektórych ogniw mogą wziąć na siebie w większym stopniu wybitni nauczyciele pracujący w szkołach przy koordynującej roli kierowników i dyrektorów. Ta grupa nauczycieli powinna być preferowana w systemie premiowania zawodu nauczycielskiego. Temu procesowi winien towarzyszyć wzrost funkcji naukowo-badawczych niektórych ogniw obecnej organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli. Będzie wciąż też istnieć potrzeba form umożliwiających nauczycielowi poznawanie aktualnych problemów społecznych i politycznych.

Kierowanie procesami przemian w zawodzie nauczycielskim nie może być już kwestią intuicji, indywidualnego o różnicowanej wartości doświadczenia, a musi posiadać podstawy naukowe oparte na gruntownych badaniach nad zawodem nauczycielskim. W rozwoju naszej myśli oświatowej i pedagogicznej mamy bogaty nurt badań nad zawodem nauczyciel-

skim. Okres ostatnich lat przyniósł szereg gruntownych badań empirycznych. Dobrze, że obecnie podjęto szereg konkretnych decyzji koordynacji i rozwoju badań obejmujących podstawowe problemy funkcjonowania zawodu nauczycielskiego.

11

Jeżeli wysuwamy obecnie coraz dobitniej postulat ciągłego kształcenia człowieka jako niezbędny zarówno z punktu widzenia jego bogactwa duchowego, rozwoju osobowości, jak i z punktu widzenia jego aktywności zawodowej — nauczyciele są tą grupą, gdzie konieczność ciągłego kształcenia staje się szczególnie doniosła. Wydaje się oczywiste, że zawód nauczycielski powinien dysponować takim przygotowaniem do pracy, systemem doskonalenia i samokształcenia, który w swoich rozwiązaniach stanowiłby wzór dla innych zawodów. Z tego punktu widzenia można zgłaszać szereg dyrektyw, nadawać im różną rangę. Ważne, by nie miały one charakteru woluntarystycznego, ale by były wyrazem rozpoznania aktualnej rzeczywistości i trafnego odczytania perspektywicznych potrzeb.

Zgłoszone w tym artykule propozycje stanowią skromną próbę określenia zrębów przyszłego systemu kształcenia permanentnego nauczycieli oraz tych podstawowych zadań, które winny być wcześniej zrealizowane, by powstały niezbędne warunki dla zbudowania trwałego w podstawach, ale elastycznego w dostosowywaniu się do potrzeb nauczycieli systemu kształcenia permanentnego.

POSTĘP PEDAGOGICZNY, JEGO ZRÓŻNICOWANIE AKTUALNY STAN ORAZ PERSPEKTYWY

Treść: 1. Czym jest, a czym nie jest postęp? Cechy istotne wszelkiego postępu; 2. Dwa różne rozumienia postępu pedagogicznego. Postęp w oświacie i postęp w pedagogice; 3. Rodzaje mogącego dokonywać się postępu w dziedzinie oświaty oraz w dziedzinie pedagogiki; 4. Aktualny stan oświaty i pedagogiki; 5. Perspektywy postępu oświatowego i pedagogicznego.

1. Czym jest, a czym nie jest postęp? Cechy istotne wszelkiego postępu

Postęp jest przerwaniem zastoju jakiegoś stanu rzeczy. Ale przerwaniem zastoju jest również regres. Wszelako między postępem a regresem występuje zasadnicza różnica. Polega ona na tym, że postęp jest przewycięzeniem określonej stagnacji, jest zmianą polepszającą jakiś dotychczasowy stan rzeczy, będący przedtem w zastoju lub w niedostatecznym rozwoju, regres natomiast, przerywając zastój czegoś, istniejącą stagnację w danej dziedzinie, przynosi nie polepszenie określonego stanu rzeczy, który ulega zmianie, lecz, odwrotnie, jego pogorszenie.

O postępie mówi się w dwojakim sensie: bądź jako o dokonującym się względnie dokonywanym procesie polepszania jakiejś rzeczywistości w określonej dziedzinie pod określonym względem, bądź jako o już dokonanym i osiągniętym w jakimś stopniu polepszeniu danego stanu rzeczy, danej rzeczywistości w określonej dziedzinie pod określonym względem.

Innymi słowy: postęp może być rozpatrywany zarówno w swym przebiegu, ruchu i rozwoju, jak i w swych kolejnych efektach, czyli tak w swym przekroju podłużnym niejako, jak i w swym przekroju poprzecznym, a mianowicie: bądź jako przeprowadzany i rozwijający się proces zmieniania określonej rzeczywistości, bądź też jako uzyskany w danym czasie taki, a nie inny rezultat tego procesu i tych zmian. Należy tu dodać, że jest on zawsze bądź dokonującą się, bądź już dokonaną ilościową lub jakościową zmianą na lepsze czegoś, czym jest zainteresowane społeczeństwo i co służy bezpośrednio lub pośrednio zaspokajaniu jakichś aktualnie ważnych lub jakichś przewidywanych przyszłych istotnych potrzeb społecznych.

Jednakże należy zauważyć, że nie każde przerwanie zastoju w określonej dziedzinie rzeczywistości, które przynosi zmiany w tej rzeczywistości, służące lepszemu zaspokajaniu w sposób bezpośredni lub pośredni okre-

ślonych potrzeb społecznych, jest przejawem postępu i może być objęte jego mianem.

Intuicyjnie wiemy, że nie można, na przykład, nazwać postępowaniem faktu zżelenia mrozu i nastąpienia po nim ocieplenia ani też faktu przerwania stanu długotrwałej suszy i wystąpienia po niej opadów deszczu, choć obydwie zmiany stanowią polepszenie poprzednich stanów rzeczy, bezpośrednio lub pośrednio korzystne dla ludzi, w szczególności dla tych, którzy pracują w rolnictwie i zajmują się uprawą roślin.

Jak wskazuje nam zwykle poczucie językowe, w żadnym z wymienionych wyżej wypadków nie mamy do czynienia z postępowaniem, lecz jedynie z dokonującymi się pewnymi zmianami na lepsze, a mianowicie: w pierwszym przypadku — ze zjawiskiem polepszenia się temperatury powietrza, a w drugim — ze zjawiskiem poprawy pogody. Z postępowaniem mamy do czynienia natomiast w innego rodzaju przypadkach występowania społecznie pożądanymi pożytecznymi zmianami na lepsze, a mianowicie wtedy, kiedy te zmiany i ulepszenia występują, na przykład, w gospodarce kraju, w produkcji przemysłowej, w komunikacji, w organizacji służby zdrowia, w istniejącym systemie oświatowym, w prowadzonych badaniach i uzyskiwanych osiągnięciach w jakiejś nauce teoretycznej czy praktycznej itd., itp.

Analizując bliżej przytoczone wyżej przykłady, musimy dojść do stwierdzenia, że przerwanie zastoju w określonej dziedzinie rzeczywistości i wystąpienie w niej zmian, umożliwiających lepsze zaspokajanie określonych potrzeb społecznych, nie wyczerpują wszystkich cech istotnych postępu i nie mogą przeto same wystarczać dla jego adekwatnego określenia. Z przytoczonych przykładów widać także to, że przerwanie zastoju w określonej dziedzinie rzeczywistości i wystąpienie w niej zmian na lepsze pod określonym względem jest przejawem postępu jedynie wtedy, kiedy przerwany zastój i uzyskane zmiany nie są wyłącznym dziełem natury, lecz są dziełem człowieka, następstwem czynnej interwencji ludzkiej, rezultatem mniej lub więcej świadomego, celowego i planowego, lecz zawsze aktywnego, sprawczego udziału człowieka w ich przeprowadzaniu i uzyskiwaniu.

Aktywny, sprawczy udział człowieka w realizowaniu postępu zakłada istnienie określonych potrzeb społecznych, które nie są należycie zaspokajane, a dla których zaspokojenia konieczne jest przeprowadzanie pewnych zmian i ulepszeń w określonej dziedzinie rzeczywistości pod określonym względem, czyli podejmowanie określonych zadań, wobec których człowiek jest postawiony i za których wykonanie staje się odpowiedzialny.

Jest rzeczą oczywistą, że wykonując jakieś zadania człowiek działa zawsze w jakichś warunkach, niekiedy sprzyjających, a niekiedy przeszkadzających mu, w osiąganiu zakreślonych sobie celów. Może natrafiać on w swym działaniu na różne, mniejsze lub większe trudności

i spotykać się z różnymi, mniejszymi lub większymi, ułatwieniami. Może mieć do czynienia przy wykonywaniu swych zadań dla realizowania postępu zarówno z czynnikami dynamizującymi jego działalność, jak i z różnego rodzaju przeszkodami, napotykanymi na swej drodze. Przy omawianiu zatem postępu w jakiejś dziedzinie trzeba to wszystko mieć na uwadze, jeśli się chce trafnie oceniać zarówno jego dotychczasowe osiągnięcia, jak i jego faktyczne niedociągnięcia, oraz jeśli się chce należycie orientować w możliwościach dalszego jego realizowania.

Tak więc: charakteryzując dokonujący się postęp w jakiejś dziedzinie ludzkiej działalności, trzeba uświadomić sobie przede wszystkim jego właściwe źródła oraz sprężyny, którymi są istniejące potrzeby społeczne wymagające zaspokojenia, a następnie rozpatrzeć wynikające z tych potrzeb zadania, jak również występujące, przy wykonywaniu tych zadań, typowe okoliczności, sprzyjające i niesprzyjające warunki, pomocne i przeszkadzające czynniki w przeprowadzaniu zmian i ulepszeń, mających służyć zaspokajaniu wspomnianych potrzeb, czyli wziąć pod uwagę wszystkie naturalne motory realizowanego postępu oraz wszystkie jego hamulce. Ich znajomość bowiem jest niezbędna nie tylko do tego, by móc obiektywnie oceniać dokonujący się postęp, lecz także do tego, by móc nim dalej racjonalnie kierować i jak najpełniej go realizować.

2. Dwa różne rozumienia postępu pedagogicznego Postęp w oświacie i postęp w pedagogice

Mówiąc o postępie pedagogicznym, niektórzy pedagogowie rozpatrują łącznie sprawy różnego rzędu, należące do różnych płaszczyzn i rodzajów działalności ludzkiej. Mieszają oni ze sobą, mianowicie, procesy i fakty, które należą do sfery poznania pedagogicznego, z faktami i działaniami, zachodzącymi w sferze praktycznych realizacji oświatowo-pedagogicznych. Obejmują oni bowiem wspólną nazwą „postępu pedagogicznego” wszelkie pozytywne zmiany, które są przeprowadzane w obydwu wymienionych wyżej sferach działania, tak te, które zachodzą w dziedzinie praktyki nauczania i wychowywania w szkołach różnych typów i stopni oraz organizowania i realizowania oświaty w kraju, jak i te, które dokonują się w sferze teorii i poglądów pedagogicznych i oświatowych.

A tymczasem zmiany, przeprowadzane w dwóch wymienionych wyżej płaszczyznach ludzkiej działalności, są zmianami różnej natury. Są one też w rzeczywistości dziełem nie tych samych sprawców. Dokonywane są one bowiem przez pracowników oświatowych różnych kategorii: pierwsze — przez działaczy oświatowych i pedagogów praktyków, mianowicie przez polityków oświatowych, organizatorów

szkolnictwa, pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, wielką rzeszę nauczycieli szkół różnych typów i stopni oraz pracowników kulturalno-oświatowych różnych instytucji oświatowych i placówek oświaty poszaskolnej, a drugie — przez tych pedagogów i oświatowców, którzy zajmują się teoretycznie sprawami szkoły, nauczania, wychowywania, szkolnictwa i poszaskolnej oświaty w społeczeństwie.

Inną rolę odgrywają i powinni odgrywać wspomniani wyżej pracownicy oświatowo-pedagogiczni tych dwóch różnych kategorii. Nie tego samego rodzaju bowiem są rzeczywiste zadania polityków oświatowych, pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, nauczycieli różnych szczebli i specjalności, wychowawców i oświatowców praktyków, a także inne są zadania pedagogów i oświatowców teoretyków. Nie tego samego typu są też trudności, jakie muszą tak jedni, jak i drudzy pokonywać przy wykonywaniu swych specyficznych zadań.

Pierwsi, ci bezpośrednio odpowiedzialni za stan oświaty, nauczania i wychowania, muszą przede wszystkim umiejętnie działać w praktyce, a mianowicie: prowadzić prawidłową politykę oświatową w danym kraju, zaprowadzać najodpowiedniejszy dla danego kraju, w danym okresie, w danych warunkach, ustrój szkolny, najwłaściwszą sieć szkolną, najpotrzebniejsze typy szkół, najwłaściwsze programy nauczania i podręczniki, najskuteczniej realizować ustalone programy, możliwie najlepiej uczyć i wychowywać w szkołach i placówkach oświatowych poszaskolnych, możliwie najlepiej przygotowywać zatem młodzież do życia i konstruktywnej, pożytecznej pracy w społeczeństwie.

Drudzy, mianowicie teoretycy oświatowo-pedagogiczni, mając na uwadze te wszystkie praktyczne potrzeby i zadania oświatowe, o jakich była mowa, powinni przede wszystkim dążyć do zdobycia możliwie najpełniejszego ich rozumienia, zatem dostrzegać ważne, istotne problemy, dotyczące oświaty, nauczania, wychowywania oraz trafnie je rozwiązywać. Rozwiązania tych wszystkich zagadnień winny wspierać się na odpowiedniej wiedzy o rzeczywistości obiektywnej, tak by głoszone przez teoretyków tezy i zalecenia pedagogiczne, na użytek polityków oświatowych, pracowników nadzoru pedagogicznego, nauczycieli, wychowawców i oświatowców praktyków, nie miały charakteru arbitralnego, lecz były naleyście uzasadnione.

Podczas gdy pierwsi spośród dwóch wzmiankowanych wyżej kategorii pracowników oświatowo-pedagogicznych zużywać muszą swój czas przede wszystkim na dokonywanie praktycznych realizacji oświatowo-pedagogicznych, drudzy wykorzystywać go mogą całkowicie na myślenie, zastanawianie się, dociekanie poznawcze, badanie, stawianie i rozwiązywanie różnego typu problemów oświatowych i pedagogicznych. I choć cele ostateczne jednych i drugich są ze sobą powiązane, innego typu zadania są jednych i drugich, innego rodzaju

trudności jednych i drugich, inny rodzaj i inny zakres odpowiedzialności jednych i drugich.

Ponieważ czynności nauczania, kształcenia, wychowywania, organizowania i realizowania oświaty nie są i nie mogą być działaniami stereotypowymi, przeto nie tylko pedagogowie teoretycy, ale i nauczyciele, wychowawcy i oświatowcy praktycy na wszystkich terenach swej działalności powinni odznaczać się pewną samodzielnością i pomysłowością w pracy, czyli umiejętnością twórczego wywiązywania się ze swych specyficznych zadań i obowiązków. Dzięki posiadaniu odpowiednich kwalifikacji i wykazywanej twórczości tak jedni, jak i drudzy mogą dochodzić w swej działalności do określonych ulepszeń i mieć odpowiednie, praktyczne lub teoretyczne, osiągnięcia. Osiągnięcia te możliwe są w dziedzinie realizowanej polityki oświatowej, zaprowadzanego ustroju szkolnego, stosowanych metod nauczania i wychowywania, jak również w dziedzinie teorii tych wszystkich działań oświatowych i pedagogicznych. Osiągnięcia pierwszego rodzaju składają się na postęp oświatowy, osiągnięcia zaś drugiego rodzaju stanowią to, co można słusznie nazwać postępiem pedagogicznym.

Pierwszy rodzaj postępu realizują politycy oświatowi, pracownicy administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, nauczyciele, wychowawcy i oświatowcy praktycy, drugi rodzaj postępu natomiast — głównie, choć nie wyłącznie, pedagogowie teoretycy.

Postęp oświatowy wyraża się w twórczym wykorzystywaniu przez polityków oświatowych, organizatorów szkolnictwa, nauczycieli, wychowawców i różnego typu działaczy oświatowych istniejącej wiedzy pedagogicznej i własnego doświadczenia pedagogicznego i oświatowego przy ulepszaniu ustroju szkolnego, działalności administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, czynności nauczania, kształcenia, wychowywania i podnoszenia na wyższy poziom oświaty w kraju.

Postęp pedagogiczny polega natomiast na twórczym wysuwaniu i rozwiązywaniu nowych problemów w wymienionych wyżej zakresach praktycznej działalności oświatowo-pedagogicznej, na twórczym rozwijaniu, pomnażaniu, pogłębianiu, ulepszaniu, wzbogacaniu wiedzy pedagogicznej takiej, która może służyć politykom oświatowym, organizatorom szkolnictwa, pracownikom nadzoru pedagogicznego, nauczycielom, wychowawcom i działaczom oświatowym pozaszkolnym w ulepszaniu swojej praktycznej działalności oświatowej i pedagogicznej, czyli w realizowaniu przez nich postępu oświatowego w kraju.

Pedagowie, omawiający łącznie postęp oświatowy i postęp pedagogiczny, nie wnikają głębiej w dokonujące się zmiany i dokonywane ulepszenia oddzielnie w każdym z obydwu zakresów, nie analizują bardziej dogłębnie i nie dostrzegają swoistości zadań i odpowiedzialności oświatowców praktyków oraz teoretyków. Nie czynią tego, ponieważ nie biorą pod uwagę samego mechanizmu postępu jako takiego, jego swoi-

stych warunków, czynników sprawczych i przeszkód oraz nie wchodzi w specyfikę możliwych zmian w dwóch różnych dziedzinach, mianowicie w dziedzinie teorii oraz praktyki oświatowo-pedagogicznej. Toteż ich relacje o osiągnięciach w tych dwóch dziedzinach, zawarte w ujmowanym przez nich globalnie postępie pedagogicznym, są powierzchowne. Niczego zasadniczego w tych specyficznych dziedzinach, teorii i praktyki oświatowo-pedagogicznej, nie pokazują i nie wyjaśniają, a często sprawy ważne spływają, różnice istotne zaś zamazują.

Tak czyni, na przykład, autor publikacji „o postępie pedagogicznym”, wydanej przez „Książkę i Wiedzę” w 1970 roku, gdy nie przeprowadza merytorycznej analizy i oceny dotychczasowych osiągnięć i niedociągnięć teorii pedagogicznej, postępu i zastoju myśli pedagogicznej, lecz ogranicza się do zarejestrowania nazwisk pewnych autorów oraz tytułów prac, jakie ogłosili drukiem. Tak postępuje, gdy miesza ze sobą zadania i osiągnięcia pracowników oświatowych różnych kategorii, gdy, na przykład, obejmuje nazwą „postępu pedagogicznego” fakt coraz większego upowszechniania u nas oświaty i ułatwiania młodzieży, pochodzącej z różnych warstw i środowisk społecznych, dostępu do szkół wszystkich typów i stopni, mimo że zaistnienie u nas tego faktu nie jest przecież specjalną zasługą pedagogów teoretyków, lecz jest dziełem polityków oświatowych, naturalną konsekwencją ideologii i ustroju społeczno-politycznego socjalizmu. Tak postępuje, gdy postuluje ogólnie, by nauczyciele i wychowawcy praktycy wykazywali się twórczością w codziennej swojej pracy szkolnej, a o twórczości pedagogów teoretyków nic sensownego nie pisze, utożsamiając ją najwidoczniej z publikowaniem przez nich jakichkolwiek prac pedagogicznych, bez wskazania tego, jakim winny one odpowiadać warunkom, jakie winny spełniać kryteria. Nie pokazując specyfiki twórczości pedagogów i oświatowców praktyków oraz teoretyków ani nie uzasadniając należyte rzeczywistych osiągnięć i faktycznych zaniezań jednych oraz drugich, tak postępując nie dostarcza on oczywiście istotnej informacji na temat postępu pedagogicznego ani nie przyczynia się do zarysowania jego najpilniejszych zadań aktualnych i dalszego właściwego kierunku, w jakim winien on być rozwijany.

Jest rzeczą oczywistą, że należy dążyć do uzyskiwania należytych osiągnięć w dziedzinie teorii i w dziedzinie praktyki oświatowo-pedagogicznej, realizując zatem zarówno postęp pedagogiczny, jak i postęp oświatowy. Ale oczywiste jest również to, że świadomość, należyte poznanie, postęp teorii winny poprzedzać praktyczne działanie. Dlatego nasze zainteresowanie szczególne winien wzbudzać przede wszystkim postęp pedagogiczny w jego ściślejszym, właściwym rozumieniu, tzn. postęp w dziedzinie myśli pedagogicznej, pedagogicznego poznania, w dziedzinie teorii nauczania, kształcenia, wychowywania, jak również w dziedzinie teorii planowania, organizowania,

nadzorowania szkolnictwa i oświaty oraz przeprowadzanych w ich ramach wszelkiego rodzaju celowych działań i skutecznych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. Osiągnięcia teorii pedagogicznej winny bowiem nie tylko wyprzedzać osiągnięcia praktyki pedagogicznej, ale i należyte przygotowywać je oraz ułatwiać.

Krótko mówiąc: realizowanie postępu pedagogicznego w jego ściślejszym, właściwym rozumieniu może i powinno poprzedzać oraz ułatwiać realizowanie postępu oświatowego.

3. Rodzaje mogącego dokonywać się postępu w dziedzinie oświaty oraz w dziedzinie pedagogiki

Wszystkie procesy nauczania i wychowywania, kształcenia, doksztalcania i doskonalenia, przeprowadzane mniej lub więcej świadomie, planowo i systematycznie oraz doprowadzające do określonego uformowania intelektualnego, moralnego, społeczno-politycznego obywateli danego społeczeństwa w jakimś kraju lub w pewnym jego regionie, składają się razem na to, co nazywamy oświatą tego kraju lub tego jego regionu.

Jako skomplikowany splot mniej lub więcej zharmonizowanych ze sobą różnych oddziaływań pedagogicznych, skierowanych na dzieci, młodzież i dorosłych, oświata jest dziełem wielorako zbiorowym. W jej realizowaniu bierze udział wielka ilość uczestników i zarazem współsprawców. Ze względu na rodzaj tego uczestnictwa i charakter współsprawstwa tych, którzy przyczyniają się do podnoszenia poziomu oświaty w kraju, należy wyodrębnić wśród nich trzy podstawowe ich grupy:

- 1) najmniej liczną grupę polityków oświatowych;
- 2) znacznie liczniejszą grupę pracowników administracji oświatowej i nadzoru pedagogicznego wyższych i niższych szczebli; oraz
- 3) wielką rzeszę nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni, pracowników kulturalno-oświatowych, pełniących funkcje dydaktyczne i wychowawcze w placówkach oświaty pozaszkolnej, wychowawców domów dziecka, internatów, zakładów specjalnych itp.

Zadaniem polityków oświatowych jest wytyczanie ogólnych kierunków organizacji i rozwoju szkolnictwa i oświaty w kraju, czyli opracowywanie ogólnych koncepcji ustrojowych i programowych nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży i dorosłych, w dostosowaniu do istniejącego ustroju społeczno-politycznego, wyznawanej ideologii, aktualnego stanu gospodarki, nauki, techniki i kultury w kraju oraz aktualnych i perspektywicznych jego potrzeb rozwojowych w tych wszystkich zakresach.

Zadaniem administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego jest nadawanie konkretnego kształtu organizacyjnego wytycznym polityków oświatowych tak w zakresie programu oświatowego

w kraju, programu dydaktycznego i wychowawczego, jak i w zakresie zasięgu społecznego jego realizacji, czyli:

uruchamianie szkół określonego typu i stopnia w ramach wytyczonego ustroju szkolnego; zaprowadzanie odpowiedniej sieci tych szkół, zakładów i placówek oświatowych na terenie kraju; zabezpieczanie niezbędnych środków na budowę internatów, domów akademickich, organizowanie stołówek, udzielanie stypendiów i stosowanie innych form pomocy materialnej dla młodzieży uczącej się i studiującej we wszystkich dziedzinach i na wszystkich poziomach; stwarzanie podstaw należytego funkcjonowania szkół i placówek oświaty pozaszkolnej, dostarczanie im odpowiednich programów nauczania i wychowywania, zaopatrywanie ich w odpowiednie podręczniki, urządzenia, laboratoria i środki dydaktyczne; organizowanie na właściwym poziomie, z myślą o tych szkołach i placówkach oświatowych pozaszkolnych, odpowiednio zróżnicowanego i właściwie ujętego kształcenia nauczycieli i wychowawców, celem należytego ich przygotowywania do wykonywania ich przyszłych zadań; służyć czynnym nauczycielom i wychowawcom, zatrudnionym w szkołach i placówkach oświaty pozaszkolnej, systematyczną pomocą w prowadzonej przez nich pracy, kontrolowanie tej pracy, ocenianie i właściwe ukierunkowywanie.

Zadaniem nauczycieli, wychowawców, pracowników kulturalno-oświatowych jest bezpośrednie oddziaływanie na uczniów i wychowanków, rozbudzanie u nich zainteresowań, upodobań, zamiłowań, kształtowanie dążeń, postaw, norm, zasad, ideałów, charakteru, woli, zaszczepianie wiadomości, formowanie światopoglądu, rozszerzanie i pogłębianie zdobytej przez nich wiedzy, rozwijanie zdolności, wytwarzanie umiejętności i sprawności, czyli realizowanie u samych podstaw tego, co wyrażają ogólne wytyczne, zakreślane przez polityków oświatowych, a konkretyzowane w szczegółach przez pracowników administracji oświatowej i nadzoru pedagogicznego.

Działania polityków oświatowych, pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego oraz ogółu nauczycieli i wychowawców szkół i placówek oświatowych wszystkich typów, odmian i stopni są działaniami oświatowo-pedagogicznymi wzajemnie się uzupełniającymi. Wszystkie powinny zmierzać zgodnie do tego samego końcowego celu. Wszystkie powinny również odpowiednio się współprzyczyniać do jego osiągnięcia.

A zatem: dążąc do możliwie najlepszego realizowania oświaty w kraju, zachodzi potrzeba ulepszania działalności oświatowo-pedagogicznej we wszystkich jej ogniwach, odcinkach, aspektach i etapach tak projektująco-organizatorskich, jak i techniczno-wykonawczych. Istnieje potrzeba ulepszania działalności polityków oświatowych, pracy administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego oraz czynności nauczania i wychowywania, prowadzonych przez nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni, a także przez pracowników kulturalno-oświato-

wych, instruktorów, wychowawców, którzy są zatrudnieni w różnego rodzaju instytucjach i placówkach oświaty pozaszkolnej.

Innymi słowy: postęp oświatowy w kraju może dokonywać się dzięki zaprowadzaniu ulepszeń w działalności wszystkich wymienionych wyżej kategorii pracowników, zajmujących się praktycznie — na odpowiednich odcinkach, w pewnych zakresach, pod określonymi względami — wprowadzaniem w życie procesów nauczania, kształcenia, wychowywania dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych w całości społeczeństwa.

Powinien on zatem dokonywać się:

1) w działalności polityków oświatowych, zakreślających — jak to już zaznaczone zostało wyżej — główne cele i najogólniejszy plan organizacji i realizacji oświaty, dostosowanej do faktycznego stanu, istniejących potrzeb i perspektyw rozwojowych kraju;

2) w działalności administracji oświatowej i nadzoru pedagogicznego, których zadaniem jest konkretyzowanie wytycznych polityków oświatowych przez ustanawianie w ramach tych wytycznych szczegółowych zadań oświatowych z jednej strony, a z drugiej stwarzanie niezbędnych warunków materialnych (lokalowych, wyposażeniowych itd.) dla ich należytego wykonywania i wprowadzania w życie oraz dopilnowywanie, by rzeczywiście, przy czym w sposób jakościowo poprawny, były one wprowadzane w życie; jak również

3) w działalności ogółu nauczycieli, wychowawców, instruktorów, pracowników kulturalno-oświatowych, będących bezpośrednimi realizatorami procesów oświatowych w kraju, właściwymi technikami pedagogicznymi, którzy, oddziałując na swych uczniów i wychowanków oraz organizując ich pracę i kierując ich postępowaniem, wykonują zadania zakreślone ogólnie przez polityków oświatowych, a skonkretyzowane i uszczegółowione przez administrację oświatową w ustalonych programach nauczania i wychowania.

Postęp pedagogiczny, w tym jego pierwszym rozumieniu, jako ulepszenie działalności polityków oświatowych, pracowników administracji oświatowej i nadzoru pedagogicznego oraz ogółu nauczycieli i wychowawców, zatrudnionych we wszelkiego rodzaju instytucjach oświatowych, ze względu na wielką ilość i różnorodność wykonywanych funkcji przez jego współsprawców, może być cząstkowy lub bardziej pełny. Zależnie od rodzaju realizowanych ulepszeń w działalności wymienionych wyżej kategorii pracowników oświatowych może dokonywać się ten postęp w dziedzinie polityki oświatowej (np. na odcinku zaprowadzenia obowiązku szkolnego do określonego wieku lub w zakresie pierwszego szczebla szkoły średniej itp.) lub w dziedzinie organizacji szkolnictwa (np. przez odpowiednie rozbudowanie szkolnictwa zawodowego czy ulepszenie sieci szkolnej itp.), lub na odcinku budownictwa szkolnego, rozbudowy internatów szkolnych, produkcji środków dydaktycznych, lub w zakresie stosowanych metod nauczania w szkołach i uzyskiwanych w nich wyni-

kach, jakości pracy wychowawczej, jakości kształcenia nauczycieli itd. itp.

Takie są możliwości dokonywania się postępu oświatowego. A jak rzecz się ma z postępowaniem pedagogicznym, w jego ściślejszym, właściwym rozumieniu?

Odpowiednio do istniejącego zróżnicowania zadań i działalności praktycznej, wykonywanej z jednej strony przez polityków oświatowych, z drugiej strony przez pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, a z trzeciej przez ogół nauczycieli i wychowawców szkolnictwa wszystkich rodzajów i stopni oraz wszystkich odmian oświaty pozaszkolnej, istnieje również odpowiednio zróżnicowana problematyka oświatowo-pedagogiczna. Jest to mianowicie:

1) problematyka polityki oświatowej, ustroju szkolnego i jego podstaw materialnych, najpilniejszych potrzeb i zadań oświatowych w danym momencie rozwojowym kraju, ekonomiki kształcenia, finansowania oświaty itp.;

2) problematyka działalności władz oświatowych wszystkich szczebli, planowania i realizowania ustalonej polityki oświatowej, problematyka działalności nadzoru pedagogicznego nad funkcjonowaniem szkół wszystkich typów i stopni, inspekcji, hospitacji, wizytacji, problematyka działalności różnych instytucji i organizacji zajmujących się sprawami szkolnictwa i oświaty; oraz

3) problematyka czynności dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli i wychowawców, zatem celów, treści, zasad, metod, środków i form organizacyjnych nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży i dorosłych w szkołach różnych typów i stopni, w różnego rodzaju zakładach i placówkach oświaty pozaszkolnej.

Wymienione grupy problemów składają się na całość problematyki oświatowo-pedagogicznej w systematycznym jej ujęciu.¹ Rozwiązywanie tych wszystkich problemów — to stwarzanie teoretycznych podstaw, a zarazem naukowych ram działalności praktycznej polityków oświatowych, pracowników administracji szkolnej

¹ Szczegółowe rozwinięcie i uhierarchizowanie tej problematyki, uzupełnione odpowiednio uporządkowanym doбором zagadnień, z zakresu nauk pomocniczych pedagogiki (historii wychowania i pedagogiki porównawczej) oraz z zakresu nauk, stanowiących teoretyczne podstawy pedagogiki (filozofii marksistowskiej, socjologii, demografii, ekonomii, nauki o kraju ojczystym i świecie współczesnym, psychologii ogólnej i rozwojowej, logiki, prakseologii, cybernetyki, metodologii nauk i in.), stanowi system klasyfikacyjny problematyki pedagogicznej, zgodny z metodologiczną strukturą pedagogiki. System taki stworzony został przez piszącego te słowa przy organizowaniu Zakładu Dokumentacji Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki Ministerstwa Oświaty. W ramach tego systemu prowadzone są w tym Zakładzie kartoteki rzeczowe całości polskiego powojennego piśmiennictwa pedagogicznego i, selekcyjnie, piśmiennictwa zagranicznego, jak również centralny katalog rzeczowy dzieł pedagogicznych, polskich i zagranicznych, znajdujących się w ważniejszych bibliotekach naszego kraju.

i nadzoru pedagogicznego, jak również działalności nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni, instruktorów, wychowawców, działaczy placówek oświaty pozaszkolnej i innych pracowników pełniących funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Jeśli następuje poprawa w ujmowaniu wymienionych problemów i ich rozwiązywaniu, jeśli to ujmowanie i rozwiązywanie problemów staje się pełniejsze i bardziej pogłębione, wówczas naukowe podstawy działalności oświatowców praktyków wymienionych kategorii ulegają również pewnemu ulepszeniu, rozszerzeniu i pogłębieniu. Wraz z rozszerzaniem, pogłębianiem i ulepszaniem wiedzy pedagogicznej następuje możliwość ulepszania również działalności oświatowców praktyków. Zaznajamianie się przez nich z tą wiedzą czyni ich świadomość bardziej pogłębioną, a działalność praktyczną bardziej racjonalną i skuteczną.

Krótko mówiąc: dokonywanie zmian i ulepszeń w ujmowaniu i rozwiązywaniu zróżnicowanej problematyki oświatowo-pedagogicznej, o której była wyżej mowa, to realizowanie postępu pedagogicznego, w ściślejszym, właściwym jego rozumieniu, czyli niesienie teoretycznej, naukowej pomocy oświatowcom praktykom w wywiązywaniu się przez nich ze swych obowiązków i praktycznych zadań oświatowo-pedagogicznych, a przez to ułatwianie również dokonywania się w praktyce postępu oświatowego.

Zależnie od tego, które z problemów, wzmiankowanych w powyższych trzech głównych działach problematyki oświatowo-pedagogicznej, i od jakiej strony są coraz lepiej rozwiązywane, można mówić o dokonującym się postępie pedagogicznym w takim, a takim zakresie, pod takim, a takim względem. Rozwiązywanie problemów wszystkich trzech działów ma na celu pełne realizowanie postępu pedagogicznego. Rozwiązywanie niektórych tylko problemów spośród wyżej wymienionych świadczy natomiast o ograniczonym realizowaniu pedagogicznego postępu.

Postęp pedagogiczny częściowy może ułatwiać niekiedy dokonywanie się również częściowego postępu oświatowego. Wiadomo na przykład, że osiągnięcia psychologii ogólnej, w szczególności psychologii postaci, oraz osiągnięcia psychologii rozwojowej, w szczególności wyników badań nad strukturalnym charakterem i synkretyzmem spostrzeżeń dziecięcych, umożliwiły lepsze poznanie prawidłowości występujących w procesach zdobywania przez dzieci umiejętności czytania, a w następstwie tego — dopracowanie się również lepszych, skuteczniejszych metod nauczania czytania. Wykorzystanie w metodyce nauczania początkowego wspomnianych osiągnięć psychologii doprowadziło mianowicie do zaniechania tradycyjnej, nienaturalnej i mało skutecznej syntetycznej metody nauczania czytania drogą sylabizowania, a wprowadzenia na jej miejsce właściwszych i bardziej efektywnych metod nauczania analitycznych oraz analityczno-syntetycznych. Wprowadzenie w życie tych metod w naucza-

niu początkowym pozwoliło na kilkakrotne skrócenie czasu, zużywanego kiedyś na opanowywanie przez dzieci umiejętności czytania, przy stosowaniu tradycyjnej metody sylabizowania.

Wszelako trzeba zauważyć, iż ze względu na złożoność i zróżnicowanie procesów i działań oświatowo-pedagogicznych, realizowanych przez pracowników oświatowych różnych kategorii, uzyskiwanie końcowych efektów dydaktycznych i wychowawczych tych działań zależy w znacznej mierze od rodzaju oraz jakości istniejącego współdziałania ze sobą w odpowiednich zakresach tych pracowników. Fakt określonego ustopniowania i uhierarchizowania procesów i działań oświatowo-pedagogicznych, odbywania się jednych w powiązaniu z innymi, fakt podporządkowania jednych drugim, przeprowadzania jednych w ramach drugich często sprawia to, że realizowanie postępu oświatowego w jakimś zakresie, pod określonym względem, uzależnione jest w sposób zasadniczy od stanu praktycznych rozwiązań oświatowo-pedagogicznych w innych zakresach. Dokonywanie zmian i ulepszeń pedagogicznych na określonych odcinkach praktycznej działalności oświatowej bywa ogromnie utrudnione lub wręcz uniemożliwione w wypadku utrwalenia się szkodliwych praktyk, stagnacji myśli pedagogicznej, zaistniałego regresu pojęciowego i braku postępu ogólniejszej natury na szerszym terenie działalności oświatowo-pedagogicznej.

Toteż dla należytego realizowania postępu oświatowego konieczną jest rzeczą zadbanie o możliwie wszechstronne i pełne przeprowadzanie postępu pedagogicznego, w ściślejszym jego rozumieniu, czyli podejmowanie i rozwiązywanie wszystkich podstawowych zagadnień, dotyczących tak polityki oświatowej, ustroju szkolnego, finansowania oświaty, działalności administracji szkolnej, kształcenia kadr oświatowych, funkcjonowania nadzoru pedagogicznego, jak i pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, wychowawców i oświatowców praktyków w szkołach i pczaszkolnych placówkach oświatowych wszystkich typów i stopni. Im pełniejsze i lepsze będzie rozwiązywanie problematyki wymienionych wyżej działów, wszechstronniejsze zatem oraz gruntowniejsze realizowanie postępu pedagogicznego, tym bardziej realną stanie się możliwość upowszechnienia poprawnej, racjonalnej i dostatecznie efektywnej działalności praktycznej pracowników oświatowo-pedagogicznych wszystkich kategorii oraz tym większe będą szanse pełnej realizacji postępu oświatowego w kraju.

4. Aktualny stan oświaty i pedagogiki

Informacja o aktualnym stanie oświaty jest równocześnie także informacją o stanie postępu oświatowego. Przynosi ona dane dotyczące utrwalonej praktyki na odcinku organizowania, planowania, koordynowania

i realizowania procesów oświatowych tak dydaktycznych, jak i wychowawczych, w szkołach różnych typów i placówkach oświatowych pozaszkolnych na terenie kraju, jak również dane dotyczące dokonywanych lub dokonanych ostatnio określonych zmian i ulepszeń w tej dziedzinie, względnie nie dokonanych i nie dokonywanych obecnie żadnych takich zmian i ulepszeń.

Jest ona pożyteczna w szczególności dla tych, którzy są odpowiedzialni za właściwe planowanie, organizowanie i realizowanie zadań oświatowych w kraju. Stanowić też powinna dla nich punkt wyjścia przy projektowaniu wszelkich niezbędnych zmian i ulepszeń we wszystkich dziedzinach praktycznej działalności oświatowo-pedagogicznej, a zarazem podstawę do wysuwania pod adresem teoretyków pedagogicznych konkretnych zamówień tak na rozstrzygnięcie aktualnych problemów oświatowo-pedagogicznych w świetle dotychczasowych osiągnięć nauki światowej w tym zakresie, jak i na przeprowadzanie szczegółowych badań, analiz oraz ekspertyz niezbędnych dla racjonalnego rozwijania działalności praktycznej na odcinkach polityki oświatowej, administracji szkolnej, nadzoru pedagogicznego oraz pracy szkół i nauczycieli w danym kraju, w danym etapie jego rozwoju, w danych warunkach, przy występowaniu takich, a nie innych pilnych potrzeb społecznych.

Informacja o aktualnym stanie pedagogiki jest zarazem informacją o stanie postępu pedagogicznego. Przynosząc dane, dotyczące utrzymujących się od dawna poglądów w sprawach nauczania, wychowania i oświaty oraz najnowszych osiągnięć myśli badawczej w tej dziedzinie, orientuje ona w jakiejś mierze czynniki odpowiedzialne za stan oświaty w kraju zarówno w istniejących, jak i w nie istniejących potencjalnych możliwościach zastosowań praktycznych dotychczasowej teorii pedagogicznej w procesie organizowania, ukierunkowywania, nadzorowania i realizowania działań dydaktycznych, wychowawczych i oświatowych na terenie kraju, a co szczególnie jest ważne — w procesie kształcenia i doskonalenia kadry oświatowo-pedagogicznej.

Scharakteryzować należy aktualny stan pedagogiki to przede wszystkim:

- 1) rzetelnie poinformować, czy wszystkie ważne problemy, należące do tej dyscypliny, są przez nią podejmowane i rozwiązywane, a jeśli nie wszystkie, to które z nich nie zostały jeszcze rozwiązane bądź dlatego, że nie umiała ich dotychczasowa pedagogika rozwiązać, bądź dlatego, że nie zostały one przez nią dotychczas dostrzeżone i podjęte, choć powinny były być dostrzeżone, podjęte i rozwiązane; oraz

- 2) udzielić rzetelnej informacji, dotyczącej tego, jak dotychczasowa pedagogika rozwiązuje te problemy, którymi się zajmuje, jak uzasadnia dawane przez siebie ich rozwiązania, jakie stosuje metody badawcze, czyli jaka jest wartość naukowa

głoszonych przez nią twierdzeń oraz zaleceń dydaktycznych, wychowawczych i oświatowych.

Trzeba stwierdzić tu od razu, że pedagogika wykazuje bardzo poważne braki i niedociągnięcia pod obydwu wymienionymi wyżej względami.

Jeśli chodzi o zakres zagadnień rozpatrywanych przez pedagogikę, to widoczne są na jej terenie liczne puste pola. Nie otrzymały dotychczas wyraźnego kształtu naukowego i nie skrytowały się należycie ani teoria polityki oświatowej w jej różnych aspektach (ekonomika oświaty dotyczy jedynego jej aspektu), ani teoria ustroju szkolnego, ani teoria działalności administracji szkolnej oraz prawidłowego funkcjonowania nadzoru pedagogicznego. Pozostawanie wymienionych tu rodzajów problematyki poza właściwymi zainteresowaniami pedagogiki świadczy o wyraźnym i szkodliwym zastoju rozwojowym tej dyscypliny.

Brak naukowego prześwietlenia wymienionych wyżej działań oświatowych, brak naukowych teorii skutecznego przeprowadzania tych działań powoduje istniejące zaniedbania w kształceniu kwalifikowanych kadr oświatowo-pedagogicznych, takich kadr mianowicie, które by posiadały należyte przygotowanie naukowe do wypełniania w sposób samodzielny i twórczy odpowiedzialnych zadań na odcinku polityki oświatowej, administracji szkolnej oraz nadzoru pedagogicznego.

W braku odpowiednio przygotowanej kadry w tym zakresie zatrudniani tu są właściwie amatorzy, nie mający za sobą w swej większości wielu lat studiów, refleksji, przemyśleń, dyskusji, zastanawiania się nad sprawami, którymi się zajmują, nie posiadający zatem odpowiedniego wykształcenia, dostosowanego do rodzaju wykonywanych przez siebie zadań. Tylko nieliczni spośród nich, specjalnie zainteresowani tą problematyką, która związana jest z ich działalnością, zdobyli w jakimś stopniu, mniej lub więcej samodzielnie, w drodze samokształcenia, lepsze przygotowanie do wykonywania swych specyficznych funkcji. Toteż na tych szczeblach hierarchii pracowniczej w systemie oświatowym kraju mamy do czynienia z reguły z działalnością, nie podbudowaną dorobkiem społecznej myśli poznawczej, naukowej analizy oraz krytyki, lecz wspierającą się głównie na indywidualnych doświadczeniach i subiektywnych intuicjach poszczególnych pracowników. Jest to działalność charakteryzująca się wskutek tego często pewną arbitralnością i powierzchownością doraźnych rozstrzygnięć.

Zjawiska tego rodzaju, jak np. brak należytej planowości i konsekwencji w działaniu, brak długofalowości poczynań i niezbędnej koordynacji działań, zaznaczają się ze szczególną ostrością w pracach administracji oświatowej. Nic też dziwnego, że z pojęciem administracyjnego sposobu załatwiania sprawy czy administracyjnych decyzji wiąże się zazwyczaj myśl o pewnej powierzchowności w działaniu, braku pogłębienia spr-

wy, braku obiektywizmu, zasadności i słuszności. Mamy tu bowiem niejednokrotnie do czynienia w praktyce rzeczywiście z pewnego rodzaju improwizacją, partyzantką i woluntaryzmem w działaniu. Przejawia się to nieraz w dziwacznych wymaganiach, stawianych nauczycielstwu, czego późniejszym efektem są pozorne ulepszenia, fasadowe osiągnięcia oświatowe.

Przykładem takiej dziwaczności może być choćby owo zalecenie, dotyczące sprawności dydaktycznej szkół i wynikała stąd upowszechniona, pedagogicznie szkodliwa praktyka przestrzegania określonych, procentowych limitów drugoroczności, a w związku z tym i konieczność niejednokrotnie obowiązkowego promowania do następnej klasy także pewnych uczniów niedostatecznie przygotowanych do tego, by móc przejść wyżej i uczyć się z pożytkiem dla siebie później w wyższej klasie.

Przykładem powierzchowności działania, woluntaryzmu i fasadowości może być również wprowadzenie tych samych obowiązujących programów nauczania do szkół podstawowych różnego stopnia organizacyjnego w mieście i na wsi, przeznaczając różną ilość godzin na realizowanie tych samych programów w tych różnych szkołach, w poszczególnych ich klasach, przez większą oraz mniejszą liczbę, lepiej oraz gorzej przygotowanych do swego zawodu nauczycieli.

Przykładem powierzchownej, nie opartej na niezbędnych analizach, decyzji jest także zmiana ustawy o szkolnictwie wyższym.² Przejawem improwizacji i fasadowości jest także uruchomienie dużej ilości wyższych szkół nauczycielskich, bez wcześniejszego zaplanowania i przeprowadzenia w ciągu odpowiedniej liczby lat należytego doboru kandydatów poddanych systematycznemu kształceniu celem przygotowania dla tych nowych wyższych szkół odpowiedniej kadry samodzielnych pracowników dydaktyczno-naukowych.

Nie mnożąc więcej przykładów, wypadnie nam już teraz stwierdzić, że długotrwały zastój, stagnacja, brak postępu pedagogicznego w rozwiązywaniu problemów dotyczących polityki oświatowej, funkcjonowania administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, są niewątpliwie przyczyną, wprawdzie nie wyłączną, jednak bardzo istotną, istniejących niedomagań praktycznej działalności w tym zakresie oraz słabości postępu oświatowego.

I choć na odcinku polityki oświatowej, znajdującej swoje naukowe oparcie w marksistowskiej filozofii materializmu dialektycznego i historycznego oraz związanej z nią ideologii socjalizmu, mamy do zanotowania pewne pozytywne praktyczne osiągnięcia, na przykład w postaci upowszechnienia oświaty i udostępnienia jej we wszystkich zakresach i na wszystkich poziomach młodzieży ze środowisk robotniczych, chłopskich i inteligencji pracującej, m. in. poprzez ustanowione stypendia dla niej i inne formy

² J. Szczepański: Pytania wymagające odpowiedzi. *Wychowanie* 1972, nr 3, s. 10.

pomocy, to w działalności administracji szkolnictwa i nadzoru pedagogicznego, pozbawionej właściwej naukowej podbudowy, obok osiągnięć związanych ze współdziałaniem w realizowaniu wytycznych polityki, spotykamy się także, niestety, z różnymi niedociągnięciami i błędami, powodującymi nierzadko hamowanie procesów dydaktycznych i wychowawczych w szkołach poszczególnych typów i stopni oraz w różnego rodzaju placówkach oświaty pozaszkolnej, a przez to utrudnianie dokonywania się postępu oświatowego w kraju.

Pozostawianie na uboczu zagadnień dotyczących polityki oświatowej, funkcjonowania administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, a ograniczanie się do rozpatrywania jedynie tych, które dotyczą działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, jest niedopuszczalnym zawężeniem zadań pedagogiki jako nauki.³ Świadczy to o jednostronności ujmowania procesów i działań oświatowych, dydaktycznych i wychowawczych, o niezdawaniu sobie sprawy z ich złożoności, ze zbiorowego ich charakteru. Stanowi też wyraźny przejaw stagnacji i braku postępu pedagogiki pod wymienionymi względami w wymienionym zakresie.

Pedagogika od dawna uprawiana jest w taki sposób zawężony i jednostronny. Ale i w tym zawężonym, jednostronnym zakresie rozpatrywanych przez siebie problemów wykazuje ona także poważne jeszcze luki.

Na przykład: nie ukształtowała się jeszcze dotychczas należycie na jej gruncie teoria wychowania jako wyraźnie wyodrębniona dyscyplina naukowa.⁴ Brak jest ogólnej teorii wychowania, wyraźnie ukształtowanej oraz szczegółowych teorii wychowania. Brak jest także naukowej teorii programów nauczania i wychowania, jak również naukowej teorii podręczników szkolnych. Nie wypracowana została jeszcze teoria kształcenia zawodowego, ogólna i poszczególnych kierunków specjalizacji zawodowej na różnych szczeblach i poziomach wykształcenia; brak też jest szczegółowych dydaktyk poszczególnych przedmiotów zawodowych. W powiatakach znajduje się teoria kształcenia dorosłych w różnorodnych formach prowadzonej oświaty pozaszkolnej. W całkowicie indywidualny sposób prowadzone jest kształcenie w szkołach wyższych typu uniwersyteckiego i zawodowego. Nie jest ono podbudowane teorią pedagogiczną, powstałą z konfrontacji ze sobą i skumulowania się doświadczeń i przemysłów pedagogicznych wybitnych naukowców określonych specjalności, prowadzących, obok badań naukowych, pracę dydaktyczną w szkolnictwie wyższym, gdyż takiej teorii, wynikłej ze ścierania się poglądów odpowiednich fachowców, ich doświadczeń i argumentów oraz stanowiącej społeczny dorobek pedagogicznej myśli poznawczej w tym zakresie, dotychczas jest

³ Zob. mój artykuł: Pedagogika jako nauka, jej problematyka, zadania oraz metody. W: Mała Encyklopedia Pedagogiczna (wkładka do *Wychowania*) s. 737—745.

⁴ Zob. mój artykuł: Teoria wychowania, jej stan oraz perspektywy. Ibidem s. 1058—1064.

brak.⁵ Brak jest także teorii kształcenia nauczycieli, tak bardzo potrzebnej i ważnej gałęzi wiedzy pedagogicznej itp.

Jeżeli chodzi o jakość rozwiązywania problematyki pedagogicznej w tym jej dotychczasowym zawężonym zakresie, dotyczącym działań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli w szkołach ogólnokształcących, to pedagogika, jak wiadomo, poddawana jest od dawna bardzo ostrej krytyce tak w Polsce, jak i w innych krajach. Krytykują ją nauczyciele i wychowawcy praktycy oraz zainteresowani pedagogiką przedstawiciele innych dyscyplin naukowych. Zarzuca się pedagogice niemal powszechnie, że jest powierzchowna w swych ujęciach, że dużo w niej pustosłowania, że nie posiada uściślonej terminologii, że panuje w niej chaos pojęciowy, że nie dostarcza potrzebnej argumentacji i przekonujących uzasadnień dla wypowiedzianych twierdzeń i formułowanych zaleceń. Zwraca się też słusznie uwagę na to, że wszystkie te słabości oraz niedomagania płyną stąd, że w pedagogice nie czyni się dostatecznego użytku ze wskazań logiki, nie przeprowadza się wielu analiz niezbędnych i niezbędnych dedukcji, że nie uprawia się pedagogiki w sposób zgodny z jej metodologiczną strukturą, a ogranicza się najczęściej przy jej uprawianiu do stosowania badań zewnętrznych, powierzchownych, nie pozwalających na uchwycenie spraw istotnych.⁶

Ze względu na taki sposób rozwiązywania podejmowanych przez siebie zagadnień pedagogika nie osiągnęła nawet w przybliżeniu tego poziomu, jaki posiadają nowoczesne nauki techniczne. Za najbardziej rozwinięty i zaawansowany jej dział uchodzi dydaktyka, lecz ta również w niczym nie przypomina jeszcze poziomu tych nauk. Nie wspiera się ona bowiem przy rozpatrywaniu czynności nauczania na osiągnięciach poznawczych odpowiednich nauk, stanowiących jej właściwą teoretyczną podstawę takich na przykład, jak psychologia, logika, metodologia nauk i in. Uprawiana w oderwaniu od tego typu nauk, dydaktyka ogólna nie korzysta z pogłębionego poznania mechanizmu funkcjonowania i rozwoju intelektualnego dzieci, młodzieży i dorosłych, a dydaktyki szczegółowe poszczególnych przedmiotów nie korzystają nadto z wiedzy dotyczącej natury i struktury poszczególnych nauk, mających swoje odpowiedniki w nauczanych przedmiotach szkolnych. Tak uprawiane dydaktyki nie mogą dostarczać nauczycielom naukowych podstaw, jakie są niezbędne dla racjonalnego organizowania procesów nauczania w szkole.

W tej sytuacji nie tylko politycy oświatowi, pracownicy administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, ale także nauczyciele

⁵ O istniejącej pustce w tym zakresie świadczy publikacja: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1972.

⁶ Por.: A. B. Dobrowolski: *Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania*. *Nowa Szkoła* 1946 nr 1/2, jak również dyskusję nad „sytuacją w naukach pedagogicznych”. *Wychowanie* 1969, nry 1—18.

i wychowawcy, nie dysponując odpowiednią wiedzą pedagogiczną, muszą się kierować w swej działalności praktycznej, przy wykonywaniu swych specyficznych zadań, głównie własnym indywidualnym doświadczeniem oraz własną intuicją bez odwoływania się do jakiegokolwiek teorii.

Nie dysponując dostatecznie pogłębioną wiedzą, dotyczącą natury, struktury oraz właściwych uwarunkowań procesów dydaktycznych i wychowawczych, nauczyciele praktycy ujmują je z konieczności całościowo, zewnątrz, tak jak występują one w ich bezpośrednim, osobistym doświadczeniu dydaktyczno-wychowawczym. Opierając się na takich danych, z trudnością dochodzą, oczywiście, do ich ulepszenia. Czynić to mogą jedynie w sposób praktyczny, przednaukowy, czyli reprodukcyjnie, naśladowczo, w drodze powierzchownego uogólniania i globalnej oceny mniej lub więcej zadowalających efektów określonych czynności dydaktycznych i wychowawczych, a następnie zwyczajnego unikania stosowania takich czynności i zabiegów, które wydały im się lub wydają się mało skuteczne, a powtarzania i naśladowania jedynie takich, które zdawały się lub zdają prowadzić do lepszych wyników.

Sposób poszukiwania ulepszeń dydaktycznych i wychowawczych przez nauczycieli i wychowawców praktyków stosowany jest w gruncie rzeczy także we współczesnych badaniach pedagogicznych przez pedagogów teoretyków. Wzorują się na tym sposobie postępowania praktyków zarówno ci pedagodzy, którzy zajmują się problematyką wychowawczą, jak i ci, którzy zajmują się zagadnieniami nauczania i specjalizują się w dydaktyce. Jedni i drudzy poszukują związków i „obiektywnych zależności” między ujmowanymi całościowo czynnościami i zabiegami dydaktycznymi względnie wychowawczymi a następującymi po nich i podobnie ujmowanymi ich globalnymi efektami⁷.

Przy takim sposobie prowadzenia badań dydaktycznych i w ogóle pedagogicznych osiągnięcia nauczycieli i wychowawców praktyków na polu ulepszenia czynności nauczania i wychowywania oraz osiągnięcia w tym zakresie pedagogów teoretyków są podobne. Wnioski, do jakich dochodzą jedni i drudzy, są tego samego typu oraz podobnej wartości. Ani jedne, ani drugie nie są należycie uzasadnione i nie mają charakteru naukowego. Nie mogą być przekonywające, bo nie ustalają wyraźnych zależności przyczynowych, lecz wyprowadzane są w ramach niemiarodajnej zasady *post hoc, ergo propter hoc*. Ani jedne, ani drugie nie są wywiedzione z wiedzy o strukturze wewnętrznej i mechanizmach psychologicznych procesów dydaktycznych i wychowawczych, lecz, pozbawione takiego pogłębionego ujęcia i teoretycznej podstawy, oparte są, tak

⁷ Propagatorami takiego zewnątrz-empirycznego sposobu uprawiania pedagogiki i dydaktyki jest u nas wielu autorów pedagogicznych. Porównaj np. publikacje: „Wstęp do metodologii pedagogiki”, Warszawa 1971 oraz „Proces nauczania”, Warszawa 1961 i „Podstawy wykształcenia ogólnego”, Warszawa 1969.

jedne, jak i drugie, jedynie na globalnym, zewnętrznym ujmowaniu tych procesów oraz na poszukiwaniu między nimi tylko powiązań zewnętrznych.

Nauczyciele i wychowawcy praktycy starają się ulepszać swoją działalność w drodze dokonywania przybliżonych uogólnień własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej i wyniesionych z niej indywidualnych doświadczeń oraz wykorzystywania przy dokonywaniu swych uogólnień także mniej lub więcej przypadkowych obserwacji takiej pracy u innych. Pedagogowie teoretycy dochodzą do uogólnień podobnego rodzaju w przeprowadzanych przez siebie badaniach dydaktycznych i wychowawczych oraz podejmowanych eksperymentach w tym zakresie, z tą tylko różnicą, że uogólnienia swe zewnętrznie ujmowanych działań i zabiegów dydaktycznych i wychowawczych uzyskują poprzez dokonywanie obserwacji bardziej dokładnych i systematycznych oraz poprzez wyrażanie ich wyników w określonych tabelach, zestawieniach statystycznych, ustaleniach korelacyjnych itp., czego nie czynią praktycy.

Rezultatem tego typu badań dydaktycznych, zewnętržno-empirycznych, jest, jak wiadomo, istniejąca różnorodność zalecanych od czasu do czasu i usilnie propagowanych coraz to innych, rzekomo lepszych nowych metod nauczania, tworzonych obok istniejącej i uprawianej w dalszym ciągu dydaktyki i w pewnej mierze niezależnie od niej. Jak wykazuje dotychczasowe doświadczenie, żywot tych metod jest przemijający. Są one czymś w rodzaju krócej lub nieco dłużej panującej mody. Mają one zazwyczaj swoich zwolenników i swoich przeciwników, gdyż żadna z nich nie jest naukowo uzasadniona.

Wartość praktyczna każdej takiej metody jest w z g l ę d n a. Zależy ona nie od niej samej, lecz od tego, jak jest stosowana przez tych, którzy się nią posługują, czyli od tego, jaką posiadają oni świadomość pedagogiczną i pedagogiczną kulturę, jakie zdolności, umiejętności i wykształcenie pedagogiczne. Bywa, że przy stosowaniu danej metody jedni uzyskują wyniki zadowalające, inni — dobre, a inni — całkiem złe. Zdarza się też, że ktoś, kto stosuje całkiem tradycyjną i przebrzmiałą metodę postępowania dydaktycznego, cieszy się uznaniem uczniów i bardzo dobrymi wynikami w pracy szkolnej, a ktoś inny, stosujący metodę najnowocześniejszą, z wielkim trudem radzi sobie przy wypełnianiu swych obowiązków i nie dochodzi do osiągnięcia wyników przeciętnych. Istotną bowiem rzeczą jest nie taka lub inna metoda nauczania, obejmująca sobą zespół wytycznych postępowania dydaktycznego typu zewnętržno-praktycystycznego, lecz istotne są prawidłowe zasady dydaktyczne uwzględniające naturę psychiczną ucznia i naturę przedmiotu nauczanego, którymi się kieruje nauczyciel przy stosowaniu jakiegokolwiek metody w procesie realizowanego przez siebie nauczania.

Metod różnych może być bardzo dużo, zasady zaś i wytyczne, wyraźnie

uświadamiane sobie przez nauczyciela lub nawet nieuświadamiane sobie, lecz sięgające głębszych, strukturalnych stron procesu dydaktycznego, pozostają zawsze te same. One też przede wszystkim powinny być stosowane w każdym procesie nauczania. Od ich stosowania zależy wartość stosowanej metody nauczania. One stanowią też powinny m. in. właściwą treść dydaktyki, której funkcją jest niesienie pomocy nauczycielom praktykom w ich codziennej pracy szkolnej.

Empiryczny, praktycystyczny sposób uprawiania dydaktyki i w ogóle dzisiejszej pedagogiki jest w chwili obecnej dominującym sposobem poszukiwania ulepszeń w dziedzinie nauczania, wychowywania i realizowania oświaty. Obok niego praktykowane są jeszcze dwa inne, analogiczne co do swej wartości naukowej, sposoby rozwiązywania problemów pedagogicznych i uprawiania pedagogiki. Jeden z nich jest tradycyjny, od dawna stosowany poprzez studiowanie historii wychowania, nauczania, szkolnictwa i oświaty, czerpania z niej potrzebnych nauk, wykorzystywania dawnych doświadczeń, wzorowania się na nich i stosowania w mniej lub więcej zmienionej postaci przy rozwiązywaniu aktualnych problemów oświatowo-pedagogicznych. Drugi sposób jest nowoczesny, stosunkowo niedawno wprowadzony, lecz o analogicznej wartości naukowej, jaką przedstawia sposób tradycyjny. Jest on stosowany w pedagogice porównawczej i prowadzonych przez nią badaniach.

Badania pedagogiki porównawczej, podobnie jak te, które przeprowadzane są w ramach historii wychowania oraz we współcześnie prowadzonych „eksperymentach dydaktycznych”, mają charakter zewnętrzno-opisowy, reproduktywno-sprawozdawczy, praktycystyczno-naśladowczy. Przedstawiają globalnie ujmowane fakty pedagogiczne (prowadzoną politykę oświatową, zaprowadzane ustroje szkolne, stosowane metody nauczania, środki wychowawcze itp.) bez wnikania w ich strukturę wewnętrzną, właściwą istotę, naturę i głębokie uwarunkowania. Dokonywanie całościowej, zewnętrznej, ogólnej charakterystyki i oceny przedstawianych faktów nie dostarcza nam o nich istotnej wiedzy, skłaniać natomiast może do ich powtarzania i ponownego zastosowania w praktyce.

W badaniach z zakresu historii wychowania i historii myśli pedagogicznej oraz z zakresu tzw. pedagogiki porównawczej mamy do czynienia z przedstawianiem konkretnych faktów z dziedziny teorii i praktyki dydaktycznej, wychowawczej i oświatowej, które miały miejsce w przeszłości określonych krajów względnie z informowaniem w podobny sposób o podobnych faktach, a więc zarówno o poczynaniach dydaktyczno-wychowawczych i dokonywanych zmianach w ustrojach szkolnych, jak i o głoszonych aktualnie poglądach pedagogicznych na te tematy we współczesnych krajach świata. Zdobywanie tego

typu informacji rozszerza wprawdzie naszą wiedzę o nauczaniu, wychowaniu i organizowaniu oświaty w świecie dawniej i dziś, dostarcza nam danych faktycznych, mogących pobudzać nas do myślenia, zastanawiania się, wysuwania pewnych problemów pedagogicznych, lecz nie przynosi żadnych należyście uzasadnionych i ogólnie ważnych rozwiązań naukowych, nadających się do przyjęcia i zastosowania we wspomnianych zakresach praktyki pedagogiczno-oświatowej.

Jak widzimy, żaden z wymienionych wyżej sposobów rozpatrywania i rozwiązywania problemów oświatowo-pedagogicznych nie może odegrać i nie odgrywa w pełni konstruktywnej roli w ulepszaniu nauczania, wychowywania i organizowania oświaty. Żaden też z nich nie może zadowolić właściwych realizatorów procesów dydaktycznych, wychowawczych i oświatowych w kraju. Ani ten historyczny, praktykowany przez historię wychowania, ani ten nowoczesny, stosowany w pedagogice porównawczej. Obydwa służą zadaniom zawężonym, reproduktywno-sprawozdawczym, sprowadzającym się do przedstawiania określonej praktyki dydaktyczno-wychowawczej i oświatowej z przeszłości i współczesności oraz do referowania, reprodukcji i porównywania ze sobą różnych historycznych i współczesnych poglądów pedagogicznych w tym zakresie. Nie może też zadowolić praktyków ten najbardziej dziś lansowany i rozpowszechniony, o podobnie zawężonych zadaniach, empiryczny, praktycystyczny sposób badania aktualnej, konkretnej praktyki dydaktycznej, wychowawczej i oświatowej, powierzchownie i zewnątrznie ujmujący tę praktykę i skutek tego doprowadzający z reguły do pozbawionych naukowego uzasadnienia coraz to innych, różnych przemijających metod i założeń dydaktycznych i wychowawczych. O wszystkich wymienionych wyżej sposobach prowadzonych badań dydaktycznych, wychowawczych i oświatowych można powiedzieć, że posiadają charakter powierzchowny, faktograficzno-praktycystyczny. Żaden z nich nie może prowadzić i nie prowadzi do budowania naukowej teorii, naukowej pedagogiki, w jakimkolwiek jej dziale, do budowania pedagogiki naukowej, we współczesnym ujmowaniu i rozumieniu nauki.

W świetle tego, co zostało dotychczas przedstawione, można zatem scharakteryzować zwięźle aktualny stan oświaty i pedagogiki, jak następuje:

Istnieje niewątpliwy postęp ilościowy tak w oświacie, jak i w pedagogice. Upowszechnia się bowiem w świecie coraz bardziej oświata, na wszystkich swoich poziomach i we wszystkich zakresach, zwłaszcza w krajach socjalistycznych. Zwiększa się ilość szkół wszystkich typów i stopni oraz różnego rodzaju placówek oświaty pozaszkolnej. Coraz więcej młodzieży kształci się na wszystkich poziomach. Kształcenie nauczycieli trwa coraz dłużej i odbywa się w coraz większej mierze w szkołach wyższych.

Zwiększa się również coraz bardziej liczba osób interesujących się zagadnieniami pedagogicznymi. Powstaje coraz więcej instytucji i placówek

badawczych w zakresie pedagogiki. Uruchamia się katedry pedagogiki i organizuje kształcenie pedagogiczne w coraz większej ilości szkół wyższych różnego typu, aby umożliwić zainteresowanym studentom, obok zdobywania wiedzy specjalistycznej w tych szkołach, przyswojenie sobie także pewnej wiedzy pedagogicznej, która mogłaby być im pomocna w prowadzeniu pracy nauczycielskiej w zakresie ich merytorycznej specjalizacji. Kształceniem pedagogicznym objęci są obowiązkowo w szkolnictwie wyższym wszyscy asystenci. Coraz więcej specjalistów różnych kategorii zajmuje się sprawami kształcenia, dokształcania i doskonalenia swoich pracowników i coraz większa ilość spośród nich podejmuje określone badania w tym zakresie. Mnożą się szkoły eksperymentalne i eksperymentujące. Coraz więcej ukazuje się różnego rodzaju publikacji pedagogicznych.

Ale temu wzrostowi ilościowemu w oświacie i pedagogice, jaki dokonał się ostatnio i dokonuje nadal pod różnymi względami i w różnych zakresach, u nas i w innych krajach świata, nie towarzyszy odpowiedni wzrost i postęp jakościowy w dziedzinie teorii i w dziedzinie praktyki oświatowo-pedagogicznej.

Wraz z upowszechnianiem się procesów kształcenia w społeczeństwie, zwiększaniem się ilości szkół, uczniów i nauczycieli, nie następują, niestety, widoczniejsze zmiany na lepsze w jakości stosowanych w tych szkołach metod nauczania i wychowywania oraz w jakości uzyskiwanych w nich wyników.

I analogicznie rzecz się ma z postęпом w pedagogice. Mimo zwiększania się ilości pedagogów i przeprowadzanych przez nich badań pedagogicznych, mnożenia się ilości publikowanych książek i artykułów pedagogicznych, nie podniósł się poziom naukowy tej dyscypliny w porównaniu z jej poziomem nie tylko sprzed kilku czy kilkunastu lat, ale i tym poziomem, jaki posiadała ona przed kilku dziesiątkami lat. Nie dopracowano się bowiem w pedagogice dotychczas nawet jako tako uściśloonej własnej terminologii naukowej, lecz nadal panuje w niej język mętny, utrudniający współpracę naukową.⁸ Nadal również ważne problemy, dotyczące działalności pewnych kategorii pracowników oświatowych, zajmujących się sprawami polityki oświatowej, organizowania szkolnictwa, zarządzania i nadzoru pedagogicznego, są w tej dyscyplinie pomijane lub traktowane po macoszemu, a te, którymi ona głównie się zajmuje, mianowicie dotyczące pracy nauczycieli i wychowawców, czyli czynności nauczania, kształcenia, wychowywania, rozwiązywane są przez nią, jak to zostało już przedstawione wyżej, metodami przednaukowymi.

Pod tym ostatnim względem, gdy chodzi zatem o stosowane metody badań, w pedagogice współczesnej, w szczególności zaś w rozreklamowanej

⁸ Przejawem tego i zarazem pewnego rodzaju ciekawostką może być m. in. fakt uznania za konieczne w Komitecie Ekspertów Oświatowych przystąpienia do opracowania słownika pedagogicznego, dla własnego wewnętrznego użytku. Nie widać jednakże, by redaktor słownika rozumiał jasno, czym są podstawowe procesy pedagogiczne. Podane ich definicje są wyraźnie niezadowolające.

u nas nadmiernie dydaktyce, zaznaczył się nie postęp, lecz wyraźny regres. Występuje to dobitnie, gdy się weźmie pod uwagę sposoby uprawiania dawniejszej tzw. pedagogiki eksperymentalnej, w której czyniony był użytek z psychologii i stosowanych przez nią metod badawczych, oraz porówna je z powierzchownymi, zewnętrzno-empirystycznymi metodami badań, jakie stosuje się w uprawianej u nas dydaktyce, odgradzającej się od wszystkiego, co by mogło przypominać, jak się tego obawia jeden z naszych dzisiejszych przedstawicieli tej dyscypliny, nie dydaktykę, lecz „psychologię stosowaną”, rzekomo „spokrewnioną z pajdocentryzmem”. (W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego, s. 7). Obawa ta i swoista argumentacja, zdradzająca tendencję do autonomicznego uprawiania dydaktyki, w jej izolacji od innych nauk, dla niej podstawowych, jest oczywiście zupełnym nieporozumieniem.

Wobec takiego braku rozeznania metodologicznego nie zaznaczył się też postęp w tym, co stanowi treść dzisiejszej dydaktyki. Obraca się ona bowiem nadal w kręgu dziewiętnastowiecznej dydaktyki herbartowskiej i deweyowskiej koncepcji „nowego wychowania” z początku i pierwszej połowy bieżącego stulecia oscylując między jedną koncepcją dydaktyczną a drugą. Esencjalizm i tzw. nauczanie programowane to przecież nic innego, jak tylko pewne współczesne odmiany herbartyzmu. Koncepcje progresywizmu i tzw. nauczania problemowego to pewne powtórzenia realizacji „nowego wychowania”, a więc deweyizmu.

Przy tym stanie rzeczy i takim sposobie uprawiania u nas pedagogiki i dydaktyki, pretendowanie do tworzenia nowoczesnego systemu dydaktyczno-wychowawczego oraz do stworzenia już jego zasadniczego „zrębu” budzić może nie tylko zdziwienie, ale i niepokój. Herbartowski XIX-wieczny system klasowo-lekcyjnego nauczania i wychowania oparty został na intelektualistycznej psychologii asocjacyjnej i teorii apercepcji, a przeciwstawny mu system deweyowski „nowego wychowania” w jego różnorodnych formach oraz odmianach — na teorii poznania pragmatyzmu i psychologii hormicznej, stanowiącej zanegowanie i przeciwagę jednostronności atomistycznego intelektualizmu asocjacionistycznego. Synkretyczna zbitka pojęciowa „wielostronnego uczenia się”, utworzona w drodze sztucznej, zawieszonej w próżni spekulacji, nie może stanowić żadnej podstawy dla nowego systemu dydaktycznego.

O braku postępu jakościowego w pedagogice przy rozwiązywaniu przez nią tej problematyki, którą ona dotychczas głównie się zajmuje, mianowicie problematyki nauczania i wychowywania, świadczy nie tylko trudność wyodrębniania się teorii wychowania, jako osobnej dyscypliny pedagogicznej⁹, ale i niedojrzałość oraz zastój rozwojowy dydaktyki, jako dyscypliny już wyodrębnionej.¹⁰

⁹ Sprawę tę omawiam bliżej w artykule: Niezadawalający stan teorii wychowania... *Wychowanie* 1969, nr 4, s. 3—11.

¹⁰ Zob. mój artykuł: Dydaktyka jako nauka, jej struktura i funkcja. W: *Mała Encyklopedia Pedagogiczna* (wkładka do *Wychowania*) s. 321—330.

O stagnacji dydaktyki jako nauki świadczy m. in. następujący charakterystyczny fakt. Od najdawniejszych lat formułuje się w dydaktyce ogólne „zasady nauczania”, jako naczelną dyrektywę, którymi powinien kierować się nauczyciel w prowadzonej przez siebie pracy dydaktycznej, mimo że niektóre z nich nie dotyczą działalności nauczyciela, lecz działalności ucznia, inne zaś, choć dotyczą pracy nauczyciela i są słuszne, pozbawione są niezbędnego uzupełnienia w postaci ciągle brakującej, takiej lub innej, nie formułowanej dotychczas w dydaktyce nowej, ważnej zasady postępowania dydaktycznego nauczyciela.

Na przykład: tzw. „zasada świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania” nie jest żadną dyrektywą, dotyczącą nauczania, żadną zatem konstruktywną wytyczną dla nauczyciela, lecz odnosi się do ucznia i jego uczenia się. Nie wskazuje ona tego, co powinien czynić nauczyciel, by jego nauczanie było skuteczne i wartościowe, lecz wyraża postulat, by uczeń był świadomy i aktywny w procesie uczenia się, twierdząc tym samym, że jego świadomość i aktywność są niezbędnymi warunkami skuteczności uczenia się.

Inny przykład. „Zasada pogłębienia” jest słuszną wprawdzie dyrektywą dydaktyczną, lecz dyrektywą ułamkową, jednostronną. Zaleca ona nauczycielowi, by w procesie nauczania odwoływał się nie tylko do inteligencji ucznia, jego zdolności myślenia, rozumowania, lecz także do takich jego zdolności intelektualnych, jakimi są zdolności do spostrzeżeń zmysłowych (wzrokowych, słuchowych itp.) oraz wyobraźnia, odtwórcza i wytwórcza (wzrokowa, słuchowa itp.). Celem tego zalecenia, dotyczącego upogłębienia przekazywanej uczniom wiedzy, jest ułatwienie im przyswajania sobie trudniejszych dla nich treści poznawczych objętych programem nauczania. Ale pogłębione ujęcie tych treści nie jest ich ujęciem pełnym i dogłębnym. Powinno być przeto uzupełnione odpowiednią analizą przedstawionego konkretnego, oddzieleniem jego cech istotnych od nieistotnych, należywym ich uhierarchizowaniem i przeprowadzeniem odpowiedniej syntezy. Z czynnościami tymi wiąże się konieczność dokładnego, precyzyjnego ujmowania tego wszystkiego w słowach. Od konkretnego trzeba przejść w nauczaniu do abstrakcji. Zasadę pogłębienia w nauczaniu trzeba też uzupełnić zasadą wyrażności pojęć i dokładności sformułowań słownych, której przestrzeganie przez nauczyciela jest jednym z istotnych warunków poprawności jego dydaktycznej pracy. Brak wyraźnego sformułowania tej zasady dydaktycznej jest jednym z przejawów niedojrzałości dzisiejszej dydaktyki.

Niedojrzałość dotychczasowej dydaktyki wyraża się, mówiąc najogólniej, w tym, że nie dostarcza ona pełnych, należytych uzasadnionych wskazań i wytycznych dotyczących prawidłowego nauczania. Powoduje to niewiarę nauczycieli w jej użyteczność. W rezultacie, przy żywieniu podobnej również niewiary przez dydaktyków i braku potrzebnej świadomości

metodologicznej, zamiast czynienia systematycznego wysiłku nad stopniowym budowaniem naukowej dydaktyki nadal poszukuje się, obok niej i od niej niezależnie, jakiejś cudo wnej recepty na wszystkie trudności dydaktyczne, jakiegoś „kamienia filozoficznego” w postaci coraz to innej zbawczej metody nauczania.

Zastój rozwojowy dydaktyki, pretendującej do tego, że jest najbardziej rozwiniętym działem pedagogiki, pomijanie wielu ważnych problemów, dotyczących działań oświatowych i pedagogicznych, a wadliwe ujmowanie innych — wszystko to uniemożliwia dokonywanie ulepszeń w należyтым formowaniu kadr oświatowych różnych kategorii. Zaniedbania w należyтым kształceniu polityków oświatowych, pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego oraz nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni, wychowawców, instruktorów, pracowników kulturalno-oświatowych stwarzają zasadnicze trudności w ulepszaniu procesów nauczania, kształcenia i wychowywania oraz podnoszeniu na wyższy poziom całości oświaty w kraju.

Co należy czynić, by wyprowadzić pedagogikę ze stanu stagnacji, tradycjonalizmu i dreptania w miejscu? Jakie są realne możliwości dokonania zmian jakościowych w pedagogice, jej metodach i treści, a w konsekwencji także w praktyce nauczania, wychowywania i realizowania oświaty w kraju?

5. Perspektywy postępu oświatowego i pedagogicznego

Dla przyspieszenia rozwoju naszego kraju w momencie jego wkraczania w okres rewolucji naukowo-technicznej trzeba wyzwać u ogółu obywateli ich indywidualne uzdolnienia i możliwości twórcze, zaś u dzieci, młodzieży, u uczniów, studentów w szkołach i placówkach oświatowych pozaszkolnych stopniowo, systematycznie je formować, a mianowicie: rozbudzać i pogłębiać ich zainteresowania poznawcze, kształcić wyobraźnię i inteligencję, charakter i wolę, wszczepiać niezbędną wiedzę, wytwarzać odpowiednie umiejętności i sprawności, wzbudzać u nich zaangażowanie w pracy, w stosowaniu zasad dobrego wykonawstwa swych zadań, należytego wypełniania swych obowiązków i realizowania w życiu ideałów socjalizmu. Od stworzenia warunków sprzyjających wyzwaniu indywidualnych możliwości twórczych wszystkich obywateli, od jakości procesów nauczania i wychowywania w szkołach wszystkich typów i stopni, jakości oświaty i permanentnego kształcenia ogółu obywateli, od właściwej organizacji nauki, rodzaju i jakości badań naukowych zależeć będzie to, jaki będzie rozwój naszego kraju i jakie zajmować on będzie miejsce w obozie socjalistycznym i w świecie.

Jakość kształcenia i realizowania oświaty w kraju jest sprawą posiadającą u nas w chwili obecnej pierwszorzędne znaczenie.

Pilnym zadaniem pedagogów teoretyków jest stworzenie naukowej teorii prawidłowego kształcenia i realizowania oświaty w społeczeństwie. Wprowadzenie w życie takiego kształcenia i takiej oświaty jest zadaniem i obowiązkiem ogółu pracowników oświatowych wszystkich kategorii, a więc polityków oświatowych, pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni, wychowawców w różnego rodzaju instytucjach i zakładach specjalnych oraz innych pracowników dydaktyczno-wychowawczych zatrudnionych w naszym systemie oświatowym.

Aby umożliwić tak pedagogom teoretykom, jak i oświatowcom praktykom należyte wywiązywanie się z tych ich specyficznych zadań i obowiązków, konieczne jest zarówno zmodernizowanie pedagogiki w jej wszystkich działach i prowadzonych przez nią badaniach, jak i zrealizowanie nowoczesnego kształcenia pracowników oświatowych wszystkich wymienionych wyżej kategorii. Modernizacja pedagogiki i kształcenia pedagogicznego w dobie rewolucji naukowo-technicznej winna wyrazić się przede wszystkim w odpowiednim ich unaukowieniu. Chcąc unaukować jednak kształcenie pedagogiczne pracowników oświatowych, mających różny udział w realizowaniu procesów oświatowych w kraju, trzeba będzie wcześniej poddać rewizji dotychczasową pedagogikę, jej język, problemy, treść, metody badawcze. Zmodernizowanie, unaukowanie, ulepszenie pedagogiki może nastąpić dopiero wówczas, gdy się zacznie ją uprawiać zgodnie z właściwą jej metodologiczną strukturą. By móc to czynić, konieczną rzeczą będzie podjęcie przez pedagogów teoretyków gruntownego kształcenia się i dokształcania w dyscyplinach stanowiących teoretyczną podstawę pedagogiki i jej poszczególnych działów. Tylko po dokonaniu takiej rewizji i reformy pedagogiki, oraz wykształcenia tych, którzy ją uprawiają, może nastąpić rzeczywisty postęp pedagogiczny, a w następstwie i postęp oświatowy.

Wzórów dla unowocześnienia pedagogiki trzeba szukać w naukach należycie rozwiniętych i nowoczesnie uprawianych, a posiadających podobną metodologiczną strukturę do tej, jaką posiada pedagogika. Takimi naukami są dzisiejsze, wysoko rozwinięte nauki techniczne. Do takich nauk należy również współczesna medycyna. Ich główną funkcją, podobnie jak funkcją pedagogiki we wszystkich jej działach, jest ustalanie naukowych wytycznych sprawnego, skutecznego zmieniania, przekształcania, ulepszania określonej rzeczywistości, w określonym zakresie, pod określonym względem.

Dzisiejsze nauki techniczne oraz współczesna medycyna są teoriami działaniami, budowanymi nowoczesnie, bowiem nie na wynikach grubej empirii, powierzchownej zewnętrznej obserwacji, czynionych prób na ślepo, naśladowania i powtarzania działań udanych, a unikania tych, które wydały się być mniej skuteczne, lecz na podstawie gruntownej wiedzy o tej rzeczywistości, na którą skierowane jest działanie

i która ma być odpowiednio do potrzeb ludzkich przekształcana. Wiedzy takiej dostarczają im odpowiednie nauki czyste, poznawcze, odzwierciedlające tę rzeczywistość w sposób pogłębiony, bo odtwarzający jej właściwą wewnętrzną strukturę.

Dzisiejsze nauki techniczne, współczesna medycyna są naukami prakseologicznymi, tj. nowoczesnymi, prawidłowo budowanymi teoriami skutecznego działania. Są one rezultatem twórczych zastosowań osiągnięć poznawczych odpowiednich nauk czystych, poznawczych stanowiąc ich teoretyczno-praktyczną nadbudowę. Nauki techniczne wspierają się bowiem na osiągnięciach poznawczych takich nauk, jak fizyka, chemia, mechanika, statyka, nauka o wytrzymałości tworzyw itd. Współczesna medycyna, jako zespół nowoczesnych teorii praktycznych działań terapeutycznych i profilaktycznych, budowana jest na osiągnięciach poznawczych nauk o materii żywej, organizmie ludzkim, takich, jak biologia ogólna, anatomia i fizjologia człowieka, bakteriologia itp.

Podniesienie na wyższy poziom współczesnej techniki produkcyjnej i współczesnego lecznictwa mogło się dokonać tylko dzięki prawidłowemu rozwojowi nauk technicznych oraz nauk medycznych, budowanych w taki właśnie nowoczesny sposób. Jest to droga, na którą powinna też wkroczyć pedagogika, jako nauka ideologiczno-prakseologiczna, oraz na której powinna dokonać się zasadnicza naprawa działań oświatowo-pedagogicznych: prowadzonej polityki oświatowej, funkcjonowania administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego oraz pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni, wychowawców, instruktorów i innych pracowników pełniących funkcje dydaktyczne i wychowawcze.

W przeciwieństwie do szybkiego rozwoju nowoczesnej techniki i nowoczesnego lecznictwa, postępy praktyki pedagogicznej i oświatowej, wsparte na pedagogice uprawianej po dawnemu, nie mogą być zadowalające. Dotychczasowa teoria oraz praktyka oświatowo-pedagogiczna, uprawiane autonomicznie, w oderwaniu od niezbędnych naukowych podstaw i niezbędnej wiedzy (socjologicznej, psychologicznej, logicznej, metodologicznej, wiedzy o polityce, ideologii, moralności, o ekonomice, demografii, o kraju ojczystym i świecie współczesnym itp.), znajdują się z konieczności w pewnym zastoju rozwojowym. Niezadowolający jest obecny poziom teorii pedagogicznej oraz praktyki pedagogicznej, bo brak jest między nimi właściwych powiązań, bo nie są one uprawiane i rozwijane tak, jak powinny być rozwijane i uprawiane. Pedagogika nie przypomina pod tym względem ani dzisiejszych nauk technicznych, ani dzisiejszej medycyny, a praktyka oświatowo-pedagogiczna oparta jest również na innego rodzaju podstawach, aniżeli współczesna produkcja przemysłowa czy dzisiejsze lecznictwo.

Na podstawie elementarnego bezpośredniego doświadczenia praktycznego, zewnętrznej obserwacji i naśladownictwa można było zbudować łoż

z pnia drzewa, rozwijać proste rzemiosła, lecz dla wyprodukowania żarówki elektrycznej, zbudowania silnika samochodowego, telewizora, dokonania lotu na księżyc, trzeba było odpowiedniego rozwoju naukowego poznania własności materii i pewnej twórczości w odpowiednim wykorzystaniu wyników tego poznania w praktycznej, technicznej działalności człowieka, zmierzającej do ulepszania jego warunków życia.

W ramach zwykłego, potocznego doświadczenia, np. obserwacji łatwego i trudnego gojenia się ran oraz stosowanych zabiegów tzw. medycyny ludowej można było sobie lepiej lub gorzej radzić z prostymi przypadkami uszkodzeń cielesnych i drobnymi niedomaganiem chorobowymi, ale chirurgiczne usuwanie wyrostka robaczkowego, wrzodu żołądka, przeszczepianie nerki, zlikwidowanie epidemii niebezpiecznych chorób w społeczeństwie mogły być dopiero wynikiem twórczych zastosowań zdobytej wiedzy o różnych mikrobach i ich właściwościach, wiedzy wykraczającej daleko poza bezpośrednie obserwowanie działań zewnętrznych i dokonywanie na tym terenie określonych uogólnień praktycznych.

„Lecznictwo — czytamy w *Nauce Polskiej*¹¹ — przez wiele wieków rozwijało się jako wiedza i umiejętność, czerpiąca swoje inspiracje z sumiennej obserwacji i nabywanego doświadczenia. Bodaż najdłużej ze wszystkich dziedzin działalności społecznej, które powinny być oparte na podstawach naukowych, medycyna trwała na pozycjach wiedzy empirycznej. Jest oczywiście, że gromadzone przez całe wieki doświadczenie i umiejętności dawnych lekarzy, aczkolwiek nie poparte ustaleniami naukowymi, dawały [nieraz] efekty pozytywne, jednak niejednokrotnie zawodziły, co powodowało brak zaufania do medycyny i bywało źródłem nieporozumień oraz ironicznych komentarzy, a także rodziło wiele epigramów, fraszek i wierszy satyrycznych o medycynie i lekarzach, od których roi się w dawnej literaturze”¹²

„Obecna medycyna szybko nadrabia zaległości. Od przeszło 100 lat medycyna w coraz szybszym tempie przechodzi na pozycje naukowe, wypracowane przez nauki podstawowe, nauki biomedyczne, stosuje coraz lepsze, naukowo uzasadnione metody zapobiegawcze, rozpoznawcze i lecznicze”¹³. Stało się to możliwe — jak dalej wyjaśnia cytowany autor — w następstwie „szybkiego, wielostronnego i wielokierunkowego rozwoju nauk biologicznych na świecie, a w związku z tym również bardzo intensywnego rozwoju nauk biomedycznych, dających nam możliwość poznawania procesów zachodzących w ustroju ludzkim, w stanie zdrowia i niezdrovia; poznawania, które prowadzi do coraz bardziej naukowo uzasadnionego postępowania lekarskiego”¹⁴.

¹¹ Ksawery Rowiński: *Nauki medyczne, ich rola, zadania i perspektywy rozwoju*. *Nauka Polska* 1967 nr 4, s. 15—37.

¹² *Op. cit.*, s. 16—17. Podkr. moje F. K.

¹³ *Ibidem* s. 17. Podkr. moje F. K.

¹⁴ *Ibidem* s. 16. Podkr. moje F. K.

Przytoczone fragmenty syntetycznego artykułu Sekretarza Wydziału Nauk Medycznych Polskiej Akademii Nauk o medycynie i jej rozwoju można odnieść *mutatis mutandis* w całości do pedagogiki i działalności oświatowo-pedagogicznej, ich aktualnego stanu oraz ich perspektyw rozwojowych. Analogia, jaka tu występuje, jest wielostronna. Dotyczy ona tak przedmiotu, zadań oraz struktury metodologicznej obydwu nauk, jak i ich metod badawczych oraz możliwości rozwojowych.

Obie nauki, tak medycyna, jak i pedagogika, są teoriami działania, skierowanego na jednostkę ludzką, mianowicie, na jej organizm fizyczny bądź na jej psychikę, celem leczenia organizmu i utrzymywania go w stanie zdrowia, bądź celem rozwijania, formowania psychiki poprzez odpowiednie nauczanie i wychowywanie jednostki. Obie są naukami prakseologicznymi, posiadającymi podobną swoją metodologiczną strukturę wewnętrzną. Obie mogą rozwiązywać swoje problemy w podobny sposób, empirycznie lub teoretycznie, oraz przechodzić podobną drogę rozwojową.

Jeśli chodzi o aktualny stan medycyny i pedagogiki, jakość i rodzaj stosowanych metod badawczych w obydwu dyscyplinach w celu polepszenia jakości i skuteczności działań leczniczych i profilaktycznych oraz działań dydaktycznych, wychowawczych i oświatowych, to występują tu wyraźne różnice rozwojowe między tymi dyscyplinami. W porównaniu ze stanem rozwojowym medycyny, pedagogika wykazuje poważne opóźnienie. Znajduje się ona we wcześniejszym etapie rozwojowym. Jest ona obecnie uprawiana takimi metodami, jakimi medycyna posługiwała się przed stu laty, a które już przezwyciężyła i zastąpiła metodami, zgodnymi z jej metodologiczną strukturą. Odrzuciła ona już bowiem dawne swoje metody empiryczne, a przeszła na „pozycje naukowe, wypracowane przez nauki podstawowe, nauki biomedyczne”, które dają jej możliwość „poznawania procesów zachodzących w ustroju ludzkim, w stanie zdrowia i niezdrovia”, a w następstwie, stosowania także „coraz bardziej naukowo uzasadnionego postępowania lekarskiego”.

Pedagogika wykazuje zapóźnienie rozwojowe, gdyż jest uprawiana niezgodnie ze swą metodologiczną strukturą wewnętrzną, mianowicie, w oderwaniu od swych właściwych naukowych podstaw. Rzuca się to szczególnie w oczy w dydaktyce, w której prowadzi się bezskutecznie liczne, jałowe badania empiryczne zewnętrznej działalności nauczyciela oraz poszukuje się różnych zewnętrznych, globalnych uwarunkowań tej działalności i jej wyników, bez wnikania i rozumienia wewnętrznej struktury i mechanizmu zachodzących tu procesów pedagogicznych.

Główną przyczyną zahamowania rozwojowego dydaktyki i pedagogiki, braku postępu pedagogicznego i oświatowego jest uprawianie nauk pedagogicznych autonomicznie, w oderwaniu od ich naukowych podstaw, niezdawanie sobie sprawy z prakseologicznego

charakteru tych nauk, niewykorzystywanie osiągnięć poznawczych nauk podstawowych dla pedagogiki przy rozwiązywaniu jej problemów, lecz pozostawanie na pozycjach przednaukowych w stosowaniu powierzchniowych, empirycznych metod badania działań dydaktycznych, wychowawczych i oświatowych, jakie są przeprowadzane w praktyce. Przewycięzenie tych wszystkich błędów oraz braków jest warunkiem, bez którego spełnienia nie będzie można wyprowadzić pedagogiki i oświaty ze stanu dotychczasowej stagnacji oraz zapewnić im dalszego właściwego rozwoju.

Najpilniejszą sprawą jest to, by dydaktyka i w ogóle pedagogika wkroczyły na tę drogę, na jakiej znajdują się dzisiejsze nauki techniczne oraz współczesna medycyna, oraz były uprawiane i rozwijane podobnymi metodami i w podobny sposób. Perspektywy postępu oświatowego w okresie rewolucji naukowo-technicznej zależą od stworzenia i dalszego rozwijania naukowych teorii pedagogicznych (nauczania, wychowywania, racjonalnego prowadzenia polityki oświatowej, administracji oświatowej i nadzoru pedagogicznego) na użytek wszystkich kategorii pracowników oświatowych. Należyte ukształtowanie tych teorii pedagogicznych umożliwi właściwe kształcenie nauczycieli, wychowawców, administratorów szkolnych, instruktorów pedagogicznych, polityków oświatowych, co w następstwie przyczyni się do stopniowego polepszania jakości procesów dydaktycznych i wychowawczych w szkolnictwie oraz systematycznego podnoszenia poziomu kształcenia i oświaty w całości społeczeństwa.

PSYCHOLOGIA SPOŁECZNA I JEJ ZNACZENIE DLA PEDAGOGIKI

Uwagi wstępne, przedmiot psychologii społecznej

Psychologia społeczna jest nauką z pogranicza, rozwijającą się między psychologią a socjologią. Jest to dyscyplina stosunkowo młoda, za jej początek uważa się rok 1908, w którym dwaj uczeni: psycholog angielski W. Mc Dougall i socjolog amerykański, E. A. Ross, wydali niezależnie od siebie pierwsze podręczniki psychologii społecznej. Jako nauka z pogranicza wyrastająca z psychologii i socjologii psychologia społeczna przyjęła z obu tych dyscyplin wiele problemów, pojęć, teorii i metod badawczych.

Zależnie od sprofilowania problematyki można mówić o psychologii społecznej orientującej się na psychologię bądź socjologię; instytucjonalnym wyrazem tych odrębności są instytuty psychologii społecznej na Wydziałach Psychologii i Socjologii i różnice w kursach tego przedmiotu na powyższych wydziałach.

Jakkolwiek między psychologami społecznymi reprezentującymi odmienne orientacje występują tendencje do przesuwania punktu ciężkości zainteresowań w różnych kierunkach, niemniej jednak, zakres i przedmiot psychologii społecznej nie budzi większych kontrowersji wśród współczesnych psychologów społecznych. Większość z nich zgodziłaby się na określenie, że psychologia społeczna zajmuje się „naukowym badaniem doświadczeń i zachowania jednostki w związku z oddziaływaniem na nią jako bodźców sytuacji społecznych”.¹ Podobną treść mają określenia przedmiotu psychologii społecznej w znanych podręcznikach Klineberga, Curtisa, Ascha, Ballacheya, Krecha, Crutschfelde’a, Newcomba², Jonesa-Gerarda.

Psychologia zajmuje się badaniem procesów i mechanizmów psychologicznych związanych z zachowaniem jednostki, socjologia — bada życie społeczne ludzi, grupy i instytucji, kulturę; psychologia społeczna zajmuje się jednostką jako istotą społeczną, a więc jednostką, na którą oddziałują styczości i stosunki społeczne, która przynależy do różnych grup zbiorowości i jako taka zmienia się w toku tego uczestnictwa w swoich sądach, uczuciach, pragnieniach, postawach.

Jakimi kategoriami pojęciowymi operuje psychologia, a jakimi socjologia? Poniżej zestawiamy je obok siebie.

¹ M. and C. Sherif: *An Outline of Social Psychology*. Harper 1956, str. 4.

² Podręcznik Newcomba został przyswojony naszej literaturze przez zespół pedagogów pod kierunkiem H. Muszyńskiego i wydany przez PWN w 1970 roku.

| Kategorie psychologiczne: | Kategorie socjologiczne: |
|---------------------------|--------------------------|
| Percepcja | Normy |
| Sądy | Róle |
| Uczucia | Grupy |
| Motywy | Klasy społeczne |
| Postawy | Warstwy |
| Osobowość | Instytucje |

Problematyka psychologii społecznej leży na styku tych kategorii; psychologia społeczna musi stale odwoływać się do kategorii psychologicznych i socjologicznych. Psycholog społeczny w odróżnieniu od psychologa ogólnego zajmując się percepcją będzie badał nie postrzeganie przedmiotów fizycznych, kolorów, kształtów, lecz postrzeganie ludzi. Percepcja społeczna różni się dość istotnie od percepcji przedmiotów fizycznych; cechy przedmiotów fizycznych, ich kształt, kolor, wielkość postrzegamy bezpośrednio, o cechach ludzi, ich postawach, motywacjach wnosimy na podstawie ich zachowania.

Psycholog ogólny zajmując się percepcją będzie badał główne zjawiska intrapersonalne, np. wpływ uczuć, postaw, na percepcję³, psycholog społeczny bardziej natomiast interesował się będzie takimi zagadnieniami, jak zależności między pozycją jednostki w grupie a jej percepcją, wpływem norm grupowych na percepcję (zob. klasyczne badania M. Sherifa nad zjawiskami autokinetycznymi⁴).

Współczesna problematyka psychologii społecznej

Skoro rysuje się przed nami przedmiot psychologii społecznej i jej relacje z psychologią i socjologią, zatrzymajmy się krótko przy problematyce, jaką podejmuje ta dyscyplina. Współczesna problematyka odbiega istotnie od problematyki, jaka przewijała się nie tylko przez pierwsze podręczniki psychologii społecznej, lecz również przez podręczniki z okresu międzywojennego.

Do centralnych aktualnych problemów podejmowanych przez psychologów społecznych należą problemy diady i małej grupy. W zakresie diady rozpatruje się takie zagadnienia, jak percepcja społeczna, atrakcyjność, komunikacja, postawy emocjonalne (motywy, współdziałanie, konflikty, wzajemne przystosowanie się partnerów). W obrębie grupy uwaga psychologów społecznych koncentruje się na tworzeniu i funkcjonowaniu

³ Por. J. Reykowski: *Eksperymentalna psychologia emocji*. Książka i Wiedza 1969.

⁴ Por. Z. Zaborowski: *Psychologia społeczna a wychowanie*. PZWS 1962, s. 50.

norm, ról i pozycji, przywództwie, osiąganiu celów grupowych.⁵ Ważną dziedzinę badań we współczesnej psychologii społecznej stanowi geneza, formowanie się i przekształcanie postaw. Problemy socjalizacji i jej mechanizmów — to dalszy, coraz wyraźniej krystalizujący się obiekt eksploracji we współczesnej psychologii społecznej; chodzi tu o różnego typu zależności dziecka od rodziców i osób dorosłych, internalizację norm społecznych, identyfikację, nagradzanie i karanie zachowań społecznych⁶, naśladowictwo.

Oprócz tych centralnych tematów w podręcznikach i badaniach psychologów społecznych znajdują miejsce także zagadnienia takie, jak stosunki międzygrupowe, psychospołeczna struktura organizacji i większych społeczności, kultura i podkultura, psychopatologia społeczna, osobowość społeczna.

Metodologiczne tendencje we współczesnej psychologii społecznej

Omawiając przedmiot psychologii społecznej wskazaliśmy, że bada ona doświadczenia i zachowania jednostki w związku z oddziaływaniem na jednostkę bodźców społecznych. Badanie zależności zachowania od bodźców było charakterystyczne dla tradycyjnego behavioryzmu. Formuła S-R nie znalazła wszakże szerszego zastosowania w psychologii społecznej w swojej czystej postaci. Większość psychologów społecznych stanęła na stanowisku, że analiza zachowania pod wpływem bodźców społecznych bez uwzględnienia indywidualnej percepcji, postaw, motywów byłaby jednostronna, uproszczona i mogłaby prowadzić do wadliwych uogólnień. Tzw. zmienne pośredniczące ujmowane są przez psychologów społecznych w kategoriach indywidualnego doświadczenia. Jeden z czołowych psychologów społecznych podkreśla: „Nie jest możliwe z reguły prowadzić badania w psychologii społecznej bez uwzględnienia doświadczeń jednostki. Badacz musi brać pod uwagę to, co osobnik podlegający obserwacji mówi, i takie wypowiedzi muszą być traktowane od strony ich znaczenia, a nie jakoby fale akustyczne dźwięku czy „zachowanie werbalne”. Nie można zrobić większego kroku w tej dziedzinie bez uwzględnienia indywidualnych uczuć, pragnień”.⁷

Psycholodzy społeczni analizując różnorodne zachowania społeczne w tych samych warunkach muszą operować szczególnie kategoriami indywidualnych standardów, np. indywidualnych oczekiwań, uczuć, aspiracji.

⁵ Por. T. Newcomb, Turner Conversa: Psychologia społeczna. Przystępne informacje na ten temat zawierają również pozycje: H. Muszyński: Wychowanie moralne w zespole. PZWS 1964, oraz Z. Zaborowski: Podstawy wychowania zespołowego, PWN 1967.

⁶ Por. ceną monografię St. Miki pt.: Skuteczność kar w wychowaniu. PWN 1968.

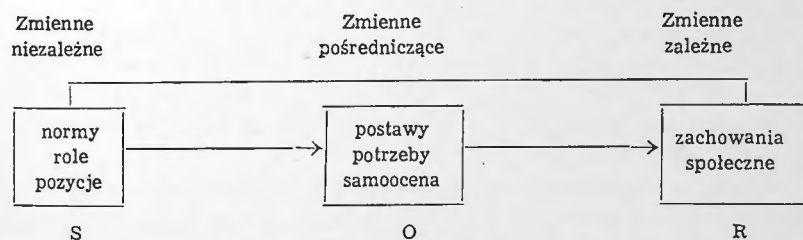
⁷ Sz. Asch: A Perspective on Social Psychology. W: Psychology: a Study of Science. Ed. S. Koch Vol. 3 1969 s. 17.

Czynią to nawet behavioralnie zorientowani badacze, np. Thibaut i Kelley; analizując stosunki międzyludzkie w kategoriach nagrody i kary wprowadzają dwa psychologiczne standardy CL i Ci alt, za pomocą których jednostka ocenia atrakcyjność stosunku i to, czy ma go kontynuować. Posługiwanie się pojęciem zachowania celowego wymaga również uwzględnienia subiektywnych czynników, indywidualnego obrazu sytuacji, indywidualnych pragnień, oczekiwań organizujących szczególnie zachowania bardziej złożone i rozciągnięte w czasie.

Autorzy jednego z najlepszych współczesnych podręczników psychologii społecznej E. E. Jones i H. B. Gerard piszą: „Oczywiście istnieje szeroka dyskusja wśród współczesnych psychologów społecznych na temat szeregu zagadnień. Z szerszego metodologicznego punktu widzenia można stwierdzić, że psychologia społeczna jest kształtowana obecnie przez swoistego rodzaju eksperymentalną orientację. Orientację tę można określić mianem modelu S-(O)-R”.⁸

Współczesna psychologia społeczna przeciwstawiając się traktowaniu zachowań człowieka w kategoriach S-R (ujęcie to adekwatne jest w odniesieniu np. do szczurów i gołębi, które są obiektem intensywnych badań wielu behaviorystów lub neobehaviorystów) uwzględnia osobowość (a więc potrzeby, postawy, uczucia) jako zmienną pośredniczącą. Zmienną niezależną w badaniach psychologów społecznych są bodźce i sytuacje społeczne, zmienną zależną -- zachowania.

Pełną metodologiczną formułę badań psychologów społecznych można przedstawić w następującym schemacie:



Przykład: Badacz może ustalić związki między pozycją społeczną w grupie, samooceną a zachowaniem prospołecznym. Stwierdzono, że im wyższa pozycja społeczna, tym bardziej pozytywna samoocena i bardziej prospołeczne zachowanie.

Oczywiście w pewnych przypadkach psycholog społeczny może opuścić jedno ogniwo i badać według formuły S → O lub S-R, dzieje się to szczególnie wtedy, gdy można przyjąć, że wpływ O jest ściśle związany z R lub gdy wpływ O na R jest już zbadany.

⁸ E. E. Jones, H. B. Gerard: Foundations of Social Psychology. Wiley 1969, s. 46.

Znamiennym rysem współczesnej psychologii społecznej jest posługiwanie się w coraz szerszym zakresie metodą eksperymentalną. Nie znaczy to, by inne metody badawcze, np. metody obserwacji, ankietowa, były uważane za nienaukowe. Sądzi się wszakże, że eksperyment posiada niezastąpione wartości w testowaniu prawdziwości koncepcji teoretycznych i ich zastosowań. Ludzie dawno wiedzieli o tym, że trudno jest uznawać sprzeczne przekonania, zebrano w tym zakresie sporo obserwacji, wypowiedzi itp., dopiero wszakże, gdy w oparciu o teorię dysonansu poznawczego Festingera przeprowadzono setki eksperymentów, nasza wiedza o warunkach, mechanizmach i skutkach funkcjonowania sprzecznych poglądów niepomniernie wzrosła. Metoda eksperymentalna znalazła zastosowanie w rozległym obszarze zjawisk, co do których sądzono tradycyjnie, że można je tylko obserwować. Np. eksperymentalnie bada się współcześnie zjawiska atrakcyjności, wrogości, przekształcania postaw, współpracy i rywalizacji, napięć międzygrupowych itp. Wyrazem tego wzrastającego zainteresowania dla metody eksperymentalnej jest powstanie nowego czasopisma naukowego zatytułowanego „Eksperymentalna psychologia społeczna”; założenie Towarzystwa Eksperymentalnej Psychologii, wydanie szeregu podręczników z tego zakresu. Autorem jednego z nich jest wybitny psycholog polskiego pochodzenia R. B. Zajonc.⁹

Koncepcje teoretyczne w psychologii społecznej

Rozwój badań empirycznych, szczególnie typu eksperymentalnego, doprowadził do zgromadzenia olbrzymiej liczby informacji i wyników badawczych, często luźno ze sobą związanych, a niekiedy nawet sprzecznych. Badania Mirelsa i Millsa¹⁰ wykazały, że gdy osoby badane poinformuje się, że w przyszłych zadaniach będą współpracowały z nie znanymi im bliżej osobami, antycypacja współpracy wpływa na ogół pozytywnie na postawy wobec tych osób.

Zależność powyższa potwierdzająca, nasze potoczne obserwacje (np. pracownicy poinformowani, że przyjdzie do nich nowy dyrektor, przejawiają na ogół pozytywne postawy do nowicjusza) mogłaby pomnożyć nasze informacje o współżyciu ludzi, nie łącząc się ściślej z innymi i nie tworząc z nimi spójnej całości o prawidłowościach zachowania społecznego. Dopiero w ramach określonej teorii zależności powyższe układają się w znaczącą całość. W omawianym przypadku teorie kognitywne wiążą ze sobą i wyjaśniają tego typu zależności. W psychologii społecznej sporo badań empirycznych wyrasta z określonej koncepcji teoretycznej weryfikując implikacje poznawcze wyprowadzane z twierdzeń tych koncepcji. Badania Mirelsa i Millsa powstały na podłożu teorii F. Heidera.

⁹ Social Psychology: an experimental approach. Belmont Cal. 1966.

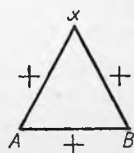
¹⁰ H. Mirels, J. Mills: Perceptions of the pleasantness and competence of a partner. Journal of Abnormal and Social Psychology 1964, 68, str. 456—459.

We współczesnej psychologii społecznej można wyodrębnić trzy istotne nurty teoretyczne: nurt kognytywny, nurt behaviorystyczny i psychoanalityczny.

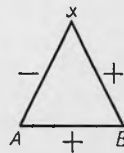
Teorie kognytywne zajmują się strukturą, funkcjonowaniem i zmianą procesów i dyspozycji poznawczych, sądów, przekonań, postaw. Podstawowe założenie tych teorii stwierdza istnienie tendencji do utrzymywania stanu względnej równowagi poznawczej, brak równowagi np. w obrębie sądów, postaw jest stanem nieprzyjemnym, wyzwala napięcie motywujące jednostkę do przywrócenia równowagi. Do teorii kognytywnych należy teoria równowagi w jednostce poznawczej F. Heidera, teoria dysonansu poznawczego L. Festingera, teoria indywidualnego systemu orientacji T. Newcomba, teoria zbieżności Osgooda i Tannenbauma.

Przykładowo szcharakteryzujemy szkicowo teorię F. Heidera¹¹. Heider przyjmuje istnienie dwojakiego rodzaju relacji: relacji emocjonalnych i relacji związanych z przynależnością do jednostki poznawczej. Pierwsze mogą być pozytywne lub negatywne, mogą np. lubić osobę, kolegę lub nie lubić ludzi należących do określonej grupy społecznej. Ludzie, przedmioty, wydarzenia mogą pozostawać w związku przyczynowym, relacji pokrewieństwa, sprawstwa, podobieństwa, bliskości przestrzennej, a więc mogą tworzyć jednostkę poznawczą. Np. człowiek i jego czyny, mąż i żona, pracownik i jego zakład pracy tworzą jednostkę poznawczą. „Diada jest zrównoważona, gdy relacje między dwoma obiektami są albo pozytywne, albo negatywne. Brak równowagi istnieje wówczas, gdy występują relacje o różnym znaku. Triada jest zrównoważona, gdy wszystkie trzy relacje są pozytywne lub gdy dwie są negatywne, a jedna pozytywna”¹²

Przykłady: 1) Równowaga: Lubię przyjaciela i stwierdzam, że przejawia on pozytywne postawy wobec Bangla Desz, podobnie jak ja. 2) Brak równowagi: Lubię kolegę w pracy i dowiaduję się, że popełnił on nadużycie, co potępiam. Sytuacje te można przedstawić w rysunkach (A i B oznacza partnerów stosunku, x — rzecz, zjawisko oceniane).



Równowaga



Brak równowagi

Głównym obiektem zainteresowań przedstawicieli nurtu behaviorystycznego w psychologii społecznej są zachowania i interakcje partnerów. Czołowi przedstawiciele tej orientacji Thibaut i Kelley podkreślają: „istotę stosunku społecznego stanowi interakcja”¹³. Orientacja powyższa nawią-

¹¹ F. Heider: *The Psychology of interpersonal relations*. Wiley 1958.

¹² F. Heider: *op. cit.*, str. 202.

¹³ J. W. Thibaut, H. H. Kelley. *The Social Psychology of Groups*. Wiley 1959, str. 10.

zuje do pojęć teorii uczenia; zachowania społeczne traktuje się jako źródło nagród i kar. Zachowania nagradzane przejawiają tendencję do utrwalania się, reakcje karane — wygasają. Głównymi reprezentantami tej teorii są: G. Homans¹⁴, J. W. Stedenbach, cytowani wyżej Thibaut i Kelley.

Zatrzymajmy się krótko przy teorii Thibaut-Kelley. W toku interakcji partnerzy emitują różne zachowania, np. informują się, uśmiechają się do siebie, pomagają sobie w pracy itp. Satysfakcja lub kara w toku interakcji zależy od tego, co robi osobnik i jego partner. Partnerzy grają niejako ze sobą w grę starając się zwiększyć swoją satysfakcję i zmniejszyć kary.¹⁵ Thibaut-Kelley dla przedstawienia interakcji i jej psychologicznych efektów posługują się macierzami zapożyczonymi z teorii gier. Niżej przedstawiona jest maczyca dwóch osób: partner A emituje zachowania a_1, a_2, a_3, a_4 , partner B — zachowania b_1, b_2, b_3, b_4 . Każda para zachowań daje partnerom określone nagrody i kary; w poszczególnych rubrykach w górnych częściach przedstawione są efekty partnera A, a w dolnych partnera B (posłużono się skalą w granicach +5, 0, -5, gdzie +5 oznacza maksymalną nagrodę, -5 maksymalną karę).

Partnerzy w stosunkach społecznych dążą do utrzymania dodatniego bilansu nagród i kar, stąd nawiązują i utrzymują na ogół relacje, w których układ nagród i kar jest dla nich korzystny. Konkretnie stosunki oceniane są przez partnerów na podstawie ich indywidualnych standardów bazujących na ich doświadczeniach społecznych; Thibaut-Kelley wprowadza

| | b_1 | b_2 | b_3 | b_4 |
|-------|----------|--------|--------|-------|
| a_1 | 0 -1 | 2 2 | 1 5 | ... |
| a_2 | -2 -1 | 3 1 | 0 4 | |
| a_3 | 2 3 | 3 2 | | |
| a_4 | ... | | | |

dzają dwa standardy CL — określający atrakcyjność stosunku i CL alt — wskazujący na zależność jednostki od stosunku.

Stosunkowo najslabiej we współczesnej psychologii społecznej reprezentowana jest orientacja psychoanalityczna. Jak dotychczas najwyraźniej jej wpływ zaznacza się w dziedzinie problematyki postaw i stosunków

¹⁴ Por. A. Malewski: O zastosowaniach teorii zachowania, PWN 1964, str. 127 i następne.

¹⁵ Op. cit., str. 13 i następne.

międzyludzkich. W zakresie postaw na uwagę zasługuje psychoanalityczna teoria I. Sarnoffa, zgodnie z którą pozytywne postawy kojarzy się z tymi przedmiotami, które redukują napięcie motywacyjne, negatywne natomiast — z obiektami wywołującymi napięcia. Niektóre postawy wyrastają na podłożu motywów nieświadomych (np. identyfikacja z agresorem, przesady) i mają charakter obronny. W analizie stosunków międzyludzkich badacze o orientacji psychoanalitycznej eksponują mechanizmy emocjonalno-motywacyjne działające często w sposób nie kontrolowany przez świadomość. Zachowania interpersonalne traktowane są tu dość sztywno; jednostka obciążona kompleksami wyniesionymi z dzieciństwa posługuje się często mechanizmami obronnymi, represjonuje swoje doznania, dokonuje projekcji swoich uczuć i postaw na otoczenie, co utrudnia jej utrzymywanie zdrowych więzów społecznych i plastyczne zachowanie się w konkretnym stosunku.¹⁶ Do głównych przedstawicieli nurtu psychoanalitycznego w zakresie problematyki stosunków międzyludzkich należą H. S. Sullivan, Th. Leary, R. C. Carson. Ten ostatni łączy psychoanalizę z teorią Thibaut'a).

Trudno w tym miejscu krytycznie oceniać i analizować zarysowane wyżej teorie. Teorie te są jednostronne w tym sensie, że rozpatrują zjawiska określonej kategorii, teorie kognitywne koncentrują się na procesach percepcyjno-poznawczych, teorie behawioralne — na zachowaniu i interakcjach¹⁷, teorie psychoanalityczne — na mechanizmach emocjonalno-motywacyjnych. Teorie powyższe nie są na ogół w stosunku do siebie kontrowersyjne, w wielu zakresach mają one charakter komplementarny. Sądzimy, że wydobyć z każdej z nich racjonalnego jądra może doprowadzić do skonstruowania teorii na wyższym poziomie ogólności obejmującej szerszą klasę zjawisk psychospołecznych.

Teoretyczne znaczenie psychologii społecznej dla pedagogiki

Przedmiotem pedagogiki są zjawiska związane z nauczaniem, kształceniem i wychowaniem. Zjawiska powyższe przebiegają na ogół w warunkach i sytuacjach społecznych, najczęściej w toku interakcji między nauczycielem, wychowawcą, rodzicami a dziećmi. Studium interakcji, wykrywanie zależności występujących w niej jest istotną domeną psychologii społecznej. Psychologia społeczna może od strony teoretycznej mieć znaczenie dla pedagogiki, a szczególnie dla teorii wychowania w następujących płaszczyznach.

¹⁶ Por. Z. Zaborowski: Psychoanalityczna koncepcja stosunków międzyludzkich. *Studia Socjologiczne* 1967 nr 4.

¹⁷ Krytyczną analizę teorii nagrody i kary zawiera mój artykuł pt.: Teoria nagrody i kary w stosunkach międzyludzkich. *Studia Socjologiczne* 1969 nr 2.

a) Opis i analiza zjawisk wychowawczych

Psychologia społeczna wypracowała bogaty i ścisły repertuar pojęć opisowych i wyjaśniających, służących analizie interakcji stosunków społecznych, wpływu tych stosunków na procesy psychiczne jednostki. Podstawowymi kategoriami psychologii społecznej są takie kategorie, jak norma, rola, pozycja, komunikacja, postawy, opinie, motywy społeczne. Nie ulega wątpliwości, że opis i analiza życia społecznego klasy szkolnej, środowiska rodzinnego, rówieśniczego za pomocą pojęć psychospołecznych mogą być bardziej ściśle i wnikliwe, niż gdybyśmy posługiwali się takimi globalnymi konstruktami, jak atmosfera, morale, dobra dyscyplina, trudna klasa.

Posługiwanie się kategoriami psychospołecznymi ułatwi przeprowadzenie opisów redukcyjnych, to jest takich opisów, w których złożone zjawiska, struktury sprowadzamy do cech i zdarzeń szczegółowych składających się na te zjawiska i struktury. W dalszych konsekwencjach tego rodzaju praktyka metodologiczna może przyczynić się do uściślenia badań typu porównawczego (np. porównanie środowiska społeczno-wychowawczego szkoły miejskiej, wiejskiej itp.).

b) Badanie zależności

W naukach pedagogicznych dąży się nie tylko do opisu i klasyfikacji zjawisk dydaktycznych i wychowawczych, lecz również do ustalenia różnego rodzaju zależności między zjawiskami. Szczególnie ważne jest ustalenie zależności typu przyczynowego między zmiennymi manipulowalnymi, np. metodami a zmianami w osobowości dziecka. Posługiwanie się wiedzą z zakresu psychologii społecznej i aparaturą pojęciową wypracowaną przez psychologów społecznych może uściślić i zawęzić dość ogólnikowe niekiedy hipotezy i problemy badawcze podejmowane przez pedagogów.

Interesujące badania pedagogiczne inspirowane przez problemy i kategorie psychospołeczne przeprowadzili w Polsce: St. Mika, H. Muszyński, M. Ziemska, J. Rembowski, M. Łobocki, B. Bazylak i A. Janowski. Posługując się kategoriami psychospołecznymi A. Janowski np. ustalił w sposób uściślony zależności między sposobami operowania karami, nagrodami, stosunkiem do norm grupowych, sposobem podejmowania decyzji, życzliwością, wrogością (zmiennymi składającymi się na tzw. styl demokratyczny lub autokratyczny) a takimi zmiennymi zależnymi, jak: praca bez nadzoru, stosunek do prośby wychowawcy, inwencja w rozwiązywaniu zadań, podatność na wpływ nauczyciela, identyfikacja z nauczycielem.¹³

¹³ Por. A. Janowski: Styl kierowania wychowawczego w toku lekcji. PWN 1971.

Znajomość zależności psychospołecznych może ułatwić nadto „składanie ich” w większe całości i badanie prawidłowości molarnych dotyczących mechanizmów wychowawczych, a więc podejmowanie w sposób unaukowany problematyki specyficznej dla pedagogiki.

c) Metody badań pedagogicznych

Metody te nierzadko mało precyzyjne mogą być uzupełniane i uściślane za pomocą technik wypracowanych przez psychologów społecznych. Spośród tych technik na uwagę pedagogów zasługują techniki badania interakcji Balesa, Cartera, skala postaw Likerta, Guttmana, Thurstone'a, techniki socjometryczne. Za pomocą tych narzędzi można wydatnie uściślić opis procesów wychowawczych, stosunków społecznych i zmian w osobowości uczniów. Ścisła diagnoza postaw patriotycznych, społecznych, światopoglądowych uczniów stanowi dla pedagogów ważny teren badawczy, diagnoza ta bowiem może doprowadzić do ujawnienia problemów społeczno-wychowawczych.

d) Konstrukcje teoretyczne

Nauki pedagogiczne zgromadziły w wyniku badań empirycznych dużą liczbę zależności między różnymi rodzajami zmiennych uwikłanych w proces wychowawczy. Ważnym zadaniem nauki jest wyjaśnienie tych zależności. Temu zadaniu służą konstrukcje teoretyczne, w których poszczególne zależności wynikają z twierdzeń mniej lub bardziej ogólnych.

W pedagogice możemy skonstruować np. teorię procesu wychowania społecznego w szkole, rodzinie, internacie, teorię procesu wychowania społecznego lub teorię procesu wychowania w ogóle. W budowie teorii tego typu niebanalne usługi mogą oddać teorie skonstruowane przez psychologów społecznych. Np. przy budowie teorii procesu wychowania społecznego można wykorzystać takie teorie psychospołeczne, jak teoria grup odniesienia, teoria przekształcania postaw Sherifa i Howlanda (assimilation — contrast Theory), koncepcja wyrównania postaw emocjonalnych.¹⁹

Teorie skonstruowane przez psychologów społecznych mogą wpłynąć również inspirująco na badania empiryczne zarówno w zakresie problemów podstawowych jak i praktycznych. Problemy badawcze wynikają z przewidywań, jakie możemy wyprowadzać z konkretnej teorii; interesujące problemy powstają w wyniku konfrontacji dwóch teorii.²⁰ Podajemy konkretny przykład. Autor tego artykułu zaprogramował ekspery-

¹⁹ Z. Zaborowski: Koncepcja wyrównywania postaw emocjonalnych w stosunkach międzyosobniczych. *Studia Socjologiczne* 1967 nr 3.

²⁰ Por.: Wpływ konstrukcji teoretycznych na problematykę badań nad wychowaniem. W: *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Red. H. Muszyński, Ossolineum 1967.

ment w szkole podstawowej, w którym weryfikował porównawczo dwie hipotezy, jedną wyprowadzoną z teorii dysonansu, drugą z koncepcji wyrównania postaw. Hipotezy dotyczyły wpływu dwojakiego rodzaju informacji na zmiany postaw emocjonalnych. Okazało się, że informacje o negatywnej ocenie wyglądu zewnętrznego ucznia silniej zmieniają jego postawy emocjonalne do nadawcy informacji niż informacje o odmiennych postawach.²¹ Na marginesie można dodać, że badanie to mające charakter badania podstawowego w pedagogice posiada znaczenie dla techniki oceniania uczniów (chodzi o to, że przy pewnych ocenach dotyczących ego pojawiają się procesy apercpcji wyzwalające negatywne postawy uczuciowe do osoby oceniającej). Badanie to rzuca również światło na pewne kontrowersyjne elementy związane z samooceną uczniów zawarte w interesującym systemie nowej oceny zachowania uczniów skonstruowanym przez A. Lewina.²²

Znaczenie psychologii społecznej dla praktyki wychowawczej

Efektywność oddziaływania wychowawczego na jednostkę i zespół wymaga trafnej i rzetelnej diagnozy aktualnego stanu, to znaczy aktualnego układu postaw, potrzeb, własności uczniów, aktualnej sytuacji społecznej w klasie, struktury stosunków istniejących między uczniami. Psychologia społeczna może dostarczyć trafnych i rzetelnych metod (np. skal postaw, technik socjometrycznych) dla celów diagnostycznych. Wiedza diagnostyczna winna się łączyć z pogłębionym rozumieniem i wyjaśnianiem rzeczywistości wychowawczej. Nie wystarczy więc ściśle opisać np. przejawy fałszywej solidarności w klasie i układ stosunków nieformalnych łączących uczniów, lecz trzeba nadto właściwie rozumieć je i oceniać z wychowawczego i psychospołecznego punktu widzenia. Wiadomości z psychologii społecznej, poznanie zależności funkcjonujących w grupie społecznej, warunków kształtujących postawy i motywy ustrzeże wychowawcę przed upraszczaniem zjawisk wychowawczych, dostrzeganiem jedynie zewnętrznych przejawów, a nie istotnych czynników i mechanizmów psychospołecznych. Jest rzeczą nieobojętną dla praktyki wychowawczej, czy wychowawca tworzenie się fałszywej solidarności rozumie jako wytwór złej woli uczniów i ich oporu, czy też dostrzeże związki tego zjawiska np. z formalną, autokratyczną postawą nauczycieli, z niepokojem przed karami.

Działalność wychowawcza zmierza do realizacji określonych zadań i celów. Na przykład dla wychowawcy klasowego zadaniem będzie zlikwidować

²¹ T. Zielińska, Z. Zaborowski: Wpływ ocen na wyrównywanie postaw emocjonalnych. *Przegląd Psychologiczny* 1971 nr 22.

²² A. Lewin: Ocena zachowania uczniów w szkole. Warszawa 1969, Kuratorium Okręgu Szkolnego, Okręgowy Ośrodek Metodyczny.

wanie fałszywej solidarności, celem perspektywicznym — uformowanie postawy samorządnej i aktywnej i życzliwości wzajemnej. Praktyk staje więc przed zagadnieniem, w jakich warunkach i za pomocą jakich metod i środków może zrealizować określone zadania i cele.

Zależności zbadane przez psychologów społecznych mające często postać okresu warunkowego „jeżeli ...to”, np. jeśli podniesie się pozycja jednostki w grupie, wzrośnie jej identyfikacja z grupą lub jeśli do planowanej pracy grupy włączamy jej członków, zwiększa się ich zaangażowanie, lub jeśli po pogadance sprecyzujemy wnioski praktyczne, wywołamy większe zmiany w postawach, niż wówczas gdy ograniczymy się do samej tylko pogadanki.

Dla praktyka następniaki tych okresów warunkowych stanowią bądź cel jego działalności (zależność trzecia), bądź ważny warunek realizacji tego celu (zależność pierwsza i druga). Tak więc znajomość określonych zależności psychospołecznych sugeruje wychowawcy, co należy robić, aby osiągnąć stan, o jakim mówi następniak implikacji. Reguły praktyczne wynikające z zależności mogą mieć charakter pozytywny, negatywny, korektywny i profilaktyczny. W pierwszym przypadku wychowawca zdobywa informacje odnośnie tego, co ma robić, w drugim — czego nie powinien robić, w trzecim — co ma robić, aby nie dopuścić do powstania negatywnych z wychowawczego punktu widzenia zjawisk, w czwartym — jak zmieniać negatywne stany rzeczy²³.

W praktyce wychowawczej wykorzystujemy nie pojedyncze izolowane zależności, lecz ich zespoły wewnątrznie spójne. Metody wychowawcze, na przykład metoda przekonywania, metoda samorządu, grup na półformalnych — oparte są na kompleksach zależności harmonizujących ze sobą w tym właśnie sensie, że ich następniaki dotyczą tego samego zestawu zadań i celów.

Wykorzystanie zależności zbadanych przez psychologów społecznych winno przebiegać w sposób krytyczny i twórczy. Wiele tych zależności zostało ustalonych w sytuacjach laboratoryjnych na innej populacji, w odmiennych warunkach społeczno-politycznych. Należy podkreślić, że w naszej pedagogice dotychczasowe próby przyswojenia wiedzy z zakresu psychologii społecznej i wykorzystania jej w dziedzinie wychowania moralnego, zespołowego miały charakter ostrożny i selektywny (uniknęliśmy np. adaptacji powierzchownych teorii behawioryalnych). Trzeba również pamiętać, że zależności psychospołeczne stanowią twierdzenia ogólne i że ich prawdziwość może zostać ograniczona w zależności od wystąpienia różnych czynników modyfikujących. Np. zależność między demokratycznym stylem kierowania klasą a aktywnością i samorządnością młodzieży sprawdza się pozytywnie w wyższych klasach szkoły podstawowej, w niższych autokratyczne kierowanie bywa niekiedy skuteczne.²⁴

²³ Por. Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. PZWS 1962, s. 13.

²⁴ A. Janowski: Styl kierowania wychowawczego w toku lekcji. PWN 1971.

Podkreślmy na zakończenie, że psychologia społeczna może dostarczyć praktykom szeregu cennych cząstkowych informacji w dziedzinie struktury i dynamiki małej grupy, w zakresie funkcjonowania stosunków międzyludzkich, tworzenia się i przekształcania postaw i motywów; odpowiedź na pytanie, jaką strukturę winien mieć system wychowawczy w różnych środowiskach i instytucjach, nie należy już wszakże do psychologów społecznych, lecz do samych pedagogów.

OSOBOWOŚĆ CZŁOWIEKA I JEJ ROZWÓJ

Coraz szybszy rytm przemian społecznych, gospodarczych i kulturalnych, a zwłaszcza rosnący wpływ nauki i techniki na wszystkie dziedziny działalności i życia ludzi — to te czynniki, które powodują z jednej strony ustawiczny wzrost wymagań wobec człowieka w zakresie świadomości, wykształcenia, kwalifikacji zawodowych i aktywności, a z drugiej coraz większe zainteresowanie rozwojem i modyfikowaniem osobowości ludzi. Najważniejszym obecnie zadaniem jest kształtowanie osobowości ludzi na miarę potrzeb i wymagań rozwoju społeczeństw, które w szybkim tempie przeobrażają przyrodnicze i społeczne warunki własnej egzystencji. Zachowanie pełniejszej zgodności między tempem rozwoju współczesnej cywilizacji i żyjącego w niej człowieka stanowi aktualnie przedmiot szczególnego społecznego zainteresowania. Charakterystycznym przy tym zjawiskiem są poszukiwania skuteczniejszych sposobów rozwoju kształcenia i modyfikowania osobowości ludzi.

Tendencje powyższe nie mają charakteru jednolitego. W krajach kapitalistycznych dążenia te są ograniczone interesami klas posiadających. Toteż zainteresowania rozwojem człowieka sprowadzają się tam z jednej strony do umacniania wpływów ideologii burżuazyjnej na świadomość społeczeństwa, a z drugiej do przystosowania poziomu kultury ogólnej i zawodowej szerokich kręgów ludzi pracy do potrzeb rozwojowych państwa i gospodarki kapitalistycznej. Walka mas ludowych sprawia, że burżuazyjne państwo jest zmuszone wykraczać w tej dziedzinie poza granice zakreślone interesami klas posiadających. W krajach rozwijających się, gdzie analfabetyzm jest nadal zjawiskiem masowym, pierwszoplanowym zadaniem jest zapewnienie ludziom alfabetyzacji na takim poziomie, który nie tylko ograniczy niebezpieczeństwo analfabetyzmu wtórnego, ale umożliwi człowiekowi uczestnictwo w przewyżczeniu zacofania społeczno-gospodarczego kraju oraz chociażby minimalny rozwój własny. Kraje socjalistyczne, w których człowiek stanowi najwyższą wartość, dążą przede wszystkim do zapewnienia obywatelom przygotowania teoretycznego i praktycznego umożliwiającego im aktywne wpływanie na kształt życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego, a więc przeobrażanie swego ludzkiego świata, oraz permanentny, wszechstronny rozwój własnej osobowości. Chodzi głównie o to — jak słusznie stwierdza B. Suchodolski — by „ludzie dorastali do tych zadań społecznych i zawodowych, które muszą wykonać, i do tych możliwości społecznego, kulturalnego i osobistego rozwoju, który może stawać się ich udziałem”.¹

¹ B. Suchodolski: Zagadnienie celów wychowania w epoce współczesnej. Pedagogika na usługach szkoły. Red. F. Korniszewski. Warszawa 1964, s. 146—147.

Osobowość człowieka, jej formowanie i modyfikowanie — to te kwestie, które stanowią obecnie przedmiot zainteresowania nie tylko przedstawicieli myśli naukowej i praktyków wychowania, ale także kierowników życia społecznego, gospodarczego i szerszych kręgów światłych obywateli. Powszechnie stawia się też pytania dotyczące istoty i determinant rozwoju osobowości oraz podejmuje mniej lub bardziej udane próby naukowego wyjaśniania tych ważnych kwestii.

1. Czym jest osobowość człowieka?

Problematyka osobowości i jej kształtowania należy do najbardziej kontrowersyjnych zagadnień teoretycznych. W literaturze naukowej spotykamy się z niezwykle zróżnicowanym rozumieniem i różnorodną interpretacją osobowości oraz wielorakim wyjaśnianiem mechanizmów rozwojowych człowieka. Głębszych przyczyn tych zróżnicowań doszukiwać się należy w skomplikowanym, wieloaspektowym przedmiocie rozważań, w metodologicznych podstawach poszczególnych teorii i trudnościach towarzyszących realizacji koncepcji badawczych.

„Pojęcie osobowości — pisze T. Tomaszewski — jest konstrukcją myślową mającą wytlumaczyć pewne stałe cechy zachowania się ludzkiego, a zwłaszcza ich ukierunkowany charakter i względną zależność od zmian w aktualnej sytuacji”.² Próby ściślejszego określenia osobowości wiążą się zatem ściślej z dążeniami do ustalenia względnie stałych cech i właściwości zachowania się ludzi oraz mechanizmów regulujących przebieg ich procesów psychicznych. Ponieważ na treść życia psychicznego człowieka składa się znaczne bogactwo zjawisk i procesów, teoretycy osobowości wymieniają na ogół szereg cech i właściwości jednostki, charakteryzujących bliżej jej zachowanie, ujmując je przy tym w mniej lub bardziej dynamiczny i zorganizowany system. Wśród cech tych najczęściej powtarzają się takie, jak: charakter, temperament, ideały, przekonania, poglądy, potrzeby, motywy, zainteresowania, dążenia, wiedza, umiejętność, nawyki, popędy itp. Toteż w rozważaniach dotyczących osobowości mamy do czynienia nie tylko z różnorodnością kompozycji, hierarchizacji i organizacji, ale także z wielorakimi wyjaśnieniami mechanizmów jej kształtowania.

Orientacje biologiczne eksponują znaczenie czynników konstytucjonalnych, psychologiczne wyróżniają rolę świadomości, a socjologiczne podkreślają wpływ elementów sytuacyjnych, kulturowych i społecznych. Aktualnie obserwuje się tendencje do łącznego ujmowania składników biogennych, psychogennych i socjogennych. Znane są teorie osobowości budowane w oparciu o wyróżnienie pojęcia podstawowego, które stanowi

² T. Tomaszewski: Psychologiczne problemy kształtowania osobowości socjalistycznej. *Oświata Dorosłych* 1965, nr 5, s. 225.

osnowę danej koncepcji. Można wśród nich wyróżnić teorie oparte na pojęciu cechy, siły dynamicznej, czynności, nawyku, motywacji, schematu poznawczego, ról społecznych, uzdolnień, temperamentu, charakteru i inne. Trudności pogłębia również fakt, że wiedza naukowa o wewnętrznych mechanizmach rozwoju osobowości jest jeszcze nadal skromna.

Na ogół teoretycy włączają otwarcie lub domyślnie do definicji osobowości następujące twierdzenia: 1) osobowość jest całością cech psychicznych jednostki, 2) całością zorganizowaną, 3) całością dynamiczną, 4) całością, której istotnym twórczym jest osobiste doświadczenie człowieka, zwłaszcza na tle współżycia z ludźmi, osobistej działalności i recepcji dzieł kultury, 5) całością mającą sens i zmierzającą do urzeczywistnienia określonych ideałów wartości.³

Posługiwanie się pojęciem „osobowość” ułatwiają próby przeniesienia rozważań teoretycznych na grunt faktów, które stały się podstawą konstrukcji tego pojęcia. T. Tomaszewski wyraża pogląd, że osobowość można scharakteryzować odpowiadając na cztery następujące pytania dotyczące działalności człowieka: 1) do czego człowiek zmierza, jaki jest kierunek jego działań, potrzeby, które pragnie zaspokoić, problemy dla których szuka rozwiązania; 2) jakimi metodami posługuje się przy realizacji tych celów; 3) jaka jest dynamika jego działań, poziom inicjatywy, wytrwałości, tempa itp.; 4) co potrafi osiągnąć w zakresie podejmowanych działań.⁴ „Jeżeli potrafimy odpowiedzieć w odniesieniu do określonego człowieka na te pytania — pisze T. Tomaszewski — to możemy powiedzieć, że go znamy, że mamy pogląd na podstawowe cechy jego osobowości”.⁵ Proces sprowadzania rozważań teoretycznych na grunt konkretnych faktów stwarza przesłanki do tego, aby psychologia nie tylko objaśniała „świat osobowości”, ale skuteczniej służyła praktycznym potrzebom w zakresie przeobrażania ludzi.

Marksistowskie teoretyki osobowości nawiązują na ogół do stwierdzenia K. Marksa, że „człowiek jest całokształtem stosunków społecznych”.⁶ W tych ujęciach człowiek jest przedstawiany najczęściej jako twórca własnego świata i siebie samego, co nadaje im specyficznie humanistyczny charakter. Definicje osobowości teoretyków opierających się na teorii marksizmu różnią się jednak istotnie.

Przytoczymy kilka określeń osobowości polskich teoretyków.

W. Szewczuk pisze, że „osobowość jest społecznie ukształtowanym sposobem świadomego istnienia jednostki, na które składają się oparte na poznaniu rzeczywistości cele, działalność realizacyjna, ustosunkowanie

³ J. Pieter: Nauka o osobowości. *Chowanna*, 1966, zesz. 1, s. 16.

⁴ T. Tomaszewski: Psychologiczne problemy kształtowania osobowości socjalistycznej, op. cit., s. 225.

⁵ Tamże: s. 226.

⁶ K. Marks: *Tezy o Feuerbachu. Dzieła wybrane*. KiW 1949. I. II, s. 383.

się do innych ludzi i mechanizmy samoregulacyjne zabarwione w swej dynamice temperamentalnymi właściwościami organizmu”.⁷

Inaczej definiuje „osobowość” Z. Mysłakowski: „Prawdopodobnie najbliższe prawdy będzie pojmowanie osobowości jako najszerszego w granicach świata indywidualnego jednostki »stereotypu dynamicznego«. W pojęciu stereotypu dynamicznego mieszczą się dwa składniki: jedna strona tej formuły wyraża to coś stałego, co trwa poprzez całą zmienność życia zewnętrznego i stosunków ze światem zewnętrznym jednostki, druga zaś mówi nam o tym, że stereotyp nie jest kształtem mechanicznym i statycznym, lecz z kolei sam jest obdarzony życiem, tj. zdolnością do przystosowywania się, wartościowania, samokrytyki i rozwoju”.⁸

L. Wołoszynowa wyraża pogląd, że: „Przez osobowość rozumie się całość wewnętrznego życia człowieka, specyficzną jakość jego zachowania się, przejawiającą się w nawykach myślenia, w aktywności, postawach i zainteresowaniach, w sposobach działania, w poglądzie na życie”.⁹

Definicje powyższe zawierają pewne elementy wspólne, ale także charakteryzują je istotne różnice. Wszystkie one nie eksponują dostatecznie myśli o twórczym uczestnictwie człowieka w przekształcaniu rzeczywistości społecznej w oparciu o wartościowanie stosunków panujących w świecie, co tak dobitnie podkreśla się w teorii marksizmu.

Myśl tę wydobywa W. Okoń w rozważaniach na temat osobowości nauczycieli. „Mówiąc o osobowości danego człowieka — pisze W. Okoń — mam na myśli stopień jego zaawansowania w poznawaniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie, przede wszystkim w świecie społecznym, a zarazem w twórczym przekształcaniu tych stosunków. Spośród tych dwu czynników dotyczących subiektywnego stosunku do świata i obiektywnego udziału w jego przekształcaniu rolę dominującą w rozwoju i manifestowaniu się osobowości należy przyznać czynnikowi drugiemu”.¹⁰

Każde z przytoczonych określeń zawiera elementy wymagające specjalnego podkreślenia. Wynika z nich, że osobowość człowieka: 1) posiada społeczną genezę, 2) jest sposobem świadomego istnienia jednostki, 3) przejawia się w ukierunkowanych działaniach, opartych głównie o poznanie otaczającej człowieka rzeczywistości i samego siebie, 4) manifestuje się głównie w wartościowaniu stosunków panujących w świecie i stosunkach międzyludzkich, a zwłaszcza w twórczym przeobrażaniu przyrodniczej i społecznej rzeczywistości, 5) jest obdarzona zdolnością do permanentnego modyfikowania siebie, 6) wyróżnia się posiadaniem właściwości samokrytyki i samoregulacji, 7) zabarwia się temperamentalnymi właściwościami

⁷ W. Szewczuk: Psychologia t. 2, s. 386.

⁸ Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Warszawa KiW 1964, s. 459—460.

⁹ L. Wołoszynowa: Psychologia ogólna i rozwojowa. Warszawa 1965, s. 51.

¹⁰ W. Okoń: Problem osobowości nauczyciela. W: Osobowość nauczyciela. Red. W. Okoń. Warszawa 1962, s. 10.

mi organizmu, 8) zachowuje przez całe zmienne życie pewne stałe wartości.

Można byłoby zatem przyjąć, że osobowość jest społecznie ukształtowanym, świadomym sposobem istnienia jednostki manifestującym się w ukierunkowanych działaniach, zwłaszcza w wartościowaniu otaczającej ją rzeczywistości, w stosunku do innych ludzi oraz w twórczym przeobrażaniu świata i siebie samej, przy czym w procesach tych doniosłą rolę spełnia poznanie, zdolność do samooceny i mechanizmy samoregulacyjne, co stanowi podstawę względnej stabilizacji jej zachowań.

Powyższe określenie w zasadzie poprawnie zdaje sprawę z istoty osobowości i głównych sposobów jej przejawiania się. Podkreśla też zdolność człowieka do nieustannego modyfikowania siebie w procesach życia społecznego i działań osobistych, co ma duże znaczenie dla rozważań dotyczących samokształcenia. Nie zawiera jednak informacji o sposobach i mechanizmach modelowania i modyfikowania osobowości ludzi. Tymczasem życie społeczne stawia i w tej dziedzinie określone wymagania. B. Suchodolski wyraża pogląd, że „poprawna teoria osobowości powinna wskazywać warunki jej rozwoju, ułatwiać usuwanie przeszkód na jej drodze, odsłaniać podstawowe prawidłowości dokonujących się przemian i ustalać sprawne metody działania”.¹¹ Współczesne teorie osobowości usiłują odpowiedzieć na to zapotrzebowanie z większym lub mniejszym powodzeniem, opierając się na dotychczasowych osiągnięciach badawczych i wysuwając hipotezy wymagające naukowej weryfikacji.

2. Z rozważań nad mechanizmami rozwoju osobowości

W oparciu o osiągnięcia współczesnej myśli badawczej nowoczesną teorię osobowości prezentuje w swych rozważaniach J. Reykowski.¹² Zdaniem J. Reykowskiego osobowość jest siecią (czy systemem) trwałych ogólnych nastawień człowieka (układów funkcjonalnych czy schematów dynamicznych).¹³ Wśród nastawień tych wyróżnia dwie główne klasy: 1) nastawienia warunkujące zdolność człowieka do przewidywania biegu zdarzeń i następstw swoich czynów, czyli tzw. oczekiwania, czy schematy poznawcze; 2) nastawienia czynnościowe obejmujące tendencje do reagowania w pewien charakterystyczny sposób, czyli sposoby ustosunkowania się do świata lub schematy czynnościowe, które sprawiają, że człowiek wykazuje gotowość do podejmowania określonego rodzaju czynności. Proces kształtowania się osobowości polega głównie na wytwarzaniu się i integrowaniu

¹¹ B. Suchodolski: Problem osobowości w warunkach rewolucyjnej praktyki. *Ruch Pedagogiczny* 1965, nr 4, s. 9.

¹² J. Reykowski: *Osobowość*. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: *Psychologia jako nauka o człowieku*. KiW 1966, s. 71—196.

¹³ Tamże: s. 79.

schematów poznawczych i czynnościowych, przy czym rozwijając się pełni on trojaki funkcje integracyjne: 1) integracja informacji tworzy system obrazu świata i własnej osoby, 2) integracja działań powoduje powstanie systemu potrzeb i zadań życiowych, 3) integracja reakcji, czyli różnych technik i sposobów zachowania się daje system postaw.

Osobowość kontroluje w pewien sposób zachowanie się jednostki. Regulacyjna funkcja osobowości przejawia się głównie w kierowaniu czynnościami, zgodnie z zasadniczymi interesami jednostki i standardem jej moralnego postępowania, oraz w aktywnych działaniach człowieka. System, jakim jest osobowość, posiada zatem zdolność samoregulacji. Samoregulacja jest koniecznym warunkiem funkcjonowania osobowości. Jako system może ona istnieć jedynie w warunkach utrzymywania równowagi psychologicznej z otoczeniem, przede wszystkim natomiast z otoczeniem społecznym.

Podstawą samoregulacji, a więc jak gdyby programu osobowości, są potrzeby, głównie psychologiczne, jednostki, których geneza jest społeczna, bowiem proces rozwoju człowieka obejmuje zarówno uczenie się ich zaspokajania, jak i nabywania.

Człowiek przychodząc na świat jako gotowy twór anatomiczny nie posiada systemu zwanego osobowością, a jedynie pewne zadatki na jej ukształtowanie w postaci czynników wrodzonych i dziedzicznych. Różnice anatomiczno-fizjologiczne wpływają między innymi na tempo uczenia się oraz na szybkość i siłę osobistych reakcji. Stanowią one podłoże rozwoju osobowości, ale jej nie determinują. Czynniki determinujące osobowość tkwią w społecznym otoczeniu człowieka. Organizacja i porządek otaczającej człowieka rzeczywistości ludzkiej determinują organizację i porządek osobowości.

Proces tworzenia się schematów poznawczych i czynnościowych jest procesem opanowywania świata zgodnie z przepisami wytworzonymi przez społeczeństwo, czyli uczenia się. Człowiek ucząc się korzystania z przedmiotów, oceny wartości i sposobów ustosunkowywania się do innych ludzi uczy się porządku panującego w świecie społecznym, a więc ról pełnionych przez ludzi i przewidzianych dla siebie oraz wymagań i zasad funkcjonowania społeczeństwa.

Trwałe nastawienia powstają w wyniku uporczywego powtarzania działań, pod wpływem wzmocnienia i osłabiania określonych sposobów zachowania się, w procesie utożsamiania się ze wzorami uznanymi przez społeczeństwo. Człowiek nie jest jednak nigdy sumą wpływów, którym podlegał, lecz kształtuje się także przez swoją własną aktywność. Tworzy on mniej lub bardziej realny obraz świata i własnej osoby, które aktualnie egzystują, oraz ich wersję idealną, przyszłościową, którą stara się urzeczywistnić. „Człowiek nie tylko sumuje zastane stosunki — pisze Z. Mysłakowski — lecz ustosunkowuje się do nich w sposób myślący, aktywny i wyborczy, a więc nie tylko je odzwierciedla, ale także i reaguje na nie,

nie tylko je odtwarza, ale i osądza".¹⁴ Tworzy on idealny, przyszłościowy obraz świata i siebie samego, który pobudza go do podejmowania działań realizacyjnych.

Dzięki takiemu perspektywnemu nastawieniu ludzie są zdolni do działalności twórczej, do reorganizacji doświadczeń własnych i cudzych, do wzbogacania i przeobrażania świata wartości, do modyfikowania stosunków społecznych i samych siebie. W twórczości przejawiają się najpełniej ogólnie, trwale nastawienia człowieka.

Aby poznać osobowość człowieka, nie wystarczy studiować jedynie historię jego życia i wpływy, jakim podlegał, jego działania i dzieła, ale także aktualne relacje, w jakie wchodzi, i perspektywy, ku którym zmierza. Z nich bowiem można wnioskować o aktualnym kształcie i perspektywnej ewolucji osobowości.

„Osobowość społeczna nie jest więc prostą sumą jakichś stosunków społecznych, lecz odzwierciedleniem aktywnym, świadomym i wartościującym. Jest strukturą, a nie sumą. Jest tym w człowieku, co sprawia, że jest on istotą nigdy nie nasyconą, wiecznie poszukującą nowych rozwiązań, dynamiczną i perspektywną; że nie zamyka się w żadnych dostrzegalnych granicach odruchu, instynktu, nawyku i konwencji — nie cofa się nawet przed perspektywą przewyciężenia samego siebie, opuszczając macierz i kołyskę swego istnienia — powierzchnię globu”.¹⁵

Elementów składających się na osobowość, na jej kształt i treść jednostka „dopracowuje się” stopniowo w procesie wrastania w świat społeczny. Jest to proces sprzeczny wewnętrznie. Składają się na ten proces dwie przeciwstawne tendencje; jedna polegająca na pewnej typizacji człowieka, a druga na kształtowaniu jego indywidualności.

Istota ludzka od chwili urodzenia jest poddana skomplikowanym zabiegom ucłowieczenia czy uspołecznienia. Opieka matki i kontakty z rodziną, obcowanie z zespołami rówieśników i z ludźmi dorosłymi, uczestnictwo w zabawie i pracy, podleganie wpływom szkoły i placówek oświatowych, korzystanie z książki, czasopisma, radia, telewizji, teatru, muzeum i innych instytucji — to wszystko oddziałuje z ogromną siłą na młodego człowieka, wprowadzając go w świat kultury i dążeń społecznych, przekazując historyczne osiągnięcia i doświadczenia gatunku ludzkiego oraz przysposabiając do kontynuacji i wzbogacania dorobku społeczeństwa.

Przechodząc wieloletni proces socjalizacji kandydat na członka społeczeństwa ludzi dorosłych: 1) uczy się panowania nad popędami, odruchami i emocjami, zaspokajania potrzeb w sposób obowiązujący w danym społeczeństwie, zachowania się zgodnego z przepisami i oczekiwaniami; 2) ukierunkowuje własne dążenia do osiągania cech czy właściwości aprobowa-

¹⁴ Z. Mysłakowski: *Kształcenie i jego naczelnne zasady*. W: *Pedagogika na usługach szkoły*. Red. F. Korniszewski. Warszawa 1964, s. 217.

¹⁵ Z. Mysłakowski: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa KiW 1964, s. 460.

nych przez społeczeństwo oraz uznanych społecznie wartości; 3) zdobywa wiedzę o świecie przyrodniczym i społecznym, kwalifikacje zawodowe i umiejętność życia w danym społeczeństwie, a więc uczy się wypełniania określonych ról.¹⁶ Socjalizacja polega zatem głównie na wprowadzeniu jednostki w wielki świat ludzkich wartości, w kryteria ich oceny i wyboru oraz na pewnej typizacji zachowań, na przygotowaniu do postępowania zgodnego z oczekiwaniami społecznymi. W procesie socjalizacji pewne wartości zostają zinternalizowane, czyli tak przyswojone przez jednostkę, że dążenie do nich staje się zjawiskiem naturalnym.

Podlegając procesom społecznej typizacji jednostka ludzka kształtuje jednak także swą indywidualność, czyli zespół właściwości, dzięki którym wyróżnia się ona wśród innych ludzi. Podstawy indywidualizacji jednostki tkwią głębiej we właściwościach biologicznych człowieka, w jego zadatkach dziedzicznych i wrodzonych. Mają jednak swe źródło także w społecznych warunkach rozwoju człowieka. Nie wszystkie bowiem elementy życia społecznego zmierzają do typizacji ludzi. Życie i otoczenie społeczne, w które wrasta jednostka, są na ogół tak bogate, że dokonuje ona selekcji ich przejawów i wpływów, rozmaicie wrastając w społeczność. Nie można też przyjmować, że środowisko jest tożsame nawet dla jednostek rozwijających się w tej samej rodzinie, szkole i osiedlu. Różny stosunek do niej rodziców, kolegów, nauczycieli i ludzi dorosłych z najbliższego otoczenia, zróżnicowanie oddziałujących na nią bodźców, sposoby reagowania na podmioty rozwojowe itp. czynniki podtrzymują również tendencje do indywidualizacji. Z. Mysłakowski stwierdza, że im bogatsze w formy jest środowisko społeczne, tym mniej prymitywne będą formy przymusu skierowane do jednostki, tym mniej jednostajne będzie przystosowanie się, tym większe możliwości wyboru, tym większa indywidualizacja.¹⁷ Współczesne społeczeństwa stwarzają zatem jednostce bogate możliwości indywidualizacji rozwojowej, ale równocześnie dysponują coraz potężniejszymi środkami jej typizacji i środki te skutecznie wykorzystują.

W procesie rozwoju człowieka ukształtowane zostają automatyczne mechanizmy zachowania się i działania kierowane przez świadomość. Świadomość osiągnęła u człowieka najwyższy poziom rozwoju. Jest ona efektem ludzkiego sposobu bytowania i wywiera decydujący wpływ na ukierunkowanie, przebieg życia i działalność człowieka. Proces rozwoju człowieka w odróżnieniu od innych istot polega w przemożnym stopniu na kształtowaniu i modyfikowaniu jego świadomości. Wprowadzenie jednostki w świat ludzkich symboli i wartości, przekazywanie dorobku i doświadczenia zbiorowego kumulowanego w okresie istnienia społeczności ludzkiej, przygotowanie do pełnienia określonych ról społecznych, włączanie do udziału w poczynaniach zbiorowości i inne oddziaływania przyczyniają się do roz-

¹⁶ Do takich elementów sprowadza w przybliżeniu proces socjalizacji J. Szczepański w pracy: *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN 1970, s. 94—95. Pewne elementy celowo pominąłem, aby podjąć je w dalszych rozważaniach.

¹⁷ Z. Mysłakowski: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, op. cit. s. 112.

woju świadomości ludzi. Bez osiągnięcia wysokiego poziomu świadomości indywidualnej i udziału w świadomości zbiorowej człowiek nie byłby w stanie odbierać, przetwarzać i przekazywać skomplikowanych informacji zawartych w słowie mówionym i pisanym, nie mógłby także kształtować własnej egzystencji i pomnażać dorobku społeczności.

Świadomość jest podstawą dobrej orientacji w świecie przyrodniczym i społecznym, prawidłowych decyzji i antycypacji zdarzeń, a więc także warunkiem programowania działalności w skali ogólnospołecznej i indywidualnej. Prawidłowy obraz aktualnego i przyszłego świata, obecnego i perspektywnego kształtu własnej osoby stanowi istotny czynnik pobudzania aktywności ludzi i ukierunkowania ich działalności.

Współcześni teoretycy rozwoju osobowości szczególną wagę przywiązują do prawidłowego przebiegu procesów przygotowania ludzi do pełnienia określonych ról społecznych i utożsamiania się z nimi, do ukształtowania realnego, rzeczywistego obrazu własnej osoby, czyli tzw. świadomości introspekcyjnej, do prawidłowego umiejscowienia siebie w otaczającym ich świecie przyrodniczym i społecznym, czyli ukształtowaniu świadomości eskstraspekcyjnej.¹⁸ Te właśnie czynniki, stanowiąc istotną determinantę zachowania się ludzi, wyzwalania i ukierunkowania ich aktywności, podejmowania twórczej działalności na rzecz doskonalenia ludzkiego świata i własnej osoby są zarazem składnikami stabilizującymi i dynamizującymi osobowość człowieka. Składników tych człowiek „dopracowuje się” przechodząc określone stadia osobistego rozwoju.

Teoretycy wyróżniają na ogół trzy stadia rozwoju. Pierwsze polega głównie na dążeniu jednostki ludzkiej do wydobycia się z nicości, na dążeniu do zauważania przez innych. Drugie można sprowadzić do zdobywania dodatniego odbicia własnej osoby w świadomości ludzi, a więc uzyskania pozytywnej opinii o sobie na podstawie opinii społecznej. Trzecie stadium charakteryzuje się dążeniem do ukształtowania osobistych przeświadczeń o wartości własnej osoby, do poczucia godności osobistej, przy czym sposób przeżywania poczucia własnej wartości jest determinowany przez poziom samoświadomości i dojrzałości społecznej jednostki.¹⁹

Z wymienionymi wyżej stadiami rozwoju ludzi łączą się ściślej wyróżnione przez A. Maedera trzy fazy integracji osobowości.²⁰ W pierwszej fazie człowiek jest istotą spontaniczną, nie rozróżnia siebie jako przedmiotu i podmiotu, nie rozgranicza wyraźniej świata wewnętrznego i zewnętrznego, nie posiada wyraźnie zarysowanej świadomości, charakteryzuje go dążenie do zachowania się na podobieństwo innych, a podstawową rolę w rozwoju odgrywa asymilacja i ćwiczenie funkcji podstawowych. W drugiej fazie sytuacja ulega istotnej zmianie. Występuje tu wyraźne dążenie

¹⁸ Podobnie stawiają zagadnienie: Z. Mysłakowski (Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności), J. Reykowski (Osobowość. Psychologia jako nauka o człowieku), J. Szczepański (Elementarne pojęcia socjologii) i inni.

¹⁹ Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności, s. 185—187.

²⁰ A. Maeder: Die Richtung im Seelenleben. Zürich 1928, s. 56—62.

do krystalizowania samoświadomości, poczucia własnej odrębności i selektywnego stosunku do świata, następuje ścieranie się różnych sił, tendencji i wartości. Jednostka krytycznie ustosunkowuje się do świata i siebie samej, rozwija intensywnie własne życie psychiczne, staje się indywidualnością. W trzeciej fazie ukształtowana już indywidualność harmonizuje swoje stosunki ze światem zewnętrznym, zwraca się do świata społecznego, potwierdza swe istnienie i indywidualność pozytywną działalnością. W tej fazie rozwoju mamy już do czynienia z osobowością zintegrowaną, psychicznie i społecznie dojrzałą.

Integracja osobowości polega głównie na przewycięzaniu sprzeczności między różnymi rolami pełnionymi przez człowieka, na krystalizowaniu poglądu na świat i osobistych aspiracji, na uzgadnianiu obrazu własnej osoby między jaźnią subiektywną i jaźnią odzwierciedloną.²¹ Na jaźń subiektywną składa się zespół wyobrażeń jednostki o sobie, najczęściej dodatnich. Z jaźnią subiektywną nie pokrywa się jaźń odzwierciedlona, będąca zespołem wyobrażeń jednostki o sobie wytworzonych na podstawie subiektywnych sądów o ocenach uzyskiwanych ze strony ludzi, głównie w oparciu o reakcje innych ludzi na zachowanie się tej jednostki.

Szczególną rolę w procesach integracji osobowości odgrywa jaźń subiektywna.²² Jest ona podstawowym czynnikiem organizowania wszystkich elementów składających się na osobowość. Daje ona człowiekowi poczucie własnej wartości i godności osobistej. To poczucie własnej wartości i godności osobistej pozwala jednostce przeciwstawiać się ocenom i naciskom ze strony otoczenia społecznego, przejawiać własną indywidualność, utrzymywać kierunek osobistych działań i dążeń, zachować równowagę psychiczną. Jaźń odzwierciedlona jest natomiast potężnym czynnikiem konformizmu społecznego jednostki. Wpływa ona na postępowanie człowieka wobec innych ludzi i dostosowanie jego zachowania się do oczekiwań społecznego otoczenia. Pełniąc funkcję wewnętrznego regulatora postępowania jednostki obie formy świadomości wywierają istotny wpływ na kształt osobowości. Proces przewycięzania sprzeczności między nimi jest procesem harmonizacji osobowości.

Harmonizacja osobowości polega na integrowaniu w zorganizowaną całość wszystkich podstawowych składników należących do strefy intelektualnego, emocjonalnego i wolicjonalno-działaniowego życia człowieka, co przyczynia się do względnej stabilizacji postępowania ludzi, do manifestowania się ich trwałych nastawień. Harmonizacja osobowości stanowi nader istotny warunek prawidłowego funkcjonowania człowieka, przewidywania przebiegu i skutków własnych działań, godzenia osobistych dążeń z interesami społecznymi, wytrwałej realizacji indywidualnych aspiracji. Zintegrowanie osobowości prowadzi do uzyskania przez człowieka dojrzałości psychicznej i społecznej.

²¹ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*, s. 128—138.

²² Tamże: s. 135.

3. Człowiek dorosły i jego rozwój

„Człowieka uważamy za dorosłego wtedy — pisze W. Szewczuk — jeśli wykazuje samodzielność myślenia i działania, ogólną stabilizację myślowo-działaniową, potrafi realnie planować życie, jest wytrwały i zahartowany w działaniach i ma świadomość odpowiedzialności społecznej za swoje działanie”.²³ Zakończenie procesu harmonizowania osobowości oznacza zatem wkroczenie człowieka w etap pełnej dojrzałości.

Ogólna stabilizacja osobowości człowieka dorosłego nie jest równoznaczna z zanikiem możliwości rozwojowych. Człowiek dorosły, jak tego dowodzą badania naukowe i praktyka społeczna, zachowuje do późnych lat życia możliwości doskonalenia się i modyfikowania własnej osobowości, chociaż nie zawsze dostatecznie efektywnie przekształca te możliwości w rzeczywistość. Fałszywe przeświadczenie o zaniku lub co najmniej bardzo poważnym ograniczeniu dynamiki rozwojowej ludzi dorosłych opierało się przede wszystkim na przekonaniu lub paralelizmie rozwoju fizycznego i psychicznego oraz utrwalonej przez stulecia tradycji podziału życia człowieka na okres uczenia się i pracy zawodowej, a więc na powierzchownej obserwacji ludzi dorosłych.²⁴ Jego prosperowaniu sprzyjała słaba dynamika rozwoju społeczeństw i nikłe naukowe zainteresowania ludźmi dorosłymi.

Poglądom tym przeciwstawili się zdecydowanie zarówno przedstawiciele nauk psychologicznych, jak i reprezentanci postępowej myśli pedagogicznej, zwłaszcza teoretycy wychowania dorosłych.²⁵ Badania naukowe i praktyka oświaty dorosłych wykazały niezbicie, że człowiek zachowuje przez całe niemal życie względnie wysoką plastyczność rozwojową i jest zdolny do permanentnego przeobrażania i doskonalenia swej osobowości.²⁶

Optymistyczny pogląd na możliwości i perspektywy rozwoju ludzi prezentuje współczesna literatura naukowa poświęcona wychowaniu. Teoretycy są na ogół zdania, że człowiek dorosły uzyskuje przewagę nad dziećmi

²³ W. Szewczuk: *Możliwości rozwojowe człowieka dorosłego*. W: *Oświata i kultura dorosłych*. Rozprawy. Red. K. Wojciechowski. Warszawa 1958, s. 59.

²⁴ Jeszcze pod koniec XIX wieku W. James pisał w „Zasadach psychologii”, że wyjąwszy sprawy własnego zawodu jedynymi ideami, które w praktyce ludzie w swym życiu posiadają, są idee nabyte przez nich przed dwudziestym rokiem życia, że nie mogą się oni nauczyć nic nowego, ponieważ bezinteresowna ciekawość minęła, a umyślem ich rządzi rutyna i nawyk. Uznał też, że indywidualne wyjątki potwierdzają jedynie regułę.

²⁵ Pełniejsze rozwinięcie i naukowe uzasadnienie znajduje ta kwestia w pracach teoretyków XX wieku. Konsekwentnie krytykowali oni tradycję podziału życia człowieka na okres uczenia się i pracy zawodowej oraz wysunęli ideę kształcenia się przez całe życie, która zyskała obecnie powszechną aprobatę. Ideę kształcenia się dorosłych wysuwano zresztą znacznie wcześniej (Marycjusz z Pilzna, J. A. Komeński, J. A. Condorcet, R. Owen, M. Grundwíg i inni).

²⁶ Badania nad możliwościami rozwojowymi ludzi dorosłych prowadzili liczni przedstawiciele nauki. Do bardziej znanych można zaliczyć prace: Ch. Bühler (*Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*), E. L. Thorndike'a (*Uczenie się dorosłych*), J. Lorge'a (*Capacities of Older Adults. Education for Later Maturity*), W. Szewczuka (*Psychologia człowieka dorosłego*) i innych.

i młodzieżą w dziedzinie kształcenia się, bowiem niektórych dziedzin wiedzy można się uczyć z powodzeniem jedynie w wieku dojrzałym. Pogląd ten wiążą oni szerzej z problematyzowaniem się umysłu człowieka w wieku dojrzałym, nabywaniem doświadczenia i zdolności do abstrakcyjnego myślenia, pojawianiem się nowych problemów, potrzeb, pragnień i zainteresowań oraz umacnianiem motywacyjnych podstaw rozwoju.²⁷

Teoria wychowania dorosłych uzasadnia też, że człowiek nie tylko może, ale powinien przez całe życie pracować nad swoim osobistym rozwojem. Myśl tę niezwykle trafnie wyraził B. Suchodolski: „Dwa są powody, dla których pewien zakres wykształcenia możliwy jest dopiero w wieku dojrzałym. Pierwszy z nich tkwi w samej jednostce, w jej rosnącej dojrzałości duchowej, w nowych potrzebach, które rodzą się z doświadczeń życiowych, a zwłaszcza z działalności zawodowej i społecznej, drugi tkwi w przekształcających się warunkach otoczenia, z których wyrastają nowe problemy i nowe treści. Człowiek sam i świat wokół niego stale się zmienia — rodzi się w ten sposób wciąż nowa tematyka kształcenia”.²⁸ Podobne stanowisko zajmują zwolennicy idei kształcenia się ustawicznego powołując się między innymi na coraz szybszy postęp nauki i techniki, dynamiczne zmiany w życiu społeczno-gospodarczym i kulturalnym oraz w procesach pracy, rosnący zakres odpowiedzialności ludzi w warunkach demokratyzacji stosunków społecznych, rozszerzające się kontakty między ludźmi itp.

Współczesne społeczeństwa nastawiają się zatem na pełniejsze wykorzystanie potencjalnych możliwości rozwoju i modyfikowania osobowości ludzi, w tym również dorosłych. Teoretyczny niegdyś problem możliwości rozwojowych człowieka dojrzałego zyskuje obecnie w coraz szerszym zakresie rangę problemu praktycznego.

²⁷ Stanowisko takie prezentują m. in. R. Liwingstone (Oświata przyszłości, s. 23—24), B. Suchodolski (Wychowanie dla przyszłości, s. 80—102), F. Urbańczyk (Dydaktyka dorosłych, s. 53—55 i 63), K. Wojciechowski (Wychowanie dorosłych, s. 29—30) i inni.

²⁸ B. Suchodolski: Społeczne podstawy oświaty dorosłych. W: Oświata i kultura dorosłych, s. 12.

ORGANIZACJA PRACY ZESPOŁOWEJ

Wieloznaczność lub nieostrość granic między znaczeniami słów, którymi posługujemy się w mowie potocznej, tak często prowadzi do nieporozumień, tak wiele wywołuje niepotrzebnych sporów, że chyba nie od rzeczy będzie zacząć te uwagi od krótkiego (choćby nieco nawet uproszczonego) wyjaśnienia, co autor będzie miał na myśli mówiąc o organizacji, o pracy i o jej zespołowości.

Organizacją będziemy tu nazywali pewien określony stosunek zachodzący między częściami całości złożonych i między tymi częściami a całością. Inne — wcale nierzadko spotykane w literaturze — znaczenia i inne sposoby pojmowania wyrazu „organizacja” wyłączymy z naszych rozważań, by ich niepotrzebnie nie komplikować.

Organizacyjny stosunek między częściami całości złożonych i między nimi a całością polega na tym, że struktura części ma wpływ na zachowanie się całości, a powodzenie całości jest warunkiem powodzenia części. Organizację danej całości uważamy za tym doskonalszą, im bardziej części danej całości współprzyczyniają się do jej powodzenia. Części całości zorganizowanych bywają z reguły funkcjonalnie zróżnicowane, jednakże nie maksymalne, lecz optymalne ich zróżnicowanie sprzyja najbardziej powodzeniu zarówno całości, jak i części.

Przykładem tak — jak widać, bardzo szeroko — pomyślanych stosunków organizacyjnych mogą być stosunki zachodzące między częściami organizmów biologicznych i tymi częściami (organami) a całym organizmem, jak również stosunki między poszczególnymi stadiami procesów życiowych zachodzących w takich organizmach. Można w nich z reguły wyróżnić szereg odrębnych, choć wzajemnie powiązanych procesów (np. obiegu płynów, oddychania, przyswajania czerpanej z zewnątrz materii). Każdy z tych procesów stanowi całość tym bardziej złożoną, im wyższe stadium rozwoju osiąga dany gatunek istot żywych. Sprawność każdego z tych procesów zależy od tego, czy składające się nań zdarzenia są do siebie w sposób prawidłowy ustosunkowane, a sprawność funkcjonowania całego organizmu — od prawidłowego zharmonizowania wszystkich koniecznych procesów. Aby procesy te mogły być sprawne, muszą one przebiegać przez poszczególne funkcjonalnie zróżnicowane organy, których struktura wewnętrzna, stosunki wielkościowe, rozmieszczenie itd. są ściśle przystosowane do procesów, które w nich mają zachodzić; każde anatomiczne odchylenie, każde zachwianie równowagi funkcjonalnej natychmiast odbija się ujemnie na funkcjonowaniu całego organizmu. Organy te są wprawdzie zróżnicowane, ale to zróżnicowanie nie sięga tak daleko, by w pewnych granicach niektóre organy nie mogły w razie koniecznej

potrzeby zastąpić innych; tam zaś gdzie ich wyspecjalizowanie poszło już bardzo daleko, organizm wytwarza niekiedy organy dysponujące rezerwą mocy na wypadek, gdyby jakaś część danego organu uległa uszkodzeniu.

Na przykładzie tym jest widoczne, że przez całość, którą uważamy za zorganizowaną (jeżeli jej części współprzyczyniają się do jej powodzenia), możemy rozumieć zarówno rzeczy złożone istniejące w czasie i przestrzeni, jak i procesy złożone z poszczególnych powiązanych z sobą zdarzeń, a dotyczące jakichś rzeczy, choćbyśmy te rzeczy rozpatrywali jako proste (niezłożone). Obserwacja ta prowadzi do spostrzeżeń dotyczących struktur organizacyjnych w ujęciu statycznym i dynamicznym.

Jeżeli stosunki organizacyjne rozpatrujemy abstrahując od zmian zachodzących w czasie, to mamy do czynienia ze strukturą organizacyjną w ujęciu statycznym. Jeżeli koncentrujemy się na procesach zachodzących w czasie, to przedmiotem rozważań jest struktura w ujęciu dynamicznym. Rozdzielne traktowanie tych dwu punktów widzenia jest z reguły metodologicznie konieczne, bo trudno jest skupić uwagę jednocześnie i na statycznie ujętej, i na dynamicznie traktowanej strukturze organizacyjnej. Oba te sposoby patrzenia są jednak abstrakcyjne. W konkretnej rzeczywistości zachodzi między nimi wzajemne sprzężenie tak ściśle, że tylko łącznie stanowią one całość sensowną. Rozczłonkowanie, proporcje wielkości, wzajemne usytuowanie przestrzenne i „zależnościowe” części trzeba oceniać przede wszystkim ze względu na to, w jakiej mierze służą procesom rozgrywającym się w danej całości złożonej i stanowiącym rację jej istnienia. Ale procesy te są z kolei zdeterminowane w znacznej mierze przez mającą rzeczywistość miejsce strukturę pojmowaną statycznie. Tak np. tworzy się w szkole gabinety przyrodnicze i pracownie po to, by usprawnić proces dydaktyczny określonych przedmiotów nauczania; ale proces ten musi przebiegać inaczej w szkole mającej do dyspozycji odpowiednie urządzenia niż w zakładzie, w którym ich brak.

To, co powiedziano dotąd, dotyczyło (poza ilustracjami przykładowymi) bardzo szerokiego zakresu rzeczy i procesów, które można rozpatrywać jako zorganizowane. W dalszych rozważaniach skoncentrujemy się jednak na pewnym tylko rodzaju takich całości. Będą nas mianowicie interesowały przede wszystkim rzeczy złożone, które nazwiemy instytucjami. Instytucje składają się z grup ludzi zjednoczonych przez wspólne cele działania oraz z zasobów potrzebnych im w działaniu. Interesować nas tu będą instytucje „utrwalone” przez wielokrotne powtarzanie się podobnych zachowań się ludzi w podobnych sytuacjach, w szczególności działania poszczególnych ludzi należących do tych instytucji i funkcjonowania instytucji jako całości.

Stopień udoskonalenia organizacji (czyli inaczej: stopień zorganizowania) różnych całości mierzymy stopniem ich powodzenia. Nie wchodząc w skomplikowane zagadnienia związane z pojęciem powodzenia, możemy się tu ograniczyć do stwierdzenia, że w instytucjach powodzenie, a więc

i stopień zorganizowania, wyraża się przede wszystkim w stopniu osiągania celów jednoczących wszystkich, a przynajmniej większość ludzi wchodzących w skład danej instytucji. Takich celów w każdej prawie instytucji bywa zwykle więcej niż jeden. Ich wzajemne stosunki są często bardzo złożone: niektóre cele bywają wzajemnie niezgodne, to znaczy, że osiągnięcie jednego w wyższym stopniu pociąga za sobą zmniejszenie stopnia osiągnięcia innego. Uświadomienie sobie właściwych celów instytucji, stosunków zgodności lub niezgodności między nimi, hierarchii ich ważności i optymalnej proporcji stopnia ich osiągania tak, by w możliwie najwyższym stopniu zaspokajały rzeczywiste potrzeby, dla zaspokojenia których powołano do życia daną instytucję — jest więc niezbędnym warunkiem oceny stopnia zorganizowania każdej instytucji.

Prócz stosunku współprzyczyniania się do osiągania wspólnych celów ludzi wchodzących w skład instytucji z reguły wytwarzają się między tymi ludźmi także stosunki konfliktowe. Nie wnikając w analizę rodzajów i konsekwencji tych konfliktów, musimy się tu ograniczyć do konstatacji, że konflikty wewnątrzorganizacyjne, zauważone na czas i w odpowiedni sposób przezwyciężone przez kierownictwo instytucji, przyczyniają się do jej rozwoju i do doskonalenia jej organizacji.

Niemożliwość zaspokojenia przez wszystkich członków instytucji w ramach organizacji utrwalonej w formie przepisów organizacyjnych, czyli w ramach organizacji formalnej — wszystkich, niekiedy konfliktowych, potrzeb, nienadążanie zmian organizacji formalnej za zmianami sytuacji, w której funkcjonuje instytucja, a wreszcie w ogóle niewykonalność i niecelowość ujęcia wszystkich elementów stosunków organizacyjnych w formalnie wydanych przepisach — wszystko to powoduje, że na rzeczywistość, całkowitą organizację instytucji prócz organizacji formalnej składa się także organizacja nieformalna. Obejmuje ona zarówno takie stosunki organizacyjne, które nie są w ogóle ujęte w organizacji formalnej (M. Bielski proponuje nazywać je „niesformalizowanymi”), jak i takie, które stanowią rzeczywiste odchylenia od organizacji formalnej. W jaskrawym świetle organizacji formalnej często uchodzą naszej uwadze elementy organizacji nieformalnej. Warto pamiętać, że o rzeczywistym powodzeniu instytucji decyduje zawsze jej rzeczywista organizacja, choćby obejmowała elementy niesformalizowane lub w rzeczywistości różne od ich sformalizowanej postaci. Tak np. w praktyce pedagogicznej szkoły nierównie większą rolę odgrywa nauczyciel (niekiedy zaś uczeń) będący rzeczywistym autorytetem dla swych wychowanków (lub kolegów), ich rzeczywistym, choć często nieformalnym, przywódcą — niż formalne stanowisko wychowawcy lub kierownika szkoły, jeśli straci on zaufanie swych podopiecznych, a wraz z zaufaniem także i autorytet osobisty.

W związku z problemem organizacji nieformalnej trzeba wspomnieć o ważnej okoliczności dotyczącej rzeczywistego składu grupy osób tworzących instytucję wraz z innymi zasobami. Część tej grupy jest związana

z instytucją względnie trwale, np. na podstawie mianowania lub umowy o pracę. W szkole grupę tę reprezentuje personel pedagogiczny i pomocniczy różnych kategorii. W stosunku do tej grupy osób „płynność kadr” uważamy za zło konieczne. Ale przecież i uczniowie są ze szkołą jakoś związani stosunkiem organizacyjnym: nie tylko dlatego, że są zobowiązani podporządkować się regulaminowi szkolnemu, ale przede wszystkim dlatego, że stopień zorganizowania szkoły (a więc stopień wykonania przez nią jej zadań) zależy w bardzo wysokim stopniu od działania uczniów. Nie dążymy jednak do utrwalenia stosunku ucznia do szkoły poza okres przewidziany planem nauczania. Jeszcze luźniejszy jest stosunek rodziców uczniów do instytucji szkolnej — ale i tu wyraźnie jeszcze rysuje się zależność powodzenia szkoły od czynnej współpracy z „domem”. Można to też — *mutatis mutandis* — powiedzieć o stosunku do danej szkoły, z jednej strony, przedstawicieli władz szkolnych, z drugiej zaś, np. przedsiębiorstw budowlano-remontowych. Osoby związane z instytucją bardziej trwałym i zwykle bardziej sformalizowanym stosunkiem organizacyjnym zwykliśmy w teorii organizacji nazywać rdzeniem instytucji. Osoby, których działanie ma pozytywny lub negatywny wpływ na powodzenie instytucji, lecz które są z nią związane luźniej, mniej trwale i zwykle mniej formalnie — można nazwać kręgiem zewnętrznym danej instytucji, akcentując przez to, że wyodrębniają się one z jej otoczenia społecznego, a w istocie, choć czasem niezupełnie widocznie, wchodzą w jej skład.

Uświadomienie sobie istnienia i roli, a także składu osobowego kręgu zewnętrznego instytucji ma wielkie znaczenie przy rozważaniu stosunków organizacyjnych, w szczególności zaś problematyki konstrukcji systemu bodźców materialnego i, przede wszystkim, pozamaterialnego zainteresowania — determinujących motywację uczestników kręgu zewnętrznego, skłaniającą ich do działania zgodnego z „celami instytucji”. W działalności pedagogicznej sprawa ta — choć w innej terminologii — jest od dawna chyba przedmiotem uwagi.

Przechodząc do omówienia zasad dotyczących struktur organizacyjnych wypada przypomnieć to, co powiedziano wyżej o logicznym (bo zwykle nie czasowym) pierwszeństwie struktury rozpatrywanej dynamicznie nad strukturą rozpatrywaną statycznie.

Pierwszą z tych zasad wydaje mi się zwalczanie tendencji do antropomorfizowania instytucji, do posuwania zbyt daleko analogii między funkcjonowaniem instytucji a działaniem osobnika ludzkiego. Jest to tendencja dość powszechna. Jesteśmy skłonni mówić o „celach instytucji” (nieco wyżej sam musiałem tak powiedzieć z braku utartego wyrażenia wierniej oddającego treść zjawiska, o które tu chodzi). Mówimy o „zaspokajaniu potrzeb instytucji”, o „bodźcach skłaniających instytucję do określonego działania” itp. Zapominamy przy tym, że to nie instytucje i nawet nie grupy ludzi w instytucjach mają potrzeby, stawiają sobie lub akceptują postawione przed nimi zadania, nie one działają (zachowują się celowo z po-

czuciem swobody wyboru sposobu) — bo nie one „mają poczucie swobody”, nie na nie oddziałują jakiegokolwiek bodźce. Wszystko to odnosi się mianowicie nie do zbiorów ludzi, lecz do poszczególnych osób i wpływa na „zachowanie się” instytucji jako całości tylko pośrednio, poprzez działania poszczególnych osób. A wpływa tym mocniej, im większy jest zakres władzy sprawowanej przez daną osobę w danej sprawie. Brak jasnego uświadamiania sobie tych, chyba oczywistych, okoliczności może łatwo prowadzić do ograniczenia skuteczności oddziaływania wyższych instancji na niższe, jeżeli np. pracownicy jakiegoś ministerstwa wyobrażają sobie, że przez wydawanie zarządzeń ten wysoki urząd oddziałuje wprost na podległe mu urzędy niższego szczebla — podczas gdy w rzeczywistości to poszczególni, upoważnieni do tego pracownicy instancji nadrzędnej oddziałują na poszczególnych pracowników niższej.

Inną wytyczną prawidłowego funkcjonowania wieloszczeblowych, hierarchicznie zbudowanych instytucji jest prawidłowy stosunek między tendencją do centralizacji niektórych uprawnień do decydowania na wyższych szczeblach hierarchii instancyjnej a tendencją do decentralizowania uprawnień do podejmowania **innego rodzaju** decyzji na niższych szczeblach tej hierarchii. Nie wnikając w szczegóły tego, zarówno organizacyjnie, jak i politycznie złożonego problemu, można ogólnie stwierdzić, że warunkiem jednolitości funkcjonowania instytucji socjalistycznych, planowanego centralnie w coraz szerszej skali, jest centralne ustalenie ogólnych wytycznych działania, centralne konstruowanie systemu bodźców skłaniających poszczególnych ludzi do realizowania tych wytycznych oraz centralny system kontroli; jednocześnie jednak warunkiem sprawnego funkcjonowania tego systemu jest decentralizacja jak najliczniejszych decyzji wykonawczych.

Do wytycznych sprawnego funkcjonowania instytucji należałoby zaliczyć także postulat prawidłowego stopnia sformalizowania zorganizowanych procesów. W tak ogólnym sformułowaniu jest to oczywiście postulat banalny w swej oczywistości. Rzecz w tym, że, jak dotąd, nauka o organizacji nie ustaliła powszechnie przyjętego miernika stopnia sformalizowania procesów funkcjonowania instytucji, nie wypróbowała metod mierzenia tego stopnia i wskutek tego nie zna też dostatecznie obiektywnych sposobów określania prawidłowego stopnia formalizacji w poszczególnych sytuacjach.

Podobnie, a może jeszcze trudniej przedstawia się inna, pozornie równie banalna, wytyczna dotycząca funkcjonowania instytucji. Mam na myśli dążenie do utrzymywania stopnia biurokratyzmu na poziomie właściwym, optymalnym, najbardziej w danej sytuacji sprzyjającym powodzeniu instytucji. Jeżeli przez biurokratyzm rozumieć opieranie funkcjonowania instytucji na uporządkowanej dokumentacji — a chyba tylko takie pojmowanie tego terminu pozwala pogodzić znane z literatury pochwały („dobrego”) systemu biurokratycznego jako najsprawniej funkcjonujące-

go — z powszechnymi narzekaniami na (źle funkcjonującą) biurokrację — to jest jasne, że współczesne instytucje nie mogą się obejść bez jakiegoś stopnia zbiurokratyzowania swej struktury pojmowanej dynamicznie. Bez tego zapanowałyby w nich chaos sprzeczny z postulatami jakiegokolwiek organizacji. Ale dokumentacja zdradza zawsze tendencję do przerostów, a wraz z nimi do alienacji pracujących, do asekurantyzmu, do autonomizacji pomocniczych jednostek organizacyjnych i w ogóle do zapomnienia, kto w stosunkach między rdzeniem a kręgiem zewnętrznym instytucji i między jednostkami organizacyjnymi spełniającymi bezpośrednio podstawowe funkcje instytucji a jednostkami regulującymi te funkcje i ułatwiający im wykonanie odgrywa rolę „nosa”, a kto „tabakiery”. Także i w tej dziedzinie pilną potrzebę stanowią badania naukowe zmierzające do określenia mierników ilościowych i metod ich stosowania, by prawidłowy poziom biurokratyzacji można było dla poszczególnych sytuacji określać na podstawach naukowych, a nie tylko emocjonalnych i intuicyjnych. A póki to nie nastąpi, trzeba się starać wyciągać wnioski praktyczne z dziś już dostępnych obserwacji ogólnych.

Uwag w sprawie wytycznych sprawnego funkcjonowania instytucji nie próbuję ilustrować przykładami z praktyki pedagogicznej. Obawiam się, że przykłady takie — oparte na nie dość wszechstronnej i nie podbudowanej teorią pedagogiki praktyce zawodowej — wypadłyby zbyt naiwnie i zanadto jednostronnie. Zamiast tego chciałbym zaproponować, by zainteresowani Czytelnicy zechcieli sami zrobić próbę „przymierzenia” tych uwag ogólnych do własnej praktyki.

Zanim przejdziemy do omówienia zagadnień struktur organizacyjnych ujmowanych w sposób statyczny, trzeba jeszcze, choćby najbardziej pośpiesznie, zająć się pewnym szczególnym procesem funkcjonowania instytucji, ważnym przede wszystkim w pracy zespołowej; jest nim proces kierowania ludźmi w instytucjach. Polega on na powodowaniu, by kierowani działali zgodnie z zamiarem kierownika, wyrażającym z reguły dążenie do osiągnięcia „celów instytucji”. Wprowadzenie w tym wyjaśnieniu terminologicznym pojęcia „działania” ma daleko idące konsekwencje. Skoro bowiem uznaliśmy (a była już o tym nawiasowa wzmianka), że aby jakies zachowanie się mogło być nazwane działaniem, potrzeba, by podmiot działający miał poczucie swobody wyboru sposobu zachowania się, to wszelkie kierowanie ludźmi wymaga trzech składników. Są to: przekazanie kierowanemu informacji, czego oczekuje od nich kierownik, czyli „zlecenie”; stworzenie sytuacji, w której kierowany — w oczekiwaniu „nagrody” lub w obawie „kary” — wybiera, z zachowaniem poczucia swobody wyboru, postąpienie zgodne ze zleceniem, czyli „motywacja”; oraz uświadomienie osób kierowanych o związku między ich postępowaniem a sytuacją motywacyjną, czyli „argumentacja”.

Zależnie od tego, który spośród składników kierowania wysuwa się na pierwszy plan, który z nich jest najbardziej widoczny w zachowaniu się

kierującego, rozróżnia się różne „style kierowania”. Wybór najskuteczniejszego w danej sytuacji stylu kierowania zależy z kolei od szeregu złożonych okoliczności, wśród których na pierwszym miejscu należałoby wymienić rodzaj kierowanej działalności oraz stosunek między cechami osobowości kierującego i kierowanych. Cóż więc dziwnego, że styl kierowania stosowany np. w wojsku z najlepszymi rezultatami, może się okazać nieskuteczny w nowoczesnym przemyśle, i nie nadawać się w szkole lub w placówce badawczej. Co więcej, w tej samej klasie szkolnej jeden nauczyciel może osiągać najlepsze rezultaty stosując inny styl kierowania, odpowiadający jego osobowości, inny zaś musi, stosownie do cech własnej osobowości, dla osiągnięcia takich samych rezultatów stosować inny styl kierowania. Podobnie też sposoby kierowania skuteczne w odniesieniu do jednego kierowanego mogą się okazać niewłaściwe w odniesieniu do innego.

Nie tu miejsce na szczegółową analizę całej złożoności funkcji kierowniczej w instytucjach. Trzeba jednak stwierdzić, że spośród wszystkich funkcji w nich wykonywanych ta ma chyba największy wpływ na ich powodzenie. Dotyczy to wszelkich instytucji, a więc i szkół. W szkolnictwie występuje jednak pewien dodatkowy czynnik nie znany w innego rodzaju instytucjach. Funkcję kierowniczą wykonuje mianowicie nie tylko kierownik szkoły w stosunku do personelu. Wykonuje ją każdy nauczyciel w stosunku do uczniów. Jeżeli funkcja wychowawcza polega głównie na wpajaniu wychowankom określonych nawyków uznanych za pożądane poprzez skłanianie ich do postępowania wdrażającego te nawyki, to w istocie rzeczy głównym składnikiem funkcji wychowawczej jest właśnie kierowanie. I właśnie w tym punkcie ze szczególną ostrością zarysowuje się trudny postulat indywidualizacji stylów kierowania.

Problematyka struktur organizacyjnych ujmowanych w sposób statyczny jest może najgruntowniej opracowanym fragmentem nauk o organizacji. Wskutek tego nasuwa ona tak wiele uwag, że z konieczności będziemy się tu musieli ograniczyć do wyliczenia raczej niż zgłębienia najczęściej omawianych zagadnień.

Jedną z „klasycznych” wytycznych z tej dziedziny jest postulat pokrywania się zakresu obowiązków, uprawnień do decydowania i odpowiedzialności. W praktyce postulat ten prawie nigdy i nigdzie nie jest jednak realizowany w tak uproszczonej postaci. Każdy nauczyciel ma przecież obowiązek przekazać wychowankom określoną umiejętność samodzielnego myślenia i określony zasób wiedzy i jest za to odpowiedzialny. Może to wymagać posługiwania się różnego rodzaju „pomocami szkolnymi”. Jeżeli więc zakres odpowiedzialności miałby się rzeczywiście pokrywać z uprawnieniami do podejmowania decyzji w sprawach, za które się odpowiada, to każdy musiałby mieć nieograniczone prawo do czerpania z kasy państwowej na zakup pomocy szkolnych, które uznał za niezbędne. Czyż można sobie wyobrazić coś podobnego? I do jakiego chaosu musiałoby

to doprowadzić! Trzeba więc przeformułować postulat pokrywania się zakresu obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności. Powinien on brzmieć mniej więcej tak: każdy odpowiada za wykonanie swoich obowiązków w granicach rzeczywistej możliwości podejmowania i wykonywania decyzji, od których wykonanie tych obowiązków zależy — poza tym zaś w razie niepodjęcia przez osoby upoważnione decyzji umożliwiających pełne wykonanie obowiązków za zgłaszanie zawnazsaku komu należy niemożności ich wykonania.

Statycznie pojmnowaną strukturę organizacyjną można rozpatrywać między innymi ze względu na to: 1) czy jest bardziej lub mniej „płaska” lub „smukła”, 2) jaki typ więzi organizacyjnej przeważa w danej strukturze i 3) jakie zastosowano kryterium podziału pracy.

Struktury organizacyjne szkół podstawowych i średnich są pod tymi względami, jak mi się wydaje, tradycyjnie utrwalone; nie wątpię też, choć nie zajmując się tym przedmiotem nie jestem o tym konkretnie poinformowany, że związane z tymi sprawami zagadnienia organizacyjne (liczba uczniów w klasie, liczba nauczycieli w szkole, zasady nadzoru wykonywanego nad ich pracą, zasady ich wzajemnego współdziałania, podział zakresu wiedzy między przedmioty nauczania itp.) są stałym przedmiotem badań powołanych do tego placówek naukowych. Badania te nie operują prawdopodobnie systemem pojęć, skonstruowanym do tych celów przez teoretyków organizacji (potencjalna, formalna i rzeczywista rozpiętość kierowania, zasięg kierowania, więź służbowa, funkcjonalna i „techniczna”). Bez wykonania próby trudno mi by też było powiedzieć coś o przydatności tego systemu do badań nad organizacją szkolnictwa.

Na podstawie tego, co powiedziano dotąd, można w końcu sformułować jeszcze jedno uogólnienie. Dotyczy ono charakteru pojęć i twierdzeń organizacyjnych. Nie rezygnując z konstruowania i uzasadniania dyrektyw i postulatów, nauka o organizacji nie zmierza jednak do formułowania zaleceń ważnych zawsze, wszędzie i niezależnie od konkretnej sytuacji. Przeciwnie, jej głównym zadaniem jest raczej dostarczenie aparatu myślowego ułatwiającego analizę sytuacji, ujawnianie tego, czym jedna sytuacja różni się od drugiej i dostosowywanie ogólnych zasad organizacyjnych do tych, w zasadzie za każdym razem innych, sytuacji. Przejdźmy teraz do — o wiele już krótszych — rozważań dotyczących drugiego pojęcia zamieszczonego w tytule tego artykułu.

Termin **praca** jest bardzo wieloznaczny. T. Pszczołowski, autor obszernego opracowania pt. „Praca człowieka”, wylicza (w innej, nieco później wydanej swej rozprawie) poza „rzeczowym” znaczeniem tego terminu (praca w znaczeniu rzeczy wykonanej przez pracującego) fizyczne, biologiczne, a w szczególności fizjologiczne, psychologiczne, ekonomiczne, socjologiczne, prawne, filozoficzne i prakseologiczne definicje pracy. Nie wchodząc w szczegóły stwierdzmy od razu, że mówiąc o organizacji pracy mamy na myśli prakseologiczne jej ujęcie. Praca jest dla nas przypad-

kiem poszczególnym działania. Znaczy to, że każda praca jest działaniem, ale nie każde działanie jest pracą.

Opierając się na koncepcji przedstawionej przez T. Kotarbińskiego w „Traktacie o dobrej robocie” i w nieco zmienionej formie wznowionej w artykule pt. „Prakseologia” opublikowanym w *Kwartalniku Pedagogicznym*, pracą nazwiemy mianowicie tylko takie działanie, które spełnia wszystkie następujące warunki: 1) składa się z (powiązanych wzajemnie stosunkiem kooperacji pozytywnej) prostszych elementów działania następujących po sobie w czasie (stanowiąc „pasma działań”) lub z kolejno następujących po sobie grup takich prostszych równoczesnych elementów (stanowiąc „splot działań”); 2) polega na pokonywaniu jakichś trudności; 3) wynika z „sytuacji przymusowej”, czyli takiej, że dana osoba, gdyby nie wykonała danego działania, znalazłaby się per saldo w położeniu gorszym, niż jeżeli je wykona, lub (co dodają już od siebie) wynika z sytuacji zachęcającej, czyli takiej, że dana osoba, jeżeli wykona dane działanie, znajdzie się w położeniu per saldo lepszym, niż gdyby go nie wykonała; sytuacje takie można by nazwać łącznie sytuacjami pobudzającymi; 4) czyni zadość czymś (osoby działającej lub innych istot pozostających pod jej opieką) potrzebom podstawowym.

Gdyby składniki proste działania (poszczególne impulsy dowolne) nie były z sobą powiązane żadnym sensownym stosunkiem, mielibyśmy do czynienia ze zbiorem impulsów, lecz nie z pasmem ani splotem działań. Takiego luźnego zbioru czynów nie można by było traktować jako pracy. Gdyby powiązanie ich polegało na stosunku kooperacji negatywnej, w której każda ze stron przeszkadza pozostałym w dążeniu do ich celów, byłaby to walka, a nie praca. Gdyby działanie nie polegało na pokonywaniu jakichś trudności (np. odpoczynkowy spacer dla zdrowia w łatwym i miłym terenie), moglibyśmy je nazwać np. rekreacją, lecz nie pracą. Gdyby nie wynikało z sytuacji pobudzającej, lecz samo w sobie stanowiło przyjemność lub urzeczywistnienie czystej potrzeby twórczości albo po prostu aktywności, uznalibyśmy je za zabawę lub za wyładowanie pasji twórczej, ale — w pierwszym przypadku (zabawy) nie przypisywalibyśmy mu tych cech powagi i godności, które wiążemy z pojęciem pracy, w drugim zaś (twórczości) — wiązalibyśmy z nim walory umieszczone na skali wartości jeszcze wyżej niż te, które zwykliśmy łączyć z pracą codzienną wykonywaną, aby żyć.

Warto tu jednak zauważyć, że już dziś, choć praca nie stała się jeszcze główną potrzebą życiową i choć w odczuciu większości pracujących jest ciężarem, a nie źródłem radości, niektórzy (np. ludzie wbrew swej woli kierowani w stan spoczynku) odczuwają potrzebę pracy, byle nie była ona nadmiernie ciężka, byle była wykonywana w nie zanedo przykrych warunkach i przez niezbyt wielką liczbę godzin na dobę. Już dziś też wiele efektów społecznych uzyskiwanych zazwyczaj przez pracę można w niektórych okolicznościach uzyskiwać w toku zajęć odczuwanych przez

uczestników jako zabawa; wiedzą o tym dobrze zarówno niektórzy umiejętni nauczyciele, jak i zręczni organizatorzy współzawodnictwa pracy. Ale warto też pamiętać, że „czysta twórczość” (artystyczna lub naukowa) choćby była wykonywana wyłącznie z wewnętrznej potrzeby tworzenia, bez żadnych celów zarobkowych, ambicjonalnych ani nawet społecznych, często się wiąże z przeżyciami rozzdzierającej walki wewnętrznej, trudu — niemal ponad siły — i z bolesnym uczuciem, iż wyniki nie dorównują zamierzeniom.

Gdyby na koniec działanie nie czyniło zadość czyimś potrzebom podstawowym, musielibyśmy je uznać za banalną czynność, jedną z wielu należących do typu czynności nie mających chyba w naszym języku żadnej wspólnej nazwy właśnie dlatego, że nie mają dla nikogo większego znaczenia i wobec tego przebiegają prawie nie zauważone.

Wszystkie czynności związane pośrednio i bezpośrednio z działalnością pedagogiczną, wykonywane przez pracowników administracji szkolnej różnych szczebli, przez kierowników szkół i ich personel pedagogiczny i administracyjny, a także przez uczniów w toku uczenia się, spełniają wszystkie warunki wyróżniające pracę spośród innych rodzajów działania. Każda z nich może więc stanowić przykład pracy, choć dobrze jest, by niektóre z nich (np. uczenie i uczenie się) możliwie blisko graniczyły z zabawą lub twórczością. Każda z nich może też być zarówno przykładem pracy jednoosobowej, jak wieloosobowej, indywidualnej, jak i zbiorowej. Stwierdzenie to tylko pozornie jest paradoksalne. Aby się o tym przekonać, wystarczy sobie przypomnieć, że każda praca jest przypadkiem poszczególnym działaniem, oraz zdać sobie sprawę, że zgodnie z naszą definicją w gruncie rzeczy każde działanie jest w istocie zawsze jednoosobowe, bo tylko osobnik może chcieć osiągnąć jakiś cel i tylko on może mieć poczucie, że gdyby chciał, mógłby postępować inaczej, niż postępuje; ale człowiek jako istota społeczna zawsze lub prawie zawsze pozytywnie lub negatywnie współdziała z innymi ludźmi. O pracy jednoosobowej mówimy więc wtedy, gdy rozpatrujemy ją głównie ze względu na jej wewnętrzną strukturę, a pracę współpracowników rozpatrujemy jako jedną z okoliczności oddziałujących na nią; o pracy wieloosobowej, czyli zbiorowej zaś — gdy interesuje nas przede wszystkim sama struktura współdziałania.

Praca zespołowa stanowi jeden z rodzajów pracy zbiorowej — obok pracy „grupowej” i „kompleksowej”. W działalności pedagogicznej występują wszystkie trzy rodzaje pracy zbiorowej, nie będzie więc można pominąć tu — obok uwag o pracy zespołowej — pewnych wyjaśnień dotyczących pozostałych rodzajów pracy zbiorowej. Rozróżnienie tych trzech rodzajów przeprowadzono ze względu na wewnętrzną strukturę współdziałającego kolektywu ujmowaną statycznie z punktu widzenia podziału pracy między uczestników kolektywu.

Weźmy pod uwagę grupę uczniów słuchających i starających się zro-

zumić oraz zapamiętać wyjaśnienia nauczyciela (z wyłączeniem owego nauczyciela) lub wykonujących ćwiczenia gimnastyczne według wskazówek instruktora wychowania fizycznego lub wiele podobnych sytuacji dość pospolitych w warunkach szkolnych. Mamy tu do czynienia z grupą osób o podobnych kwalifikacjach i wykonujących bardzo podobne czynności bez założonego z góry jakościowego podziału pracy. Nie jest to jednak zbiór zupełnie izolowanych pasm działań; są one powiązane w spłot pracy zbiorowej przez jedność sterujących nimi informacji otrzymywanych z zewnątrz grupy, przez wspólność celu, podobieństwo przebiegu, przez sąsiedztwo miejscowe i jedność czasu pracy oraz przez to, że w tych warunkach może wytwarzać się współzawodnictwo między uczestnikami grupy i może występować znany z psychologii efekt „facylitacyjny”. Ten rodzaj pracy zbiorowej bywa nazywany pracą grupową. Zgodnie z tytułem niniejszego opracowania nie będziemy wnikać w szczegóły organizacji pracy grupowej podkreślając tylko, że może ona być — tak jak każda inna praca — lepiej lub gorzej zorganizowana, zarówno ze względu na dynamicznie ujętą strukturę organizacyjną samego procesu pracy jednoosobowej, jak i ze względu na strukturę grupy (np. zagadnienie stopnia wyrównania kwalifikacji jej uczestników, sposoby ułatwienia wykształcenia się form spontanicznego współzawodnictwa itp.).

Praca zbiorowa przybiera postać zespołowej, gdy wśród uczestników zespołu mających w zasadzie takie same kwalifikacje wytwarza się podział zadań. Tak jest np. w zespole samokształceniowym, w którym każdy uczestnik podejmuje się opracowania innego zagadnienia i podzielenia się swą wiedzą z pozostałymi uczestnikami zespołu. Podobnie jest, gdy materiał przerobiony przez uczniów staje się przedmiotem dyskusji z poszczególnymi uczniami w obecności pozostałych.

Jeżeli zespoły współdziałające mają charakter zupełnie lub choćby częściowo samorządny, to występuje w nich gradacja stopni kolektywności. Można wyróżnić np. następujące stopnie kolektywności: 1) wspólnie ustala się tylko ogólny kierunek pracy lub zadanie do wspólnego wykonania — resztę pozostawia się do indywidualnych decyzji uczestników zespołu; 2) poza określeniem wspólnego zadania ustala się za wspólną zgodą podział tego zadania na fragmenty powierzone poszczególnym członkom zespołu, ale każdy członek wykonuje swój fragment samodzielnie, niczego już nie uzgadniając ze współuczestnikami i nie licząc na pomoc z ich strony; 3) dodatkowym elementem kolektywności może być wzajemna pomoc członków kolektywu w toku wykonywania pracy, przy niektórych zadaniach niezbędna (gdy siły jednej osoby nie wystarczają do wykonania zadania) — wytwarza się wtedy, z teoretycznego punktu widzenia bardzo interesujący stosunek „współsprawstwa współczesnego”, a z nim w gruncie rzeczy niepożądana współodpowiedzialność wielu za to samo dzieło; 4) stopień kolektywności może być dalej podwyższony, jeżeli uczestnicy zespołu poddają wyniki swych indywidualnych prac periodycznie współ-

nej ocenie zespołu, na podstawie której wspólnie lub indywidualnie wprowadza się do nich w razie potrzeby uzupełnienia lub poprawki; 5) najwyższy stopień kolektywności osiąga praca zespołowa wtedy, gdy w toku pracy następuje w kolektywie stałe, bieżące uzgadnianie sposobów jej wykonania, bieżąca ocena wzajemna wyników i stałe współsprawstwo współczesne.

Poza zagadnieniami szczególnymi wynikającymi z organizacyjnych konsekwencji przyjętego stopnia kolektywności pracy zespołowej występują w niej oczywiście wszystkie inne problemy struktur organizacyjnych ujmowanych dynamicznie i statycznie, o których była mowa w poprzednich ustępach. Szczególną uwagę zwrócić jednak należy na zagadnienie kierowania pracą zespołową. Przyjęta w określeniu tego rodzaju pracy zbiorowej jednakowość rodzaju i stopnia kwalifikacji uczestników zespołu ułatwia wprawdzie przydział poszczególnych fragmentów zadania poszczególnym uczestnikom (bo przy jednakowych kwalifikacjach teoretycznie jest obojętne, kto się czego podejmie), ale za to utrudnia zarówno dobór kierownika zespołu, jak i pozyskanie przezeń autorytetu wśród współuczestników. W praktyce zwykle okazuje się zresztą, że w zakresie umiejętności kierowania ludźmi zarysowują się rychło różnice kwalifikacji uczestników i — przynajmniej w organizacji nieformalnej — wyrastają w zespole jego „naturalni” przywódcy. Ale wtedy praca zespołowa zmienia już swój charakter. Przybiera ona mianowicie wtedy charakter pracy „kompleksowej”.

Ten, niezbyt może trafny, termin zaproponowano dla pracy zbiorowej, w której uczestniczą na zasadzie podziału zadań osoby o niejednakowych kwalifikacjach. Przykładem może być tu każdy kolektyw, w którym wyłonił się, względnie trwale wyróżniający się, przywódca lub grono przywódców, ale lepszym i bardziej charakterystycznym przykładem jest grono nauczycielskie złożone ze specjalistów. Stopnie kolektywności pracy takiego grona można scharakteryzować podobnie, jak to zrobiono przy omawianiu pracy zespołowej w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. Ale obok omówionych tam zagadnień organizacyjnych wyłaniają się tu nowe i nie raz nietrawne problemy: dostosowany z góry do przewidzianych zadań dobór specjalistów, ułatwienie im w razie potrzeby znalezienia „wspólnego języka”, pełne spożytkowanie ich kwalifikacji specjalnych w zmieniających się sytuacjach — to tylko niektóre z tych problemów. A nie zapominajmy, że właśnie takie sytuacje przeważają w praktyce życiowej i że dotyczą one w szkolnictwie nie tylko pedagogicznego personelu szkoły, lecz także jej personelu administracyjnego i, co najważniejsze, uczniów. Trzeba też sobie uświadomić, że najbardziej wydajnie pracują kolektywy złożone z uczestników o kwalifikacjach zróżnicowanych tak ze względu na rodzaj, jak i na stopień. To chyba wyjaśnia niepowodzenie, z jakim się na ogół spotykały próby dobierania gron uczniowskich według stopnia inteligencji ich uczestników. Tworzenie zaś już na poziomie średniego

wykształcenia szkół lub klas wysoce wyspecjalizowanych według przedmiotowych kwalifikacji i zainteresowań uczniów może, w przekonaniu autora, prowadzić do kształcenia ludzi o zbyt wąskich horyzontach myślowych nie sprzyjających ani harmonijnemu rozwojowi osobowości, ani integracyjnemu, interdyscyplinarnemu kierunkowi, w którym rozwija się nauka i kultura nam współczesna.

Zamykając te rozważania możemy, jak sędzę, powiedzieć, że organizacja pracy zespołowej zawiera w sobie całość problematyki organizacyjnej w jej konkretnym ujęciu obejmującym abstrakcyjne spojrzenia: dynamiczne i statyczne, a rozwiązywanie w praktyce zagadnień organizacji pracy zespołowej wymaga gruntownego wniknięcia w teoretyczne — choć z praktyki wzięte i praktyce służące — dociekania prakseologii oraz teorii organizacji i zarządzania.

BIBLIOGRAFIA

- T. KOTARBIŃSKI: Traktat o dobrej robocie, wyd. IV (m.in. przedrukowany w aneksie artykuł pt. *Prakseologia*, drukowany pierwotnie w *Kwartalniku Pedagogicznym* R. 7, nr 3), Wrocław—Warszawa—Kraków 1969;
- T. PSZCZOŁOWSKI: *Praca człowieka*, Warszawa 1966;
- T. PSZCZOŁOWSKI: *Prakseologiczne sposoby usprawniania pracy*, Warszawa 1969;
- J. ZIELENIEWSKI: *Organizacja zespołów ludzkich*, wyd. IV, Warszawa 1972;
- J. ZIELENIEWSKI: *Organizacja i zarządzanie*, wyd. II, Warszawa 1972.

| | |
|--|-----|
| ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Шестидесятилетие „Педагогического движения” | 391 |
| РАЗНЫЕ: Из старых ежегодников „Педагогического движения” (Ян Владыслав Давид — Мариан Фальски — Генрик Ровид — Ян Владыслав Давид — Генрик Ровид — Богдан Дыаковски — Стефания Семполовска — Мария Гжегожевска — Юзеф Крец-Мирски — Зыгмунт Кукульски — Мария Либрахова — Мария Гжегожевска — Флериан Знанецки — Зыгмунт Мыслаковски — Елена Радлинска — Ядвига Млодовска — Юзеф Халасиньски — Мечислав Земнович — Адольф Фэриер — Людвик Павловски — Ян Хулевич — Александер Литвин — Людвик Бандура — Мариан Одживольски) | 401 |
| ВВ: Статьи и научные сочинения опубликованные в „Педагогическом движении” с момента его возникновения по 1949 год | 418 |

СТАТЬИ

| | |
|---|-----|
| ЯН ЦЕПАНЬСКИ: Состояние общественных наук и развитие просвещения | 427 |
| ВЛАДЫСЛАВ ОЗГА: Проблема всеобщности среднего обучения | 431 |
| ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Основные предметы — общеобразовательные и общетехнические и их общий фундамент | 455 |
| ЛЮДВИК БАНДУРА: За современное образование учителей и работников педагогического надзора | 467 |
| СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: За современное совершенствование учителей | 479 |
| ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ: Педагогический прогресс и его дифференциация актуальное состояние и перспективы | 486 |
| ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Общественная психология и её значение для педагогики | 516 |
| МАРИАН РАТАЙ: Личность человека и её развитие | 529 |
| ЯН ЗЕЛЕНЕВСКИ: Организация коллективного труда | 541 |

CONTENTS

| | |
|---|-----|
| WACŁAW WOJTYŃSKI: 60 Years of Pedagogical Movement . . . | 391 |
| From the old annals of Pedagogical Movement | |
| (Jan Władysław Dawid — Marian Falski — Henryk Rowid — Jan Władysław Dawid — Henryk Rowid — Bogdan Dyskowski — Sefania Sempołowska — Maria Grzegorzewska — Józef Kretz — Mirski — Zygmunt Kukulski — Maria Librachowa — Maria Grzegorzewska — Florian Znaniecki — Zygmunt Mysłakowski — Helena Radlińska — Jadwiga Młodowska — Józef Chałasiński — Mieczysław Ziernowicz — Adolf Ferrière — Ludwik Pawłowski — Jan Hulewicz — Aleksander Litwin — Ludwik Bandura — Marian Odrzywolski) | 401 |
| WW: Articles and dissertations published in Pedagogical Movement since coming into being up to 1949 | 418 |

ARTICLES

| | |
|---|-----|
| JAN SZCZEPAŃSKI: The state of Social Sciences and Development of Education | 427 |
| WŁADYSŁAW OZGA: The Problem of the Secondary Education University | 431 |
| IGNACY SZANIAWSKI: The Basic Subjects — of General Education and General Technic Education, their Common Foundation | 455 |
| LUDWIK BANDURA: For the Modern Education of Teachers and the Workers of Pedagogical Supervision | 467 |
| STANISŁAW KRAWCEWICZ: For the Modern Improving of Teachers . . | 479 |
| FELIKS KORNISZEWSKI: Pedagogical Progress, its Differentiation, Actual State and Perspectives | 486 |
| ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Social Psychology and its Importance for Pedagogy | 516 |
| MARIAN RATAJ: Human Personality and its Development | 529 |
| JAN ZIELENIEWSKI: Organization of Teamwork | 541 |

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1972

Nakład 4.816 egz. Ark. wyd. 14. Ark. druk. A-1 — 13,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w maju 1972 r. Podpisano do druku i druk ukończono w październiku
1972 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 1009 — E-15