# RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK III (XXXV) STYCZEŃ – LUTY 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
*Wacław Wojtyński*

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski*

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA
*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz*

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.
Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

| | | |
|---|---|---|
| w kraju: | rocznie . . . . . | zł 48 |
| | półrocznie . . . . . | zł 24 |
| | Cena pojedynczego numeru | zł 8 |

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.
Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.
Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

ROK III (XXXV) STYCZEŃ — LUTY 1961 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# KSZTAŁTOWANIE SOCJALISTYCZNEGO STOSUNKU MŁODZIEŻY DO ŻYCIA — TO SZCZYTNE I SZLACHETNE ZADANIE NAUCZYCIELI

## PRZEMÓWIENIE TOW. W. GOMUŁKI NA KRAJOWYM ZJEŹDZIE ZNP

Towarzysze delegaci!

Reprezentowany przez was Związek Nauczycielstwa Polskiego zebrał się dzisiaj na swój VII Zjazd. Pozwólcie, że z okazji tej, w imieniu Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, a także z upoważnienia władz naczelnych Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego oraz Stronnictwa Demokratycznego, złożę wam i za waszym pośrednictwem 280-tysięcznej rzeszy członków waszej organizacji — serdeczne i gorące pozdrowienia.

Partia nasza, przepojona głęboką troską o nauczanie i wychowanie młodzieży, o stworzenie młodemu pokoleniu Polski Ludowej możliwie najlepszych warunków startu do życia dojrzałego, w pełni docenia, jak wielką rolę odgrywają w tej dziedzinie nauczyciele szkół podstawowych i średnich, ogólnokształcących i zawodowych, pracownicy nauki szkół wyższych. Stąd wypływa głębokie zainteresowanie kierownictwa naszej partii dla obrad i wyników zjazdu waszego związku.

Szkolnictwo i oświata są szczególnie ważnym czynnikiem realizacji naczelnego zadania naszego pokolenia — zadania zbudowania socjalizmu w naszym kraju. Znaczenie rozwoju szkolnictwa i oświaty rośnie w miarę, jak postępuje naprzód socjalistyczna przebudowa społeczeństwa i rozwija się socjalistyczna ekonomika. Rozwój ekonomiki i rozwój oświaty są ze sobą nierozerwalnie związane, uzupełniają się i warunkują wzajemnie. Ekonomika stwarza przesłanki materialne dla rozwoju oświaty i kultury oraz określa zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowane kadry. Oświata zaś z kolei jest niezbędnym warunkiem rozwoju ekonomicznego, uzbraja ludzi w oręż współczesnej nauki, podnosi kulturę pracy, staje się pierwszorzędnym czynnikiem postępu technicznego i wzrostu wydajności pracy.

## Rozwój szkolnictwa i oświaty w bieżącej pięciolatce

VII Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego zebrał się na obrady na przełomie dwu pięciolatek. Dobiega końca pomyślna realizacja narodowego planu pięcioletniego na lata 1956—1960. Szkolnictwo i cały system oświaty wykonały w tej pięciolatce niełatwe zadania. W tym okresie bowiem w całej pełni wystąpiły skutki wysokiego powojennego przyrostu naturalnego. Przez szkoły podstawowe przesuwał się wyż demograficzny, tj. najliczniejsze powojenne roczniki młodzieży. Liczba uczniów w tych szkołach w bieżącym roku szkolnym jest o 43 proc. większa niż przed pięciu laty, a liczba absolwentów klasy VII wzrosła z 270 tys. w 1956 r. do 388 tys. w br. Szkoły zawodowe wykształciły w pięcioleciu 460 tys., a szkolnictwo średnie ogólnokształcące 146 tys. absolwentów. Blisko 90 tys. studentów ukończyło w tym czasie studia wyższe.

Wykonanie tych wielkich zadań wymagało poważnej rozbudowy szkolnictwa. W latach 1956—1960 zbudowano 3200 budynków szkolnych o 22 tys. izb. Z liczby tej 1870 szkół wybudowano na wsi. Na budownictwo szkolne i inne potrzeby inwestycyjne szkolnictwa państwo wydatkowało w tym okresie blisko 10 mld zł. W przeliczeniu na 1 mieszkańca kraju wydawaliśmy na oświatę i naukę w 1955 r. 380 zł, a w 1960 r. 590 zł rocznie, tj. około 4 proc. dochodu narodowego, przeznaczonego do podziału.

Rosnące zadania szkolnictwa wymagały poważnego wysiłku dla zapewnienia dopływu do szkół nowych nauczycieli. Zakłady kształcenia nauczycieli nie licząc uniwersytetów opuściło w bieżącym pięcioleciu 58 tys. absolwentów, a liczba zawodowo czynnych nauczycieli wzrosła ze 148 tys. do 194 tys.

## Poprawa warunków bytu nauczycieli

W ostatnich latach państwo ludowe uczyniło również wszystko, co możliwe dla poprawy warunków bytu nauczycieli. W 1955 roku płace nauczycieli kształtowały się na niskim poziomie. Średnia miesięczna płaca nauczyciela wynosiła wówczas 1077 zł. W latach 1955—1960 nauczycielstwo otrzymało trzy podwyżki płac. Łącznie wydatkowano na ten cel blisko 1,5 mld. zł w skali rocznej. Ponadto w 1958 r. obniżono kosztem 238 mln. zł wymiar godzin dla nauczycieli szkół podstawowych. W rezultacie średnia miesięczna płaca nauczyciela podniosła się do 1727 zł. Państwo nasze przeznaczyło w ubiegłej pięciolatce na polepszenie warunków bytu nauczycielom proporcjonalnie więcej niż innym grupom pracującym.

Rozwój szkolnictwa w naszym kraju umożliwił zasadniczą poprawę warunków pracy szkoły i nauczycielstwa w porównaniu z okresem przedwojennym.

Dwukrotnie wzrosła liczba nauczycieli szkół podstawowych, a o ponad

54 proc. zwiększyła się liczba izb szkolnych. Umożliwiło to zmniejszenie liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela o blisko połowę i prawie o 40 proc. liczby uczniów uczących się w 1 izbie szkolnej.

Kraj nasz, niegdyś jeden z najbardziej zacofanych w Europie w dziedzinie oświaty, wysunął się w latach władzy ludowej do rzędu krajów przodujących pod względem powszechności nauczania podstawowego oraz rozwoju szkolnictwa średniego i wyższego. Stworzyliśmy warunki po temu, aby pomyślnie sprostać nowym zadaniom, które życie i rozwój kraju stawia przed systemem oświaty. Zadania te pod wielu względami są trudniejsze od poprzednich.

## Rozbudowa szkolnictwa zawodowego i średniego w najbliższych latach

W najbliższym pięcioleciu, chociaż nieco wolniej niż w ubiegłym okresie, nadal będzie wzrastać liczba dzieci napływających do szkół podstawowych. W br. mamy w kraju 4,5 mln. dzieci w wieku 7—13 lat. W roku 1965 liczba ta wzrośnie do blisko 5 mln.

Równocześnie dziecięcy wyż demograficzny z ubiegłej pięciolatki, poczynając od bieżącego roku, przekształca się w wyż młodzieżowy. Najliczniejsze powojenne roczniki osiągają obecnie wiek szkolnictwa zawodowego i średniego.

Tym licznym rzeszom młodzieży musimy zapewnić możliwości nauki, zdobywania zawodu, a niedługo potem miejsca pracy. Jest to bardzo poważne zadanie, wymagające wielkiego wysiłku całego narodu. W 1965 roku szkołę podstawową ukończy ponad 600 tys. absolwentów. Aby zachować w tych warunkach obecny stopień dostępności kształcenia się w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących, należałoby liczbę uczniów w tych szkołach zwiększyć dwukrotnie z 913 tys. w 1960 r. do z górą 1850 tys.

Dlatego też plan pięcioletni zakłada poważną rozbudowę szkolnictwa. Przewiduje się wybudowanie 38 tys. izb szkolnych oraz znaczne polepszenie wyposażenia szkół. Ilość miejsc w szkołach zawodowych dla młodzieży nie pracującej wzrośnie do 1965 r. do 800 tysięcy, a w szkołach dla pracujących uczyć się będzie 550 tys. osób. Dwukrotnie wzrośnie liczba absolwentów liceów ogólnokształcących. Wyższe uczelnie przyjmować będą co roku 35 tysięcy studentów.

Rozbudowa szkolnictwa szczególnie zawodowego jest niezbędna również dla stopniowego rozwiązywania trudnego problemu tej części młodzieży w wieku 14—16 lat, która ukończyła szkołę podstawową, a nie uczy się dalej i równocześnie nie pracuje, gdyż nie osiągnęła jeszcze wieku pracy. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że te „puste lata" odbijają się niekorzystnie na przygotowaniu do pracy, kształtowaniu charakterów i postawy społecznej tej grupy młodzieży.

TOWARZYSZE!

Państwo nasze rozwija oświatę i szkolnictwo, przeznacza na ten cel poważne środki wypracowane przez klasę robotniczą i cały naród. Pokolenie nasze realizuje historyczne zadanie wydźwignięcia Polski do rzędu wysoko rozwiniętych krajów przemysłowych. Społeczno-ekonomiczną podstawę ku temu stworzyły socjalistyczne stosunki produkcji. Tempo posuwania się naprzód zależy obecnie przede wszystkim od jakości i wydajności naszej pracy, od poziomu techniki, od mądrego, przewidującego gospodarowania. Decydują o tym w dużym stopniu kwalifikacje ogółu pracujących. We współczesnym świecie rozwija się historyczne współzawodnictwo dwu systemów społecznych — socjalistycznego i kapitalistycznego o to, który system będzie więcej, lepiej i oszczędniej wytwarzać oraz zapewni narodom wyższy poziom życia. Wynik tego współzawodnictwa rozstrzyga się nie tylko w sferze produkcji. Niemniej ważną jego płaszczyznę stanowią szkoły, uczelnie, pracownie naukowe. Aby zwyciężać w tym współzawodnictwie, aby zapewnić rozwój ekonomiki narodowej i dobrobyt społeczeństwa — trzeba lepiej kształcić robotników, inżynierów, techników, pracowników wszystkich dziedzin. Kadry te stanowią bezcenne bogactwo narodu. Bez wysokich kwalifikacji tych kadr nawet najsprawniejsze urządzenia produkcyjne nie mogą przynieść oczekiwanych efektów.

W piętnastoleciu Polski Ludowej wykształciliśmy w szkołach zawodowych 1400 tys. osób, a w wyższych uczelniach 233 tys. osób. Cztery piąte współczesnej inteligencji polskiej zdobywało wiedzę i zawód już w Polsce Ludowej. W ostatnich latach nasza gospodarka i całe społeczeństwo coraz pełniej korzysta z owoców wielkiego przełomowego rozwoju oświaty, który dokonał się w pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej. Absolwenci naszych szkół i uczelni wzbogacają doświadczeniem praktycznym swą wiedzę nabytą w szkole. Wielu z nich wyrosło już w zakładach pracy na wysoko wartościowych i cennych dla gospodarki narodowej pracowników. Dziś rozwijają oni coraz pomyślniej polską myśl techniczną, doskonalą produkcję, konstruują nowe maszyny i urządzenia, wprowadzają nowe wytwory. Coraz więcej fabryk, które wznosimy w kraju i eksportujemy za granicę, coraz liczniejsze urządzenia, maszyny i artykuły naszego przemysłu są dziełem młodych polskich inżynierów i konstruktorów.

## Rozwój nauki i techniki musi znaleźć odbicie w programach i metodach nauczania

Świat współczesny cechują ogromne rewolucyjne przemiany w technice, wywołane przyspieszonym rozwojem nauki, a szczególnie elektroniki, atomistyki, chemii tworzyw sztucznych, automatyki. Przemiany te w coraz szybszym tempie przeobrażają metody produkcji i pociągają za

sobą poważne konsekwencje społeczno-ekonomiczne. Obliczono, że w 1950 r. połowa robotników przemysłowych świata pracowała przy wytwarzaniu wyrobów zupełnie nieznanych w 1900 r. Obecnie szacuje się, że w roku 1975 połowa zatrudnionych w przemyśle wytwarzać będzie wyroby nieznane w 1950 roku.

Szybkość, z jaką postępuje rozwój techniki, wymaga nie tylko wzrostu kwalifikacji pracowników przemysłu i rolnictwa, lecz także zdolności do szybkiej adaptacji, łatwości przekwalifikowania się, umiejętności przechodzenia z pracy na jednym urządzeniu do pracy innej. W dobie obecnej elementarna znajomość techniki jest niezbędna każdemu człowiekowi, a pracownicy zatrudnieni w produkcji muszą opanowywać coraz szerszy zakres teoretycznej wiedzy technicznej, muszą rozumieć istotę działania obsługiwanych maszyn i procesów technologicznych, przy nieobniżaniu, a nawet podnoszeniu swej sprawności i zręczności rzemieślniczej.

Jest oczywiste, że szybki rozwój nauki i techniki oraz uprzemysłowienia kraju musi pociągać za sobą daleko idące konsekwencje w szkolnictwie, musi powodować zmiany w programach i metodach nauczania.

Obecne nasze szkolnictwo, szczególnie powszechne i ogólnokształcące, posiada w tym zakresie liczne braki. Nie zapewnia ono absolwentom niezbędnego we współczesnych warunkach poziomu wiedzy, zwłaszcza w zakresie matematyki, fizyki, chemii i biologii. Nauczaniu tych przedmiotów programy poświęcają za mało czasu, a w metodach przeważa wyuczanie książkowe przy niedostatecznej ilości zajęć praktycznych.

Nieodpowiadający współczesnym potrzebom poziom wykształcenia absolwentów szkolnictwa podstawowego i ogólnokształcącego odbija się ujemnie na szkolnictwie zawodowym i wyższym. Od lat stwierdzamy przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie niedostateczne przygotowanie młodzieży w zakresie nauk ścisłych. Utrudnia to studia, przyczynia się do dużego odsiewu na pierwszych latach, a nawet odstręcza część młodzieży w ogóle od studiów technicznych, które wydają się jej zbyt trudne.

Szkoły zawodowe nadmiernie dużo czasu poświęcają na uzupełnienie wiedzy ogólnej ucznia, a zbyt mało na praktyczną naukę zawodu. Praktyczna nauka zawodu odbywa się często wyłącznie w warsztatach szkolnych, chociaż wiadomo, że w zakresie większości przemysłowych kwalifikacji robotniczych można skuteczniej nauczać zawodu w procesie pracy, bezpośrednio w zakładzie przemysłowym, z pomocą bardziej nowoczesnego parku maszynowego i pod wychowawczym wpływem kolektywu robotniczego.

Szczególnie trudne problemy rozwiązać musi oświata na wsi. Najżywotniejsze interesy narodu wymagają, aby młodzieży pozostającej na wsi zapewnić powszechnie podstawową wiedzę w zakresie zasad nowoczesnej gospodarki rolnej.

Umiejętność gospodarowania w rolnictwie, wiedza o uprawie roli i hodowli zwierząt nie owładnęła jeszcze u nas szerokich rzesz chłopskich.

Zacofanie i nienadążanie za postępem agro- i zootechnicznym utrudniają rozwój rolnictwa ze szkodą dla kraju i samych chłopów.

Przygotowanie młodzieży do zawodu rolnika w sposób bardziej nowoczesny można zapewnić na drodze szybkiego upowszechnienia szkół przysposobienia rolniczego. Wymaga to poważnego nakładu wysiłków nauczycieli, agronomów, zootechników i specjalistów mechanizacji rolnictwa, całej inteligencji wiejskiej. Z niej bowiem rekrutować się muszą kadry wykładowców szkół przysposobienia rolniczego. Realizacja zaleceń VI Plenum KC PZPR o budowaniu agronomówek i osiedleniu w gromadach agronomów i zootechników — stworzy sprzyjające warunki dla wykonania tego zadania. Upowszechnienie szkół przysposobienia rolniczego przyczyni się w dużym stopniu do podniesienia kwalifikacji rolnika i będzie istotnym czynnikiem kulturalnego postępu wsi oraz rozwoju naszego rolnictwa.

## Reforma szkolnictwa wymaga ogromnego wysiłku całego społeczeństwa

Zarysowałem niektóre tylko problemy i zadania oświaty w naszym kraju. Wspólną troską partii, nauczycielstwa i całego społeczeństwa jest ustalenie i podjęcie środków niezbędnych dla rozwiązania tych zadań. Wszystko wskazuje na to, że w niedalekiej przyszłości niezbędne będzie przedłużenie okresu trwania szkoły podstawowej o jeden rok. W celu umożliwienia gruntownych reform w programach nauczania wszystkich typów szkół. Sprawa reformy szkolnej i zadań szkolnictwa podstawowego, zawodowego i średniego ogólnokształcącego będzie w najbliższym czasie przedmiotem obrad Plenum Komitetu Centralnego naszej partii.

W naszych warunkach przy wysokim przyroście naturalnym reforma ustroju szkolnego, wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej, wymaga czasu oraz ogromnego wysiłku całego społeczeństwa. Chodzi bowiem nie o arytmetyczne zwiększenie lat nauki. Nie przyniosłoby to nikomu pożytku i nie rozwiązałoby żadnego problemu. Od reformy szkolnictwa oczekiwać należy zasadniczej, jakościowej poprawy kształcenia i wychowywania młodzieży. Dlatego trzeba ją dobrze i gruntownie przygotować. Samo opracowanie nowych programów i podręczników wymaga wielkiej pracy. Ogromnych wysiłków wymagać będzie stworzenie materialnych warunków dla wprowadzenia nowego ustroju szkolnego. Według obliczeń Min. Oświaty dla wprowadzenia w latach 1965—66 powszechnej szkoły ośmioletniej bez pogarszania zaplanowanego wskaźnika zmianowości i obciążenia izb — trzeba by było wybudować dodatkowo ponad założenia planu 14000 izb lekcyjnych oraz blisko 5000 izb na pracownie i laboratoria. Jest to mniej więcej 1270 piętnastoizbowych szkół, z których każda kosztuje 7,5 mln. zł. Nawet jeśli nie będziemy zakładać polepsze-

nia wskaźników zmianowości, to i tak niezbędne będą poważne ponadplanowe inwestycje.

Nauczyciel ostrzej niż ktokolwiek odczuwa niedostatki pracy szkoły. Rozumiemy dobrze wynikające z głębokiej troski o szkołę, o poziom nauczania dążenie nauczycielstwa do przyspieszenia reformy ustroju szkolnego.

Zwracamy dziś uwagę waszego zjazdu na trudności związane z przygotowaniem tej reformy po to przede wszystkim, aby skupić wysiłki nauczycieli oraz całego społeczeństwa dla przezwyciężenia tych trudności. Przed dwoma laty wysunęliśmy hasło budowy tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego. Cały naród czynem poparł tę ideę. Zbiórka na fundusz budowy Szkół Tysiąclecia przynosi rokrocznie ponad miliard złotych, ułatwia rozwój budownictwa szkolnego, skupia wokół szkoły dziesiątki tysięcy aktywu społecznego, podnosi zainteresowanie szkołą wśród całego społeczeństwa. Tę społeczną aktywność i inicjatywę należy pielęgnować i z roku na rok umacniać oraz rozwijać. Wielką rolę w tej działalności mają do spełnienia nauczyciele. Są oni z natury rzeczy powołani stać się przodownikami i organizatorami społecznego ruchu budownictwa szkolnego.

## Podniesienie kwalifikacji nauczycieli — decydującym ogniwem

Decydujące znaczenie dla polepszenia pracy szkoły i przygotowania warunków reformy ustroju szkolnego posiada kształcenie nowych oraz podniesienie kwalifikacji już pracujących nauczycieli.

Powiedziałbym, że jest to główne ogniwo w łańcuchu naszych zadań. Szybka rozbudowa szkolnictwa w Polsce Ludowej po ogromnych stratach wojennych zmuszała do zatrudnienia w szkolnictwie dużej ilości nauczycieli bez odpowiednich kwalifikacji. Większość z nich w toku pracy nauczycielskiej uzupełniała wykształcenie i stała się wartościowymi pracownikami szkoły. Jeszcze w roku szkolnym 1953/54 w szkolnictwie podstawowym uczyło blisko 19 proc. nauczycieli bez pełnego średniego wykształcenia. Obecnie udział tej grupy nauczycieli spadł do 6,2 proc. Jednakże wciąż jeszcze 76 proc. ogółu nauczycieli posiada wykształcenie tylko w zakresie liceum pedagogicznego. W obecnych warunkach wykształcenie takie trudno uznać za wystarczające do nauczania w wyższych klasach szkoły podstawowej. Według stanu na 1.10.59 roku spośród 12,5 tys. nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach średnich i zawodowych tylko 5100 posiadało pełne wyższe wykształcenie ze stopniem magistra. Z punktu widzenia potrzeb reformy szkolnej i politechnizacji nauczania będzie niezbędne uzupełnianie kwalifikacji wszystkich nauczycieli bez wyjątku.

Podwyższenie kwalifikacji nauczycieli wpłynęłoby pomyślnie również na

wzrost sprawności szkoły. Trudno godzić się z obecnymi rozmiarami drugoroczności, która w szkołach podstawowych sięga 10 proc., a w liceach ogólnokształcących nawet ponad 16 proc. Gdyby zmniejszyć ją o połowę, to obok podniesienia poziomu wiedzy uczniów zaoszczędzilibyśmy 1500 izb szkolnych lub zmniejszyliśmy o 3 proc. obciążenie izby szkolnej, bez podejmowania dodatkowych inwestycji. Należy podjąć więc zdecydowane kroki, aby ułatwić nauczycielom wszelkie formy zaocznego kształcenia się, jako głównej drogi ku podnoszeniu kwalifikacji.

Tak więc reformę ustroju szkolnego należy przygotować na szerokim froncie, opracowywać programy i podręczniki, rozszerzać bazę materialną szkół, a przede wszystkim kształcić nowych nauczycieli i podnosić kwalifikacje już pracujących. Im wyższy będzie poziom nauczania w obecnej szkole, tym łatwiej dokonamy w przyszłości reformy ustroju i tym lepsze będą jej wyniki. Obecny zjazd nauczycielstwa spełni najlepiej swe zadanie, jeśli na tej właśnie sprawie skupi swoją uwagę.

## Zadania socjalistycznej szkoły

TOWARZYSZE!

Zadań socjalistycznej szkoły nie wyczerpuje postulat wysokiego poziomu nauczania i należytego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. Nasza szkoła powinna kształcić pracowników socjalistycznego społeczeństwa, pełnych inicjatywy i poczucia społecznej odpowiedzialności, ludzi racjonalistycznie myślących oraz rozumiejących problemy świata i narodu w duchu przełomowej epoki, w której żyjemy — epoki nieuchronnego zwycięstwa idei socjalizmu wśród wszystkich narodów świata.

Wychowawcze i nauczające zadania szkoły stanowią dwie nierozerwalnie ze sobą związane strony pracy pedagogicznej. Ta wzajemna więź procesu nauczania i wychowywania w całej pełni uwidocznia się w szkole socjalistycznej. Dopiero bowiem ustrój socjalistyczny stwarza warunki pełnego rozwoju osobowości ludzkiej oraz warunki rzeczywistego i pełnego udziału obywateli w kształtowaniu życia społecznego. Do tej twórczej aktywności powinna szkoła przygotować młode pokolenie w procesie pracy wychowawczej i nauczającej.

Socjalistyczny stosunek do życia i społeczeństwa, socjalistyczne normy moralne nie zwyciężają i nie owładają umysłami automatycznie w wyniku ustanowienia władzy ludowej. Powstają one i upowszechniają się w walce przeciw spuściźnie burżuazyjnego ustroju w świadomości społeczeństwa. Na rzecz socjalistycznej postawy ideowej i moralnej działa sam ustrój socjalistyczny oraz cała ideowo-wychowawcza działalność partii, związków zawodowych, organizacji społecznych i młodzieżowych. Jeśli chodzi o młode pokolenie — to na szkole spoczywa szczególnie wielka odpowiedzialność za ukształtowanie jego ideowego i moralnego oblicza. W szkole bowiem spędza młodzież szczególnie ważny dla człowieka okres

życia, w którym poznaje świat, przyrodę, stosunki społeczne, przeszłość i teraźniejszość ludzkości.

Fundamentalną podstawą socjalistycznego systemu moralnego jest przekonanie, że osobista pomyślność jednostki jest nierozerwalnie związana z pomyślnością ogółu, społeczeństwa, narodu, wszystkich ludzi pracy. Tylko praca i działalność przynosząca korzyść społeczną może stworzyć właściwe pole dla rozwoju indywidualnych talentów i uzdolnień. Taki stosunek do życia, do spraw osobistych i społecznych winna kształtować szkoła socjalistyczna całą swą działalnością, rozwijać świadomość społeczną uczniów, krzewić zamiłowanie i szacunek do pracy, wpajać im uczuciowe związki z walką mas pracujących o pokój i socjalizm, wychowywać ich na uczciwych, miłujących swój naród, a równocześnie głęboko i szczerze internacjonalistycznych obywateli naszej ludowej ojczyzny.

Jest to szczytne i szlachetne zadanie nauczycieli jako wychowawców. Nauczyciel każdego przedmiotu winien kształtować poglądy i świadomość młodzieży w kierunku socjalistycznym, umacniać poczucie łączności ucznia z całokształtem życia społecznego, z budownictwem socjalizmu. W programie nauczania szkoły są przedmioty, a w systemie pracy szkolnej formy oddziaływania, których bezpośrednim zadaniem jest kształtowanie ideowej postawy dzieci i młodzieży. Nauczając języka ojczystego i literatury, historii ojczystej i powszechnej, geografii — szkoła powinna wpoić młodzieży nienawiść do wstecznictwa, ucisku i wyzysku, głęboką miłość do własnego kraju oraz wolę walki o sprawiedliwość społeczną i postęp na całym świecie.

Nasza młodzież wyrasta w systemie społecznym, który niesie ludzkości pokój, który uratowanie świata od koszmaru wojny uznał za swą naczelną misję historyczną we współczesnej epoce. Uczniowie naszych szkół podstawowych i średnich nie pamiętają już udręk wojny, najmłodsi nie przeżyli niedostatku i trudności pierwszych lat odbudowy powojennej. Szkoła musi więc — wyjaśniając sens poprzednich okresów historycznych i zjawisk zachodzących we współczesnym świecie, ukazując stojące przed ludzkością perspektywy — zaszczepiać młodzieży niezłomną wolę walki o pokój, oddanie dla szlachetnych idei socjalizmu i zrozumienie podstawowej prawdy naszych czasów, że praca dla pomnażania sił socjalizmu w naszym kraju oraz umacnianie jedności wielkiej wspólnoty państw socjalistycznych jest najskuteczniejszą drogą zapobieżenia wojnie i zapewnienia bezpieczeństwa Polsce.

TOWARZYSZE!

Nauczyciel jest centralną postacią systemu oświaty. Jego postawa społeczna, poziom wiedzy i kwalifikacji pedagogicznych — decydują w ostatecznym rachunku o obliczu szkoły. Nauczyciele — to równocześnie wielka ofiarna armia inteligencji pracującej, najliczniejszy oddział pracowników oświaty i kultury. Nauczyciel dociera wszędzie, w każdej miejsco-

wości pełni swą postępową misję społeczną i kulturalną. Nauczycielstwo polskie nieraz w przeszłości dowiodło swego oddania dla sprawy postępu i socjalizmu. Partia nasza nie wątpi, że obecnie nauczycielstwo tym bardziej nie poszczędzi wysiłków, aby uczynić polską szkołę w pełni nowoczesną, jeśli chodzi o treść i metody nauczania, oraz że przepoi ono cały proces wychowania młodzieży szlachetnymi socjalistycznymi ideałami.

VII Zjazdowi Związku Nauczycielstwa Polskiego życzę jak najpomyślniejszych obrad.

# A R T Y K U Ł Y

*WINCENTY CZERWIŃSKI*

## ZAGADNIENIA TECHNICZNO-PRODUKCYJNE W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Jak wiadomo, rok szkolny 1960/61 rozpoczął się pod znakiem częściowej reformy treści nauczania w szkołach ogólnokształcących. Główną cechą tej reformy jest dodanie jednej godziny tygodniowo lekcji prac ręcznych w szkole podstawowej, wprowadzenie 2 godzin tygodniowo prac ręcznych w szkole licealnej, wprowadzenie prac społecznie użytecznych związanych z obsługą środowiska szkolnego (naprawa sprzętu szkolnego i pomocy naukowych, drobne remonty lokalu, praca w ogródku szkolnym, porządkowanie boiska itp.) oraz dni pracy w zakładach produkcyjnych. Wszystko to ma na celu wzmocnienie podstaw kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej i wyrobienie u młodzieży pojęcia o naukowych podstawach współczesnej produkcji.

Bazą kształcenia technicznego młodzieży w szkole ogólnokształcącej jest oczywiście pracownia prac ręcznych. Na tej bazie powinno się rozwijać zapoznawanie młodzieży z główniejszymi procesami produkcyjnymi i podstawowymi urządzeniami technicznymi. Na lekcjach pracy ręcznej młodzież zapoznaje się praktycznie z głównymi materiałami, jak drewno, metal, papier, szkło, włókna przędzalne, tkaniny, i uczy się przerabiania tych materiałów za pomocą prostych procesów technologicznych na drobne i proste przedmioty użytkowe. Oczywiście, zarówno urządzenia pracowni szkolnej, jak i stosowane metody produkcyjne oraz organizacja pracy różnią się bardzo nie tylko od stosowanych we współczesnych zakładach przemysłowych, ale nawet w dobrze urządzonych warsztatach rzemieślniczych. Aby więc rozwinąć kulturę techniczną młodzieży i zapoznać ją ogólnie ze współczesną techniką i produkcją, wprowadzone zostały do przedmiotów przyrodniczych — a niekiedy i do humanistycznych — zagadnienia techniczne i wiadomości o procesach technologiczno-produkcyjnych. Jednakże zagadnienia te nie powinny wyskakiwać w tematyce lekcyjnej jak *deus ex machina*, lecz muszą się z tą tematyką wiązać w sposób naturalny, muszą zatem stanowić praktyczne zastosowania omawianych praw fizyki, chemii, biologii bądź też naświetlać zagadnienie techniczne pod kątem widzenia poprzednio omówionych praw.

Ponieważ nauczyciele przedmiotów przyrodniczych w szkołach ogólnokształcących nie mają (z nielicznymi wyjątkami) wykształcenia technicznego ani praktyki produkcyjnej, nie mogą więc na swych lekcjach roz-

wijać zbyt szczegółowo zagadnień technicznych, a nieumiejętne rozwijanie tematu zajęłoby zbyt wiele czasu i wpłynęłoby ujemnie na realizację programu nauczania danego przedmiotu. Jak wiadomo, próby „utechnicznienia" takich przedmiotów, jak fizyka, chemia i biologia nie udawały się dotąd, a bywały przypadki niewłaściwego naświetlania konstrukcji technicznych lub procesów technologicznych. Byłoby więc najlepiej, aby w szkołach ogólnokształcących wprowadzić osobny przedmiot: maszynoznawstwo ogólne z podstawami technologii głównych materiałów. Przedmiot ten powinien być potraktowany opisowo i informacyjnie w taki sposób, aby zaznajomił młodzież z podstawowymi maszynami i ich działaniem oraz z metodami współczesnej produkcji. Jest to jednak sprawa przyszłości, sprawa związana z reformą ustroju szkolnego i — co za tym idzie — ze zmianą planów i programów nauczania w szkołach ogólnokształcących. Na razie więc musimy się zadowolić wprowadzeniem zagadnień techniczno-produkcyjnych przede wszystkim do przedmiotów, ale musimy to uczynić w sposób racjonalny, aby nie wkraczać w zagadnienia zbyt specjalne i nie przekraczać możliwości, jakimi rozporządza nauczyciel. Dlatego to lekcje nastręczające możliwości wprowadzenia do nich zagadnień technicznych powinny być podawane szczegółowej analizie, a następnie planowo opracowane przez nauczyciela. Nauczyciel musi sobie zdawać sprawę, z jakimi tematami z fizyki, chemii, biologii można związać materiał techniczno-produkcyjny przeznaczony do omówienia na lekcji, zapoznać się z odpowiednimi źródłami i przystosować ten materiał do rozporządzalnego czasu oraz możliwości przyswojenia go przez młodzież. Należy się również zastanowić nad doborem odpowiednich pomocy naukowych i powiązaniem lekcji teoretycznych z robotami wykonywanymi przez młodzież w pracowniach pracy ręcznej, w kółkach zainteresowań technicznych oraz w pracowniach fizyko-chemicznych i biologicznych. W tych pracowniach młodzież zapoznaje się przecież z takimi czynnościami, jak ważenie, mierzenie za pomocą przymiarów, suwmiarek i mikrometrów, z obróbką szkła laboratoryjnego, z rozdrabnianiem, nagrzewaniem, filtrowaniem, destylacją, a więc z czynnościami mającymi olbrzymie znaczenie w produkcji.

Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, że nauczanie politechniczne — przy obowiązujących obecnie planach godzin — wymaga pewnych przeróbek materiału nauczania, zawartego w programach fizyki, chemii, biologii, a niekiedy i innych przedmiotów, w sensie wprowadzenia do nich określonych tematów technicznych i opracowania wskazówek metodycznych dla nauczycieli, ułatwiających realizowanie tak skorygowanego programu. Tego rodzaju korekta programów powinna być powierzona inżynierom-pedagogom, a następnie poddana komisyjnemu badaniu przez odpowiednie organy Ministerstwa Oświaty.

Zastanówmy się, z jakimi zagadnieniami produkcyjno-technicznymi powinna się zaznajomić młodzież w ramach kształcenia technicznego w szko-

le ogólnokształcącej. Zagadnienia te można ująć w sześć głównych tematów, a mianowicie:

1. Zaznajomienie z podstawowymi materiałami stosowanymi w produkcji.

2. Zaznajomienie z podstawowymi narzędziami.

3. Zaznajomienie z podstawowymi maszynami i urządzeniami technicznymi.

4. Zaznajomienie z mechanizacją i automatyzacją pracy.

5. Zaznajomienie ze współczesnym ustrojem przedsiębiorstw przemysłowych.

6. Zaznajomienie z prawidłową organizacją i kulturą pracy oraz z zasadami bezpieczeństwa pracy.

Pomijam tu naukę rysunku technicznego, gdyż musi on być uwzględniony na lekcjach pracy ręcznej i rysunku.

W zależności od rodzaju tematu, jego treść może być omawiana bądź na lekcjach jednego przedmiotu, bądź też rozdzielona na kilka przedmiotów. Tak np. temat o podstawowych materiałach, chociaż nadaje się głównie do opracowania na lekcjach chemii, w pewnej części może być omawiany również w biologii, a pewne zagadnienia z tej dziedziny mogą być również przerobione na lekcjach fizyki. Temat o mechanizacji i automatyzacji nadający się głównie do opracowania na lekcjach fizyki — częściowo może być uwzględniony w biologii (mechanizacja w rolnictwie), a także w chemii (np. produkcji celulozy). Aby zorientować nauczycieli w wymienionej wyżej tematyce, omówimy krótko materiał nauczania poszczególnych tematów.

W temacie pierwszym należy zapoznać młodzież z następującymi surowcami:

1. Metale i stopy techniczne metali. Należy wyjaśnić proces redukcji rudy żelaznej w wielkim piecu i nawęglanie się żelaza oraz otrzymywanie surówek żelaznych, wyjaśnić zasadę otrzymywania stali w piecach Siemens-Martina i elektrycznych, zapoznać ogólnie z otrzymywaniem miedzi, cynku, cyny, ołowiu, aluminium. Z innych metali należy podać krótkie wzmianki o metalach szlachetnych i półszlachetnych. Spośród stopów technicznych metali należy omówić mosiądz, brąz, stopy białe (babit, alpaca) i lekkie (duraluminium, magnalium). Młodzież powinna wiedzieć, co to jest żeliwo szare, stal węglowa i stopowa, znać własności i zastosowanie tych metali oraz omówionych metali nieżelaznych (kolorowych). Powinna mieć również pojęcie o walcownictwie i materiałach walcowanych (pręty, belki stalowe, blachy, drut), wiedzieć, co to jest korozja i jakie są środki zabezpieczające metale przed korozją.

2. Drewno. Należy wyjaśnić budowę drewna na zasadniczych przekrojach pnia drzewnego, podać skład chemiczny drewna, gatunki, własności, wady i choroby drewna oraz sposoby jego konserwowania. Mło-

około 1 godziny. Jeśli chodzi o parowozy i okręty, to należy je krótko omówić na lekcjach fizyki, przy rozpatrywaniu silników parowych.

O innych maszynach transportowych — np. o dźwignicach — dajemy wzmianki przy omawianiu wielokrążków i wciągów.

4. Urządzenia techniczne użyteczności publicznej, takie jak elektrownie wodne, elektrociepłownie, elektrownie atomowe, wodociągi, mosty itp., powinny być omawiane w sposób ogólny na lekcjach fizyki.

W temacie czwartym należy wyjaśnić, co to jest mechanizacja pracy i czym się ona różni od automatyzacji, wyjaśnić znaczenie mechanizacji i automatyzacji pracy dla człowieka i wzrostu produkcji w ogóle oraz w szczególności dla gospodarki socjalistycznej. Młodzież powinna się zapoznać (na lekcjach pracy ręcznej) z prostymi sposobami uchwytów, wzorników, skrzynek wiertarskich, narzędzi zelektryfikowanych itp. Na lekcjach fizyki należy omówić mechanizację transportu, podać krótkie wiadomości o maszynach automatycznych i nowoczesnych fabrykach o produkcji całkowicie zautomatyzowanej. Krótko poinformować o maszynach elektronowych, o urządzeniach cybernetycznych oraz o mechanizacji w budownictwie. W biologii należy zwięźle omówić mechanizację w rolnictwie (stosowanie ciągników, kopaczek, siewników, żniwiarek i snopowiązałek, kombajnów itp.).

W temacie piątym zapoznajemy młodzież z zakładami przemysłowymi i rzemieślniczymi w ogóle oraz z ustrojem przemysłu i rzemiosła w Polsce Ludowej. Młodzież powinna się orientować, jakie są zadania centralnych zarządów i zjednoczeń przemysłów, zadania biur studiów i projektów, zadania biur konstrukcyjnych, powinna wiedzieć, na czym polega gospodarka planowana i konstrukcyjna planu produkcyjnego w zakładzie przemysłowym. Należy również zaznajomić młodzież z organizacją administracyjną i z poszczególnymi komórkami i agendami zakładu przemysłowego. Pożądane jest, aby młodzież zwiedziła większy zakład przemysłowy, np. wytwórnię maszyn, wytwórnię mebli i sprzętu drewnianego, wytwórnię samochodów lub motocykli. Wycieczki takie powinny być uprzednio dobrze przygotowane zarówno pod względem organizacyjnym, jak i zagadnieniowym.

W temacie szóstym omawiamy ogólnie zasady racjonalnej organizacji pracy i zastosowanie tych zasad do organizacji produkcji. Uczniowie powinni poznać zasady analizy pracy i jej racjonalizację, zasady budowy planów oraz zasady kontroli jakościowej i ilościowej. Należy zaznajomić uczniów z systemami produkcji, z podziałem pracy w zakładzie przemysłowym i z organizacją procesu produkcyjnego. Młodzież powinna wiedzieć, co to jest produkcja seryjna, masowa i ciągła, ze szczególnym uwzględnieniem systemu taśmowego, i zdawać sobie sprawę z wpływu współczesnych systemów produkcji na jej wydajność. Należy zwrócić uwagę uczących się na znaczenie normalizacji i zamienności części wy-

twarzanych przedmiotów użytkowych. Na lekcjach pracy ręcznej młodzież powinna zapoznać się z organizacją procesu technologicznego, powinna się orientować, co to są operacje, czynności, chwyty itd. Na tych lekcjach należy wyrabiać w uczących się kulturę pracy, a więc punktualność, terminowość, staranność, dokładność, obowiązkowość, utrzymywanie we wzorowym porządku stanowiska pracy i właściwy stosunek do przełożonych i towarzyszy pracy. Bardzo ważne jest również wdrażanie młodzieży do przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy. Z przepisami tymi należy młodzież nie tylko zapoznać i wyjaśnić ich znaczenie, ale i żądać bezwzględnego stosowania się do nich.

Jak widzimy, tematyka techniczno-produkcyjna, z którą młodzież szkół ogólnokształcących powinna się zapoznać w ramach kształcenia politechnicznego, jest dość obszerna i nawet zwięzłe jej omówienie wymaga kilkunastu godzin lekcyjnych (około 18 do 20 godzin). Tymi godzinami najwięcej obciążona byłaby fizyka i chemia, a wiadomo, że te przedmioty mają przecież dość obszerne własne zadania. Dlatego to należy dokonać pewnej repartycji wymienionej tematyki nie tylko między fizykę, chemię i biologię, ale umieścić ją również na godzinach pracy ręcznej i wygospodarowanych godzinach z innych przedmiotów.

Należy wreszcie do realizowania wymienionej tematyki przyjąć dwie metody. Pierwsza polega na podawaniu tematyki technicznej bezpośrednio po objaśnianiu odpowiednich praw fizyki, chemii, biologii itd., jako zastosowania praktycznego tych praw. Tak np. w fizyce — po objaśnieniu zasad termodynamiki — można objaśnić silniki cieplne (parowe, spalinowe) i urządzenia energetyczne; w chemii — po objaśnieniu pierwiastków grupy metali — objaśnić podstawy metalurgii żelaza i głównych metali.

Metoda druga polega na wybraniu z wymienionej tematyki pewnej liczby tematów związanych z programem nauczania danego przedmiotu oraz powoływaniu się podczas objaśniania tematu technicznego na prawa fizyki, chemii, biologii, na których opiera się dane urządzenie techniczne, maszyna lub proces technologiczny. Jeśli tematem takiej lekcji jest silnik motocyklowy lub samochodowy, to musimy uzasadnić jego działania I i II prawem termodynamiki, obiegiem Carnota i równaniem stanu gazów, podając mieszankę benzyny z powietrzem jako źródło ciepła w tym silniku, powołujemy się na znany z chemii składnik benzyny oktan i reakcję spalania węglowodorów, możemy również podać przykład obliczenia kilogramometrów pracy, jaką otrzymuje się z 1 kG benzyny itd.

Oczywiście zarówno jedna, jak i druga metoda wymaga uprzedniego opracowania materiału lekcyjnego, polegającego na ustaleniu celu lekcji, przeprowadzeniu jej analizy i na podstawie tej analizy dokonania doboru pomocy naukowych oraz ułożeniu planu lekcji.

ZYGMUNT DULCZEWSKI
Poznań

# REGIONALIZACJA W PRACY SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA NA ZIEMIACH ZACHODNICH

## I. POJĘCIE REGIONALIZACJI

Przez regionalizację będę rozumiał w tym artykule działalność ludzką, mającą na celu popieranie, rozwijanie, propagowanie, a także studiowanie regionalnych odrębności kulturowych bądź w ich ujęciu kompleksowym — w obrębie jednej grupy etnicznej (jednego narodu), bądź przez zaangażowanie się w szczególnym przypadku regionalizmu w obrębie danej grupy etnograficznej.

Pochodnym od tego określenia jest pojęcie regionalisty lub inaczej miłośnika regionu, studiującego lub zbierającego różne osobliwości regionalne, jak pieśni, legendy, przedmioty sztuki ludowej.

## II. ZNACZENIE REGIONALIZMU W KULTURZE NARODU

Autorzy popularnego amerykańskiego podręcznika socjologii podają przykład dziecka porzuconego przez rodziców Amerykanów i zabranego przez rodzinę chińską powracającą z Nowego Jorku do Chin. Po dwudziestu latach powrócił on do USA, jako dorosły mężczyzna, o nazwisku Fung Kwok-keung, który miał nie tylko na wskroś chińskie obyczaje, nawyki, kulturę dnia codziennego i język, ale przypominał Chińczyka także z wyglądu zewnętrznego[1].

Jest to jeden z przykładów ilustrujących wpływ środowiska społecznego na kształtowanie osobowości kulturalnej. Porównywane w nim elementy dotyczą odrębności kulturowych o zasięgu szerszym niż grupy etniczne. Podobnie ma się jednak rzecz z odrębnościami kulturowymi w obrębie jednej grupy etnicznej.

Jednostka ludzka urodzona w Polsce najpierw staje się Kaszubą, Ślązakiem, Mazurem itd. Dotyczy to olbrzymiej większości członków grupy narodowej. Jedynie szczupła liczbowo warstwa inteligencji wychowuje młode pokolenie według konwencjonalnie przyjętych wzorów kultury ogólnonarodowej. Jeśli jednak przyjrzymy się dokładnie obyczajom poszczególnych rodzin inteligenckich, okaże się, że są one bardzo silnie powiązane z pochodzeniem regionalnym. Jest to związane także z rekrutacją społeczną znacznego odsetka inteligencji. Stosunkowo najbardziej powszechnym sprawdzianem zatarcia pochodzenia regionalnego jest posłu-

[1] W. Ogburn i M. Nimkoff: *Sociology*. Ed. 3 Boston 1958 s. 37.

giwanie się językiem literackim. Dla większości członków grupy narodowej droga opanowania mowy ojczystej i sposobu bycia w życiu społecznym prowadzi przez modele przyjęte w poszczególnych grupach regionalnych. Do modeli tych stosują się zabiegi wychowawcze poszczególnych rodzin.

Im bogatsze są kultury regionalne pod względem treści i form swego przejawiania się oraz im liczniej i gęściej są reprezentowane, tym bogatsza jest dana kultura narodowa. Kultury regionalne są częścią składową kultury narodowej.

Pojedyncze jednostki oceniają poziom kulturalny przedstawicieli innych regionów na podstawie wymagań ukształtowanych pod wpływem własnej kultury regionalnej. Im bardziej rozwinięta i zróżnicowana jest ich własna kultura regionalna, tym wyższe są ich wymagania stawiane innym.

Jednostki „dobrze wychowane" w danej kulturze regionalnej, znające jej arkana, zdolne są sprowadzać na grunt własnego doświadczenia kulturalnego nowe, nie znane sobie dotąd przejawy życia kulturalnego obserwowane u innych i rozumieć w ten sposób ich znaczenie i sens społeczny, a w dalszej konsekwencji rozumieć łatwiej wartości kultury ogólnonarodowej. Pogłębia się świadomość przynależenia do tej kultury i rodzi się ambicja reprezentowania jej. Na tej drodze tworzy się także poczucie swojskości w odniesieniu do kultury ogólnonarodowej.

Swojskość kultury własnego regionu przenoszona jest na kulturę ogólnonarodową w miarę rozwoju osobowości kulturalnej. Wyraża ją na przykład określanie mieszkańców innych regionów przymiotnikami „nasi", jak nasi Krakowiacy, Ślązacy itd. We wspomnieniach reemigrantów często można spotkać poczucie dumy z bogactwa kulturowego w postaci zróżnicowanego regionalizmu polskiego, przeciwstawianego przez nich ubóstwu regionalnemu krajów na obczyźnie.

## III. NOWY REGIONALIZM NA ZIEMIACH ZACHODNICH

Na Ziemiach Zachodnich pojęcie regionalizmu nabiera swoistej treści ze względu na dokonanie się tu w ubiegłych latach wielkich ruchów migracyjnych. O tradycyjnym znaczeniu tego pojęcia można mówić tylko w odniesieniu do ośrodków zamieszkałych przez ludność autochtoniczną. Wszędzie natomiast, gdzie napłynęła ludność nowa, mamy do czynienia ze zjawiskiem kulturowym specyficznym, wymagającym zdefiniowania. Polega ono na przenoszeniu na tereny osadnicze z dotychczasowych miejsc pobytu bardzo różnych pod względem regionalnym cech kulturowych. Zjawisko to określane jest często „zderzeniem się wzorów kulturowych". Rozumie się przez to zwłaszcza odmiennie ukształtowane wzory zachowania się, obowiązujące w różnych grupach regionalnych. Wzajemne styczności reprezentantów tych grup wymagają uregulowania współżycia na zasadach akceptowanych przez różnych kontrahentów. Pociąga to za

sobą konieczność wyzbycia się wielu własnych wzorów zachowania się, niekiedy znacznego przekształcenia ich, a niekiedy nawet przyjęcia wręcz nowego „stylu bycia". Jednostka doskonale uświadamia sobie ustępstwo uczynione na rzecz „zgody społecznej" i niekoniecznie wewnętrznie akceptuje wprowadzone zmiany. Zdaje sobie jednak sprawę, że ten sposób bycia nie budzi negatywnych ocen otoczenia, jest aprobowany, nie naraża jej na straty i przykrości i — w rezultacie — ułatwia jej wyrobienie sobie pozycji w nowym środowisku społecznym. Zjawisko to nazywamy adaptacją społeczną.

Powstaje w związku z tym pytanie, w jakim sensie można mówić w tych warunkach o regionalizmie na Ziemiach Zachodnich i o działalności, którą nazywamy regionalizacją?

Z tego, co powiedzieliśmy wyżej, wynika, że nie może być mowy o przeszczepianiu się na Ziemie Zachodnie oddzielnych ognisk dotychczasowej kultury regionalnej i o ich dalszej ekspansji, tj. o rozprzestrzenianiu się na nowych terenach. Ekspansja taka — jak jeszcze dalej wykażemy — dokonuje się tylko ze strony kultury ludności autochtonicznej. Jest to jednak inne zagadnienie, bo chodzi tu o regionalizm rodzimy (który nie przywędrował skądinąd). W pewnym sensie i na ograniczony tylko przeciąg czasu przeszczepianie się kultury regionalnej miało miejsce w tych nielicznych wypadkach, kiedy przesiedliły się całe wioski i ulokowały się w pewnym oddaleniu od innych osiedli. Jednakże konieczne kontakty i styczności z mieszkańcami sąsiednich wsi, następujące z biegiem czasu, doprowadzają do koniecznych zmian.

W olbrzymiej większości wypadków odbywa się natomiast powolny proces, który proponujemy na razie określić jako dokonywanie się u osadników syntezy kulturalnej. Proces ten związany jest z tworzeniem się nowego społeczeństwa na Ziemiach Zachodnich i odbywa się według pewnych zarysowujących się dość wyraźnie etapów, które pokrótce scharakteryzujemy.

Po wstępnym etapie adaptacji społecznej wytwarza się z czasem bardziej trwały związek między ludnością osiedleńczą a nowym miejscem zamieszkania. Wpływają na to: założenie własnej rodziny, silne przeżycia uczuciowe, budowa i urządzenie własnego domu, wszelkie inwestycje itd. Związek taki nie zawsze prowadzi w praktyce do bliższego zżycia się ludności danej miejscowości, ustania postaw nieufności, konfliktów itd., łączy się jednak zazwyczaj z promieniowaniem sympatii dla własnego miasta czy wioski przez odczucie ciepła własnego ogniska domowego. Mówimy wtedy o powstawaniu więzi lokalnej.

Następnym etapem jest tworzenie się więzi grupowej między osiedleńcami pochodzącymi z różnych miejscowości i różnych regionów, poczuwanie się do nowej wspólnoty, do uczestnictwa w nowej społeczności o wspólnych zadaniach zbiorowych i określaniu członków tych społeczności jako „naszych", a całych zbiorowości jako „my", w przeciwieństwie

do innych sąsiednich grup terytorialnych. Etap ten nazywamy integracją społeczną ludności osiedleńczej.

Proces integracji społecznej rozszerza się z biegiem czasu na większe, ponadlokalne zbiorowości ludzkie. Charakterystyczną jego cechą na Ziemiach Zachodnich jest zależność od podziałów administracji terytorialnej (powiatów, województw). Zbiorowości takie wykazują z czasem własne, nowe aspiracje społeczno-kulturalne. Łączą one zainteresowanie dla tradycji historycznej swojej ziemi (pielęgnowanie pamiątek przeszłości, zabytków) z ambicjami jej dalszego rozwoju społeczno-kulturalnego i gospodarczego. Oznacza to tzw. autochtonizację ludności osiedleńczej.

Dopiero na tym etapie można mówić o istnieniu odpowiedniej „gleby społecznej" do tworzenia się nowego regionalizmu na Ziemiach Zachodnich, a tym samym pola do pracy dla regionalistów. Zaczyna się bowiem z tym momentem klarować specyfika kulturalna nowych regionów i zjawiają się jej glosatorzy, entuzjaści i obrońcy.

Liczne zaczątki takich nowych ośrodków życia kulturalnego są widoczne już na całym obszarze Ziem Zachodnich. Są one dokumentem wzrastającego wciąż stopnia uspołecznienia ludności osiedleńczej, zatomizowanej w fazie początkowej na skutek ruchów migracyjnych.

## IV. CZY NAUCZYCIEL MOŻE BYĆ REGIONALISTĄ

W uwagach poświęconych znaczeniu regionalizmu w kulturze narodu wskazaliśmy na funkcję społeczno-kulturalną ruchu regionalnego i pożytek płynący z pracy regionalistów. Niewątpliwą jest rzeczą, że praca taka znajduje społeczne uznanie i osoby zajmujące się nią urastają do rangi miejscowych luminarzy, którymi grupy lokalne szczycą się i wysuwają ich nazwiska, gdy chodzi o podkreślenie zasług wobec państwa, gdy występują na forum ogólnym przed przedstawicielami świata nauki i kultury, przedstawicielami rządu itd.

Może jednak powstać wątpliwość, czy na działacza regionalnego predestynowana jest właśnie osoba nauczyciela.

Zadaniem szkoły jest szerzenie kultury ogólnonarodowej (ponadregionalnej). Zwłaszcza szkoła podstawowa, jako narzędzie wychowawcze najbardziej powszechne, którego oddziaływaniu poddany jest obowiązkowo każdy obywatel państwa, ma zadanie wyrabiać ducha wspólnoty narodowej i wprowadzać w dziedzictwo kulturalne. Czy więc nauczyciel podejmujący pracę regionalisty nie popada w konflikt ze swoim powołaniem zawodowym i nie działa wbrew zadaniom szkoły? Szkoła ma np. zadanie wpajać młodzieży umiejętność posługiwania się językiem literackim — gdy zadaniem regionalisty jest poznawanie, studiowanie, utrwalanie, a nawet pielęgnowanie pewnych odrębności gwarowych. Szkoła krzewi znajomość historii całego narodu, budzi kult dla pomników jego kultury —

gdy regionalista dąży do krzewienia wiedzy o przeszłości i kulturze własnego regionu. Przykładów takich można by przytoczyć więcej. Znane nam są również dobrze okupacyjne próby wygrywania regionalizmu na rzecz ruchów separatystycznych — dla rozbicia monolitu narodowościowego. Czy i ten moment nie powinien być brany pod uwagę? Czy konflikt taki jest nieodłącznym następstwem połączenia czynności nauczyciela i regionalisty?

Odpowiedzi na to pytanie trzeba szukać: 1) w ogólnych właściwościach ustrojowych i założeniach polityki społeczno-kulturalnej Polski Ludowej, która konkretnie kształtuje działalność nauczycieli, 2) w próbach i skutkach praktycznego zaangażowania się nauczycieli w tych pracach.

Jednolity system władz oraz zasada demokratyzacji i decentralizacji w polityce społeczno-kulturalnej Polski Ludowej wyklucza właściwie *per se* rację powstawania na tym tle jakichkolwiek sprzeczności. Z zasad tych wywodzi się popieranie wysiłków i inicjatyw lokalnych oraz pielęgnowanie wszelkich form rodzimego ludowego dorobku kulturalnego. Nauczyciel właśnie, jako funkcjonariusz grupy państwowo-narodowej, powinien brać udział w wykonywaniu tych zadań. Konflikty takie mają niekiedy miejsce w krajach federalnych, gdzie tendencje rządu centralnego są sprzeczne z tendencjami rządów lokalnych (federalnych, stanowych itd.) i gdzie jest kilka równoległych sieci szkolnych, jak szkoły państwowe, stanowe, municypalne itd. W Polsce jest to oczywiście problem czysto teoretyczny.

Najlepszą odpowiedzią jest tu fakt rozwijania się wśród nauczycielstwa coraz żywszych zainteresowań dla badań regionalnych, prowadzonych zwłaszcza w lokalnych Oddziałach Polskiego Towarzystwa Historycznego. Okazuje się, że właśnie nauczyciele są nie tylko uczestnikami, ale najofiarniejszymi organizatorami tych prac. Jest to uznawane coraz powszechniej za najwłaściwszą drogę do zdobycia uznania społecznego i podniesienia wyników pracy zawodowej.

Jako działacz społeczny w środowisku lokalnym, nauczyciel może być i bywa zresztą z reguły regionalistą w najszerszym tego słowa znaczeniu. Natomiast na terenie swego zawodowego warsztatu pracy, w szkole, posługuje się wartościami kultury regionalnej nie jako celem, lecz jako środkiem dydaktyczno-pedagogicznym. Kwalifikacje naukowe i moralne jak najbardziej predestynują nauczycieli do umiejętnego postępowania, by z jednej strony nie popaść w purytańskie praktyki reprezentanta tego, co ogólnopaństwowe, z drugiej nie stać się tylko trybunem tego, co regionalne.

## V. PRACA NAUCZYCIELA-REGIONALISTY W ŚRODOWISKU SPOŁECZNYM

Praca pozaszkolna nauczyciela jest działalnością, do której nie zobowiązuje go w zasadzie stanowisko służbowe i która nie jest objęta żadnym programem i regulaminem szkolnym.

W analizie, którą poniżej podejmiemy, posłużymy się konkretnymi materiałami z Ziem Zachodnich, znanymi z publikacji, z własnych obserwacji oraz informacji zebranych od władz szkolnych. Pokusimy się przede wszystkim o klasyfikację podejmowanych przez nauczycieli prac o charakterze regionalnym, zaobserwowanych w zasadzie na terenie województw zielonogórskiego i koszalińskiego.

1. Najbardziej powszechną formą zainteresowań regionalnych nauczycieli jest działalność społeczno-oświatowa. Możemy do niej zaliczyć wszelkiego rodzaju odczyty i pogadanki o tematyce regionalnej, organizowane bądź doraźnie, bądź w ramach kursów dla dorosłych, organizowanie wystaw obrazujących wkład regionu w kulturę i gospodarkę narodową, wycieczek mieszkańców i przyjezdnych dla zapoznania z zabytkami regionu połączone z instruktażem nauczyciela-przewodnika itd.

2. Jako odrębną formę działalności możemy wymienić wszelkiego rodzaju starania skierowane ku rejestracji, zabezpieczeniu i ochronie kulturalnych osobliwości regionu, przede wszystkim pamiątek historycznych, zabytkowych przedmiotów sztuki itd. Możemy tu zaliczyć rozmaite indywidualne przykłady poświęcenia nauczycieli w okresie frontowym — ratowania dzieł sztuki i zabytków przed pożarami i zniszczeniem, niekiedy z narażeniem życia. Wzmianki o tym znajdujemy w pamiętnikach nauczycieli zgromadzonych w Instytucie Zachodnim. Nauczyciele byli tymi „dziwakami", którzy ratowali książki, obrazy, gdy inni myśleli o trofeach wybitnie użytkowych. Należą tu ponadto wszelkie przejawy stałej troski o mienie kulturalne, zgromadzonych zabytkowych przedmiotów, organizowanie muzeów, tworzenie kolekcji itd. Można tu wspomnieć o zwiadach terenowych dla wyszukania zabytkowych narzędzi, płyt pamiątkowych, napisów, na których ich posiadacze często wcale się nie znają i mogą dopuścić do nieświadomej dewastacji. Znane są przykłady nauczycieli uprawiających z pasją gromadzenie zabytkowych przedmiotów (np. starych monet, rzeźb) i dochodzących do dużej wiedzy i znawstwa w tej dziedzinie. Zbiory niejednego z nich mogą stać się w przyszłości zaczątkiem nowego muzeum regionalnego.

3. Odrębnym rodzajem uprawiania regionalistyki jest poświęcone tym zagadnieniom piśmiennictwo. Przyczynia się ono do pogłębienia wiedzy o poszczególnych regionach oraz do ich popularyzacji w społeczeństwie. Wchodzą tu w rachubę szkice historyczne, dotyczące poszczególnych miejscowości lub poszczególnych ważnych miejscowych wydarzeń, studia geograficzne, przyrodnicze, demograficzno-socjologiczne, etnograficzne, literaturoznawcze itd. Ambicje pisarskie budzą się w różny sposób. Początkiem jest niekiedy pamiętnik na temat pracy we własnej szkole (pisany z okazji jakiegoś konkursu). Autor nabiera potem chęci do napisania o swojej wsi lub mieście, próbuje artykułów do gazet, a czasem podejmuje pracę nad monografią naukową. Niektórzy nauczyciele specja-

lizujący się w oprowadzaniu wycieczek opracowują z biegiem czasu przewodniki turystyczne, które wydawane są drukiem.

Wydawnictwa takie zawierają niekiedy duże wiadomości o regionie, zaopatrzone są we wstęp historyczny, opis tras turystycznych, informacje o najcenniejszych zabytkach itd. Na terenie wymienionych województw z drukowanymi pracami nauczycieli spotykamy się na łamach „Zapisków Koszalińskich" w wydawnictwach Lubelskiego Towarzystwa Kultury — nie mówiąc już o szerokiej akcji pamiętnikarskiej prowadzonej przez różne wydawnictwa.

4. Jako dalszy rodzaj możemy wyszczególniać organizowanie i prowadzenie r e g i o n a l n y c h z e s p o ł ó w a r t y s t y c z n y c h. Chodzi tu głównie o regionalne zespoły pieśni i tańca, podtrzymujące i propagujące tradycyjne rodzime melodie, śpiewki, tańce i stroje ludowe. Poza instytucjami reprezentacyjnymi, jak Lubuski Zespół Pieśni i Tańca w Zielonej Górze, w wielu miejscowościach organizowane są lokalne zespoły artystyczne przy zakładach pracy, świetlicach wiejskich i miejskich itp. Inspiratorami i kierownikami tych zespołów bywają także utalentowani nauczyciele.

5. Jako ostatni w naszej klasyfikacji rodzaj pozaszkolnej aktywności w dziedzinie regionalistyki wymienimy opiekowanie się r e g i o n a l n y m r z e m i o s ł e m a r t y s t y c z n y m. Można tu zaliczyć rzeźbę artystyczną, garncarstwo, hafty ludowe, wyroby instrumentów muzycznych (np. dudy), szycie strojów ludowych itd. Nauczyciel bywa często odkrywcą artystów ludowych i przyczynia się do zainteresowania nimi odpowiednich instytucji, które są w stanie udzielić pomocy materialnej oraz zorganizować odbiór wytworów ich pracy. Pomocy ludzi światłych wymagają także warsztaty tradycyjnego rzemiosła, które na skutek wielkich ruchów migracyjnych napotykają rozliczne trudności w zachowaniu swojej egzystencji.

Klasyfikacja, którą przeprowadziliśmy, wskazuje na bogatą różnorodność zajęć społecznych nauczycieli. Z artykułów na temat zainteresowań kulturalnych nauczycieli na Ziemiach Zachodnich i z terenowych badań socjologicznych wiemy, że warunki materialne przeciętnego nauczyciela i przeładowanie zajęciami zawodowymi raczej wykluczają możliwości bardziej aktywnego angażowania się w pracy społecznej. Zdobywają się na to na razie wyjątki.

Pierwsze trzy rodzaje (działalność społeczno-oświatowa, rejestracja i gromadzenie zabytkowych przedmiotów, opracowania naukowe i publikacje) odnoszą się głównie do treści humanistycznej nowego regionu, a głównym adresatem działalności wychowawczej nauczyciela jest ludność napływowa. Nauczyciel — działacz społeczny, który sam przeszedł już proces autochtonizacji na nowej ziemi, czuje się już lokalnym patriotą, uważa za swój obowiązek szerzenie i zaszczepianie własnych wiadomości,

upodobań, postaw i powiązań uczuciowych z nowym regionem wśród swego otoczenia.

Pozostałe dwa rodzaje (organizowanie i prowadzenie regionalnych zespołów artystycznych oraz opieka nad regionalnym rzemiosłem artystycznym) dotyczą pielęgnowania umiejętności praktycznych. Jak już poprzednio wykazaliśmy, zderzenie się różnych wzorów kulturalnych wśród ludności napływowej powoduje rozpłynięcie się i daleko idące przekształcenia jej dotychczasowych odrębności regionalnych. Pielęgnowanie tych wartości odnosi się tylko do przetrwałych form kultury ludowej wśród ludności autochtonicznej.

## VI. DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNO-KULTURALNA A POWSTAWANIE NOWEGO REGIONU NA ZIEMIACH ZACHODNICH

Specyfika zjawisk kulturalnych, z jakimi styka się nauczyciel w pracy społecznej na Ziemiach Zachodnich i w których powstaniu mniej lub więcej świadomie bierze udział, staje się doskonale uchwytna na przykładzie analizy przeprowadzonej na terenie województwa zielonogórskiego, którą tu przedstawię jak najbardziej skrótowo. Jestem przekonany, że warto będzie poświęcić więcej uwagi temu zagadnieniu w specjalnym studium socjologicznym. Najogólniej biorąc, chodzi tu o swojego rodzaju karierę społeczną rodzimej kultury ludowej.

W województwie zielonogórskim ludność autochtoniczna przetrwała, jak wiadomo, w większych grupach głównie na terenie dawnego powiatu babimojskiego i w powiecie międzyrzeckim. Najczęściej obejmuje się je wspólną nazwą Babimojszczyzny. Tradycje regionalne Babimojszczyzny są w istocie rzeczy jedną z odmian kultury ludowej Wielkopolski. Fakt, że znalazła się ona w województwie zielonogórskim, włożył na to województwo zadanie społecznego i kulturalnego mecenatu nad jej wartościami. Okazało się jednak, że wraz z mecenatem, do którego władze terenowe rzeczywiście się poczuwały, nastąpiło swojego rodzaju „przywłaszczenie" przez nowe województwo dziedzictwa kulturalnego Babimojszczyzny i nadanie jej nowego imienia „regionalizmu Lubuskiego". Regionalne wartości Babimojszczyzny weszły w repertuar wielu instytucji kulturalnych nazywanych instytucjami lubuskimi. Są one propagowane np. przez Lubuski Zespół Pieśni i Tańca w Zielonej Górze, złożony głównie z ludności napływowej, jako wartości nowego „regionu lubuskiego", pokrywającego się z województwem zielonogórskim (mało ma wspólnego z historyczną Ziemią Lubuską). Określenie tego zjawiska jako „przywłaszczenie" można jednak równie dobrze odwrócić i traktować je jako niezwykłą ekspansję terytorialną oraz karierę społeczną kultury regionalnej Babimojszczyzny.

Z podobnymi przykładami spotykamy się w dziedzinie rzemiosła artystycznego. Wytwory rodzimego rzemiosła na Babimojszczyźnie przeżyły również swój renesans występując pod etykietą kultury lubuskiej. Na

uwagę zasługuje tu inicjatywa jednej z nauczycielek, która zorganizowała przy PCK szkolenie instruktorów szycia strojów ludowych według wzoru babimojskiego. Celem kursu było przygotowanie odpowiedniej ilości personelu szyjącego stroje dla lalek produkowanych w województwie i przeznaczonych na zbyt w kraju i za granicą. W ten sposób lalki te powędrują w świat pod nazwą „lalek lubuskich".

Wspomnieć należy również o dbałości wykazywanej przez wojewódzkie organa prasowe i wydawnicze dla upowszechnienia i spopularyzowania historycznych zasług działaczy autochtonicznych w ich walce o utrzymanie polskości. Wśród publikacji na te tematy wybijają się wyraźnie na czoło prace autorów zielonogórskich, przygotowane staraniem miejscowych instytucji wydawniczych. Są to dokumenty świadczące o procesie przejmowania także historycznych tradycji ludności autochtonicznej przez tworzący się n o w y r e g i o n l u b u s k i, a w każdym razie o wyraźnym poczuwaniu się licznych instytucji i osób do popularyzowania tej tradycji na obszarze nowego regionu.

Poważny udział w tym dziele ma praca społeczna nauczycieli. Na naradzie socjologów w Zielonej Górze, 7 marca 1959 roku, postawiono pytanie, czy kultura ludności rodzimej Babimojszczyzny nie mogłaby odegrać roli kamienia węgielnego w działalności kulturalnej na terenie województwa zielonogórskiego. Dyskusja wskazywała wtedy na brak szans, ponieważ ludność rodzima stanowi w tym województwie zaledwie 2,8% wszystkiej ludności (tak niski procent ludności rodzimej wykazuje ponadto tylko województwo szczecińskie)[2]. W związku ze zjawiskiem, które wyżej omówiliśmy, wydaje się słuszną rzeczą poddać to stanowisko rewizji.

## VII. PRACA NAUCZYCIELA-REGIONALISTY W SZKOLE

Zupełnie odrębnie należy potraktować zajęcia nauczyciela na terenie szkoły. Zajęcia te bowiem związane są ściśle z powinnościami zawodu nauczycielskiego i unormowane odpowiednimi zarządzeniami. Podstawowym aktem regulującym tryb zajęć szkolnych jest jednolity program nauczania obowiązujący na terenie całego państwa.

Sformułowania programu określają wyraźnie powinności i możliwości nauczyciela w zakresie regionalizacji. W żadnym punkcie nie podkreślają one jednak specyficznych warunków i potrzeb szkolnictwa na terenie Ziem Zachodnich.

Przede wszystkim należy podkreślić, że program nakłada na nauczy-

[2] Por. L. Kosiński: *Pochodzenie ludności Ziem Zachodnich.* Praca zbiorowa pt. *Problemy rozwoju gospodarczego i demokratycznego Ziem Zachodnich w latach 1945—1958.* (Seria: „Studia nad zagadnieniami gospodarczymi i społecznymi Ziem Zachodnich" nr 1 s. 145).

ciela *expressis verbis* obowiązek regionalizacji nauczania. Jest to szczególnie uwidocznione w uwagach dotyczących nauczania początkowego, uwzględniającego „konkretno-praktyczny charakter myślenia dzieci w pierwszych latach nauki szkolnej" i nawiązującego do zjawisk zachodzących w ich najbliższym otoczeniu.

„Zadaniem nauczania historii w klasach I—IV — brzmi tekst programu — jest przede wszystkim ukształtowanie podstawowych wyobrażeń o warunkach życia w różnych okresach przeszłości oraz uczuciowe związanie dzieci z przeszłością własnego narodu. Zadanie to wykonujemy zaznajamiając dzieci w sposób przemawiający do ich wyobraźni i uczuć z najważniejszymi wydarzeniami... z działalnością bohaterów narodowych, działaczy społecznych i uczonych. Zgodnie z ogólną zasadą nawiązywania do przeżyć dzieci i wydarzeń z kręgu ich najbliższego otoczenia — wprowadzamy wiadomości z przeszłości regionu, w którym znajduje się szkoła" (s. 27, 28; podkr. Z.D.).

Także w programie dla starszych klas — który w grupie przedmiotów humanistycznych przewiduje zaznajomienie uczniów z podstawowymi dziedzinami życia społecznego, kulturalnego i gospodarczego całego kraju i wprowadzenie ich w dziedzictwo kulturalne grupy państwowo-narodowej — obowiązek regionalizacji nauczania sprecyzowany jest zupełnie wyraźnie.

„W klasie VI uczniowie powinni w miarę możności zaznajomić się z charakterystycznymi wytworami kultury ludowej swojego regionu... zdobyć najważniejsze wiadomości o ludności i gospodarce, poznać najważniejsze cechy własnego regionu" (s. 323, 324; podkr. Z. D.).

Wprowadzenie zagadnienia regionalizacji w programie obowiązującym na terenie całego państwa pozwala — naszym zdaniem — na rozszerzającą interpretację zawartych w nim wskazań w odniesieniu do terenu Ziem Zachodnich. Regionalizacja bowiem przyśpiesza proces autochtonizacji całego społeczeństwa tych ziem, który najskuteczniej można osiągnąć przez wszechstronną troskę wychowawczą nad młodym pokoleniem. Proces autochtonizacji jest jednym z podstawowych warunków pełnej aktywizacji gospodarczej i kulturalnej. Na podłożu autochtonizacji ludności osiedleńczej na Ziemiach Zachodnich można mówić dopiero o pełnej, harmonijnej, wszechstronnej produktywizacji ludności.

Rozszerzająca interpretacja wskazań programowych w odniesieniu do Ziem Zachodnich powinna naszym zdaniem obejmować:

1. Wprowadzenie problematyki regionalnej w szerszym wymiarze i w całej grupie przedmiotów należących do nauk humanistycznych. Mamy tu na myśli zwłaszcza język polski i historię.

2. Uwzględnienie problematyki regionalnej w całej grupie zajęć zwią-

zanych z umiejętnościami praktycznymi, jak prace ręczne, rysunki, śpiew.

3. Wykorzystanie wartości kultury regionalnej w realizacji ideału społeczno-wychowawczego.

Sformułowania dotyczące ideału wychowawczego zawarte są w różnych miejscach, najczęściej przy omawianiu wyników nauczania i wychowania w poszczególnych przedmiotach. Najogólniej formułuje go wstęp do programu zredagowany przez Ministerstwo Oświaty, którego fragment zacytujemy: „Szkoła budzi zamiłowanie do wiedzy, wdraża do pracy, do aktywności społecznej i kultury życia codziennego... wychowuje w duchu miłości ojczyzny, postępu i sprawiedliwości, formułuje socjalistyczną świadomość i dyscyplinę uczniów przez wyrabianie poczucia odpowiedzialności za postępowanie własne i zespołu... przez wdrażanie do łączenia celów osobistych z celami narodu, własnego wysiłku z zespołowym trudem społeczeństwa budującego socjalizm" (s. 7).

W ramach tego ogólnego sformułowania i zgodnie z jego społeczno-polityczną intencją wychowawczą jako szczególnie pożądane dla terenów Ziem Zachodnich wydaje się wskazywanie młodzieży wzorów wychowawczych na przykładzie osób, instytucji i organizacji społecznych, które na terenie bliskim działalności szkoły odegrały doniosłą rolę społeczną. W przykłady takie obfitują dzieje ludności autochtonicznej w okresie pozostawania pod rządami obcymi. Za szczególnie cenny materiał wychowawczy należy uważać bogate tradycje tej ludności w organizowaniu wszelkich form ruchu spółdzielczego (banków ludowych, kas pożyczkowo-oszczędnościowych) oraz organizacji kulturalno-oświatowych (kółek rolniczych, czytelni). Społeczeństwo dzisiejsze mniej należy już „karmić" wzorami bohaterów wyjątkowych sytuacji (wojen, rewolucji), a więcej wzorami organizatorów wytrwałego, długofalowego działania, trzeźwych ekonomistów i światłych, ofiarnych pracowników. Myślenia ekonomicznego i zasad kooperacji można się uczyć na podstawie dobrze opracowanych monografii poszczególnych lokalnych instytucji i organizacji gospodarczych, które miały poważne sukcesy w latach wybitnego utrudniania tej pracy przez rządy obce.

Należałoby z kolei poświęcić uwagę sprawie realizacji założeń programu w konkretnej pracy szkolnej nauczyciela. Z przeprowadzanych wyrywkowo rozmów z nauczycielami wynika, że — przeciętnie biorąc — nie dostrzegają oni możliwości „obarczania" programu nowym materiałem regionalnym, w większości zresztą trudno dostępnym i na ogół mało znanym. Zjawisko to kładziemy na karb przeciążenia zajęciami nadetatowymi i konieczności uzupełniania wykształcenia przez nauczycieli bez pełnych kwalifikacji zawodowych, jak zresztą i wielu innych czynników składających się na specyficzną sytuację społeczno-zawodową kadry nauczycielskiej. Nie będziemy już do tych zagadnień powracali, ponieważ zostały one dostatecznie naświetlone w różnych artykułach. Należy jed-

nak podkreślić, że jednym z istotnych czynników jest brak wśród dużego odsetka nauczycieli dostatecznej wiedzy z zakresu problematyki regionalnej, a właśnie gruntowną wiedzę o regionie traktujemy jako *conditio sine qua non* dla praktycznej realizacji naszych postulatów.

Z informacji, które przy różnych okazjach uzyskaliśmy, wynika, że sukcesami regionalizacji w szkole poszczycić się mogą w zasadzie ci sami nauczyciele, którzy zasłynęli już jako regionaliści w swojej pozaszkolnej działalności społecznej.

Jako rezultat tych tymczasowych, dyskusyjnych siłą rzeczy rozważań, formułuję pewne wnioski praktyczne. Widzę mianowicie potrzebę:

1. Intensyfikacji wydawnictw zawierających materiały dotyczące poszczególnych regionów Ziem Zachodnich, życia ludności autochtonicznej oraz wszechstronnego rozwoju tych ziem w okresie Polski Ludowej.

2. Uwzględnienia w programie liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich na Ziemiach Zachodnich specjalnej problematyki tego regionu, dla którego przygotowują one swych absolwentów.

3. Uzupełnienia obowiązującego programu szkolnego instrukcją dla nauczycieli Ziem Zachodnich, dotyczącą regionalizacji w nauczaniu i wychowaniu.

4. Budzenia wśród nauczycieli Ziem Zachodnich aspiracji i zamiłowania do pracy społecznej, w szczególności w kierunku aktywizacji ruchu regionalnego.

Na zakończenie zwrócę jeszcze uwagę na pożytek płynący dla samego nauczyciela z jego zainteresowań regionalnych. Prace te wiążą jego działalność z rzeczywistymi potrzebami i aspiracjami ludności, wśród której wypada mu żyć i pracować, i gwarantują dzięki temu trwałe rezultaty. Wymagają one ciągłego kontaktu z ludnością i studiowania różnych dziedzin jej życia i pracy. Prace te podnoszą jego prestiż społeczny, który jest jednym z najpoważniejszych atutów wychowawcy.

*W dziale DYSKUSJE I POLEMIKI Redakcja publikuje artykuły, które są wyrazem osobistych poglądów autorów. Celem tych artykułów jest ożywienie dyskusji nad problemami dydaktyczno-wychowawczymi, dlatego zamieszczamy je w zasadzie niezależnie od stanowiska, jakie w danej sprawie zajmuje Redakcja.*

*KAZIMIERZ SOSNICKI*
Toruń

## ZAGADNIENIA ZAŁOŻEŃ PROGRAMU NAUCZANIA PEDAGOGIKI W LICEACH PEDAGOGICZNYCH

Na wstępie trzeba przypomnieć, że spór o te założenia sięga r. 1958, kiedy to przeciw programowi ogłoszonemu przez Min. Oświaty wystąpili przedstawiciele Katedry Pedagogiki UW z prof. Suchodolskim na czele. Komisja Programowa Ministerstwa w swoim programie przeprowadziła zasadę systematycznego układu treści przedmiotów pedagogicznych, rozkładając je na IV i V rok nauki. Natomiast jej przeciwnicy ostro odrzucili układ systematyczny, wprowadzając w jego miejsce układ integralny, całościowy, polegający na tym, że wybrane problemy pedagogiczne ważne dla zawodu nauczyciela, a wysuwane przez konkretną praktykę uczniów liceum mają być opracowane równocześnie z różnych stron: od strony psychologicznej, dydaktycznej, wychowawczej itp. Dyskusja toczyła się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" i „Głosu Nauczycielskiego" oraz na różnych zebraniach i konferencjach nauczycielskich. Na zarzuty czynione programowi Ministerstwa odpowiedziała H. Kowalewska i autor artykułu. Do tej dyskusji należy także włączyć krytykę *Zarysu pedagogiki* wydanego przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki UW, gdyż praca ta miała być podręcznikiem o strukturze odpowiadającej założeniom programowym Katedry.

Ministerstwo dopuściło do zastosowania obydwa programy: program Komisji Ministerstwa, określany jako „program A", i program Katedry Pedagogiki UW, określany jako „program B". Poszczególne więc szkoły miały swobodę w wyborze jednego z nich i wybór dla programu „A" wypadł znacznie korzystniej niż dla programu „B".

Dnia 9. XI. 1960 r. odbyło się zebranie rozszerzonej Komisji Programowej złożonej zarówno ze zwolenników jednego, jak drugiego programu w celu ustalenia podstawowych założeń nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych. Nie wydaje mi się tedy zbędne omówienie, które z założeń prof. Suchodolskiego wymagają, moim zdaniem, albo dokładniejszej i zmienionej interpretacji, albo też powinny być zastąpione innymi.

W swoim referacie prof. Suchodolski przedstawił dwie zasadnicze tezy o charakterze ogólnym i pewne tezy szczegółowe.

Pierwsza z tez zasadniczych żąda, aby nauka pedagogiki dawała kandydatom na nauczycieli zrozumienie związku pracy wychowawczej z zadaniami rozwoju społecznego, kulturalnego, gospodarczego kraju i jego dążenia do zwycięstwa socjalizmu. Druga zaś wymaga, aby absolwenci liceum rozumieli dążenia młodzieży, potrafili „mówić jej językiem", ujmowali zadania i możliwości pracy wychowawczej i wielorakość jej form.

Teza pierwsza nie budzi żadnych wątpliwości, wychowanie w naszej szkole musi być dostosowane do ideału pedagogiki socjalistycznej, do głębokich zmian, jakie u nas już zaszły, i do perspektyw dalszego ich rozwoju. Nauczyciel tej szkoły musi oddziaływać wychowawczo w kierunku rozwoju tych zmian. Natomiast druga teza jest trochę nieokreślona. Wygląda tak, jakby przyszły nauczyciel miał być szczególnie uczulony na „potrzeby i dążenia młodzieży", zwłaszcza że zaraz następna, już bardziej szczegółowa teza żąda, aby program okazywał stronę społeczno-polityczną pracy wychowawczej — co odnosi się do pierwszej tezy podstawowej — oraz „jej psychologiczne warunki i środki", co chyba jest interpretacją tezy drugiej. Jakże taka interpretacja jest pokrewna psychologizującemu pajdocentryzmowi. Autor zastrzega się przeciw tej interpretacji, ale w takim razie sama teza musi być wyraźnie sformułowana w ten sposób, że dla nauczyciela wiedza psychologiczna jest jedynie pomocą w stosowaniu środków dla celów wychowania, które już, jako obiektywne, leżą poza nią. Może to tym bardziej budzić obawy, że na ogół nasi nauczyciele są zbytnio uczuleni na to, aby wszystkie sprawy pedagogiczne rozważać przesadnie od strony psychologicznej. A taka postawa prowadzi z reguły do wychowania prawie cieplarnianego, do braku opanowania siebie, do wygodnictwa — co wcale nie leży w intencjach wychowania socjalistycznego. Musimy więc wiedzę psychologii ograniczyć jedynie do jej pomocniczej roli. Musimy też samych kandydatów na nauczycieli wychowywać w tym kierunku, przyzwyczajać do pokonywania trudności, do hartu i siły charakteru. Tak jak w swoim zawodzie będą oni musieli pokonywać wiele oporów, tak muszą się uczyć w szkole walczyć z sobą i zwyciężać własną słabość. Ale psychologizm może być wielką przeszkodą w tej walce.

Oprócz powyższych dwóch podstawowych zasad autor referatu wysuwa inne, już bardziej szczegółowe. Do takich należy wprowadzenie jak gdyby trzech stopni nauczania pedagogiki: stopień wstępny, wprowadzający, który głównie polega na obserwacji przez uczniów konkretnych faktów wychowawczych, stopień systematycznej wiedzy pedagogicznej

i stopień operatywny, stosowania jej w praktyce. Te trzy stopnie mają decydować o doborze i układzie materiału naukowego. Pierwszy oprócz obserwacji pracy szkolnej i dziecka ma być wypełniony nauką psychologii ogólnej i historii wychowania, drugi — systematyczną nauką pedagogiki połączoną z psychologią rozwojową i wychowawczą, przy czym „...nie należy wprowadzać podziału na teorię nauczania i wychowania...", ale „...musi być osiągnięty poziom pierwszej systematyzacji i uogólnień...", trzeci stopień jest wypełniony nauką metodyk szczegółowych szkoły podstawowej.

Także drugi i trzeci stopień mają być złączone z wiedzą psychologiczną, gdyż na drugim stopniu (w kl. IV) obserwowanie dziecka (związane z psychologią rozwojową i wychowawczą) ma być też związane ze zjawiskami wychowawczymi. Na trzecim stopniu (V rok) obok metodyki „...trzeba wprowadzić nauczanie pedagogiki połączonej z psychologią". Tak więc wciąż psychologia rozwija się przez wszystkie lata nauki pedagogiki i czyż wtenczas nie może u absolwentów liceów pedagogicznych powstać przekonanie, że właściwie idzie tu o psychologię dziecka, a nie o pedagogikę? Jest bardzo wątpliwe, czy w tym układzie treści pedagogika — zresztą w gruncie rzeczy traktowana niesystematycznie — będzie spsychologizowana aż do granic pajdocentryzmu.

Mimo zastrzeżeń w założeniach programu, że w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych w kl. IV winien być osiągnięty „poziom pierwszej systematyzacji", w gruncie rzeczy i teraz przedmioty te są potraktowane w sposób „całościowy". Wynika to z postulatu, aby „...zgodnie z dzisiejszym stanem nauki nie wprowadzać podziału na teorię nauczania i teorię wychowania". A ponadto materiał nauczania pedagogiki ma być czerpany widocznie jedynie z obserwacji dziecka w życiu szkolnym, rodzinnym, w środowisku. Taka bowiem obserwacja „...dostarczy żywego materiału do analizy zagadnień pedagogicznych". Takie postawienie sprawy stawia pod wielkim znakiem zapytania systematyczny układ treści nauki dydaktyki i pedagogiki.

Poglądy te wymagają pewnego wyjaśnienia. Najpierw, czy istotnie dzisiejszy stan nauki wymaga zniesienia podziału na teorię nauczania i wychowania? O ile znam tę sprawę, twierdzenie takie może się opierać na pedagogice, a raczej na terminologii anglosaskiej, dla której „learning" odnosi się zarówno do nauczania, jak wychowania. Może ono też być wyrazem tendencji do wyrugowania z naszego słownika pedagogicznego terminu „wykształcenie" i zastąpienie go terminem „wychowanie intelektualne" — próba dokonana w *Zarysie pedagogiki*, która zresztą zupełnie się nie powiodła. Ta terminologia anglosaska zresztą odbiega zarówno od praktyki pedagogiki niemieckiej, jak rosyjskiej, w której nawet nie tak dawno ukazała się wielka praca tylko z dydaktyki (Daniłow, Jesipow: *Dydaktyka* 1957). Przy tym nie idzie tu jedynie o sprawy terminologiczne, ale o rzeczowy układ treści pedagogicznych. Wszakże mimo użycia

jednego terminu „learning", oznaczającego rozwój umysłowy i rozwój charakteru, dwie te dziedziny są w pedagogice anglosaskiej jednak wyraźnie nie tylko rozróżniane, ale osobno traktowane. Tak np. wielka praca O. H. Mowrera *Learning Theory and Personality Dynamics* nie tylko w samym tytule właściwie już odróżnia nauczanie od wychowania, ale dla „nauczania" przeznacza pierwszą część książki, a dla „osobowości" część drugą. Chyba może to stanowić przykład niezgodny z twierdzeniem, jakoby dzisiejszy stan nauki raczej nie oddzielał tych dwóch dziedzin od siebie. Ale też opieranie treści nauczania na dokonanych obserwacjach wziętych z życia szkoły i środowiska (które przecież nie następują w ten sposób, aby stanowiły jakiś układ systematyczny treści) nie może dać nawet „poziomu pierwszej systematyzacji". Obserwacja faktów wysuwanych przez życie w szkole musi łączyć ze sobą zjawiska zarówno psychiczne, jak dydaktyczne i wychowawcze i uważanie jej za źródło problemów pedagogicznych nie może dawać żadnej rękojmi jakiejś systematyzacji tych problemów. Obserwacja może co najwyżej dawać sposobność do nawiązywania do problemów już przed nią nauczanych w sposób systematyczny, stanowić bądź to ilustrację dla nich, bądź też pobudzać do zajmowania się nimi, odgrywa ona wtenczas ważną rolę pomocniczą dla systematycznej nauki, ale nie stanowi o układzie treści nauczanych. Dlatego też nie można godzić się na to, żeby stopień wstępny, na którym ona odgrywa zasadniczą rolę, stale wyprzedzał stopień systematyzacji wiedzy. To nie on decyduje o porządku nauczanych treści, ale odwrotnie: ten porządek decyduje o doborze faktów obserwacyjnych i wybieraniu z ich złożoności tych ich stron, które dla systematyzacji są potrzebne. I w tej roli obserwacji i systematyzacji, i ich wzajemnego stosunku do siebie leży konieczność zmodyfikowania tego założenia programu. Podobnie jak w założeniach winna być wyraźnie określona rola psychologii jako nauki pomocniczej dla pedagogiki, tak też powinna być określona rola obserwacji faktów pedagogicznych w stosunku do systematycznego układu treści.

Wyraźnie oddzielne traktowanie spraw nauczania od spraw wychowania w systematycznym układzie ich treści wymaga jeszcze jednego zastrzeżenia, które w proponowanych założeniach programu nie wystąpiło dość jasno. Jest nim postulat położenia przynajmniej równego nacisku na jedno, jak i drugie. Problemy dydaktyczne nie mogą być pomniejszane na rzecz problemów wychowawczych. Tak jak w ubiegłym czasie szkoła starała się być jedynie nauczającą, tak szkoła socjalistyczna nie może być jedynie szkołą wychowującą. Jednoczenie obu tych stron w pedagogice socjalistycznej i traktowanie ich jako równoważne i wzajemnie od siebie zależne jest tu jednym z zasadniczych jej rysów. Różni się on przez to zarówno od „szkoły tradycyjnej", jak od „nowego wychowania" pedagogiki zachodniej. Ta jedność nauczania i wychowania jest dla pedagogiki socjalistycznej, jako pedagogiki dążącej do wychowania w naukowym

poglądzie na świat, istotna. I założenia programu wyraźnie powinny ją zaznaczyć.

Wymaga ona również silnego podkreślenia, jak zasada jedności teorii i praktyki. Obawiam się jednak, że i ta zasada może być nierozumiana w całej pełni, jeśli trzecie stadium nauczania pedagogiki, stadium „operatywne", będzie przedstawione w założeniach programu tak, jakby ono miało nastąpić po stadium drugim: po systematyzacji. Wydaje się jednak, że wszystkie te trzy stadia powinny występować łącznie. Stadia: wstępne, systematyzacji i operatywne, w procesie nauczania winny się wzajemnie przenikać, bo przecież są one wyrazem ogniw procesu poznania: spostrzegania, abstrakcji i sprawdzania. Toteż jeżeli nauka metodyki przedmiotów szczegółowych musi się zjawić na ostatnim roku studium, to nie dlatego, że idzie o stadium operatywne, ale dlatego, że łączy ona wiadomości teoretyczne zarówno z psychologii, jak dydaktyki i teorii wychowania. Nie znaczy to wcale, żeby zarówno psychologia, jak dydaktyka lub teoria wychowania miały być poprzednio nauczane tylko „teoretycznie", bez prób „operatywności". W końcu nauki następuje, właśnie w metodyce szczegółowej, teoretyczne powiązanie wiadomości poprzednio traktowanych osobno i systematycznie z poszczególnych gałęzi nauk pedagogicznych. I obok tego teoretycznego łączenia ich są one także traktowane operatywnie, w praktyce już pełnej i możliwie przeprowadzanej samodzielnie przez licealistów.

*

Założenia programu przedstawione w referacie wymagają jeszcze pewnych dodatkowych uwag. Odnosi się to do dwóch spraw: do roli nauczania historii wychowania i współczesnych systemów pedagogiki burżuazyjnej.

Nauczanie historii wychowania jest w projekcie uważane jako wstępne wprowadzenie we współczesne problemy pedagogiczne. Przy tym nacisk ma być położony raczej na dzieje szkoły i oświaty niż na teorie pedagogiczne. I tu znów wysuwają się wątpliwości. Czy istotnie uczeń dowiadując się, jakie były teorie pedagogiczne lub też jak w przeszłości wyglądała szkoła i jak odbywała się w niej nauka, zyska wiele dla rozumienia szkoły współczesnej i dla przygotowania do swego zawodu? Czy nie można tego przygotowania uzyskać drogą prostszą i krótszą, po prostu pokazując mu, jak praca w szkole faktycznie wygląda i jak powinna ona wyglądać. Przecież chyba ważniejsze jest bezpośrednie wprowadzenie do naszych współczesnych problemów pedagogicznych niż wprowadzanie okrężną drogą przez przeszłość.

Ale nauka historii wychowania może mieć znaczenie dla zakończenia nauki pedagogiki. Wystąpi ona wtenczas nie jako wiedza wprowadzająca, ale jako ujmująca i pogłębiająca całość. System wychowania współczesnej naszej szkoły, jej teoria i praktyka, struktura i podłoże społeczne,

polityczne i kulturalne znajdą wtedy swoje historyczne wyjaśnienie i swoją pozycję w rozwoju całości życia. Wtenczas też z dziejów wychowania i oświaty można wybrać ten ważny okres, który stanie się podstawą lepszego zrozumienia genezy obecnego stanu teorii i praktyki współczesnej naszej pedagogiki. Wystarczy więc sięgnąć nie w daleką przeszłość do kultur już dla nas zamarłych, np. do szkolnictwa egipskiego czy nawet greckiego lub rzymskiego, ale do czasów wielkich rewolucji kulturalnych i ich rezultatów dla wychowania, do odrodzenia, oświecenia i Wielkiej Rewolucji Październikowej.

Druga sprawa to zagadnienie zaznajamiania uczniów ze współczesną pedagogiką burżuazyjną. Oczywiście jest ono ważne, ale w innym stopniu dla kandydata na nauczyciela niż na przykład dla nauczyciela starszego, który z praktyki i z nawyków zna te systemy. Ten ostatni powinien dobrze znać problemy tego wychowania i polityczno-społeczne podłoże ich rozwiązać. Ma on też wiedzieć, jakie są różnice tych problemów i rozwiązań w porównaniu z pedagogiką socjalistyczną. Znajomość ta pomaga mu w skierowywaniu swej pracy na nowe tory. Ale kandydat na nauczyciela, który już w swoim doświadczeniu szkolnym wyrósł w środowisku szkoły socjalistycznej, nie potrzebuje zbyt daleko idących wiadomości z tej dziedziny. To raczej pogłębienie pedagogiki już częściowo poznanej w czasie życia szkolnego ucznia jest tu potrzebne jak też systematyczne uporządkowanie uzyskanych nowych wiadomości niż znajomość tych systemów, które wprawdzie istnieją, ale małe mają znaczenie dla przyszłej jego pracy. Tylko więc w dociekaniach nad rozwiązywaniem współczesnych problemów pedagogicznych, i to zasadniczych, można okolicznościowo wskazać na różnice między pedagogiką socjalistyczną a burżuazyjną, i to w miarę ważnych potrzeb, możności uczniów i nauczyciela.

Współczesność i teraźniejszość programu pedagogiki jest tak samo podstawowym rysem jego budowy, jak w innych przedmiotach nauczania.

*S. SŁOMKIEWICZ*

## KONCEPCJA 8-LETNIEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Artykuł niniejszy został napisany przed Kongresem Pedagogicznym ZNP i przed opublikowaniem uchwał w sprawie reformy szkolnej w Polsce. Dlatego wiele z niniejszych propozycji stanie się może nieaktualne w chwili, gdy zostanie on wydrukowany.

Problem szkoły podstawowej stanowi zasadniczy problem reformy szkolnej, która zostanie przeprowadzona w naszym kraju.

Wynika to nie tylko z faktu, że szkoła podstawowa jest jedyną szkołą powszechną i obowiązkową i pozostanie nią tak długo, jak długo nie zostanie upowszechniona szkoła średnia, lecz także z tego, że przygoto-

wuje ona młodzież do dalszej nauki zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i w szkołach zawodowych oraz różnego rodzaju kursach przysposobienia zawodowego dla tej części młodzieży, która nie znajdzie miejsca w szkołach licealnych lub szkołach zawodowych (ta ilość młodzieży będzie w ciągu najbliższych lat większa niż obecnie ze względu na poważny wzrost ilości młodzieży w wieku szkolnym).

Dlatego rozpatrując koncepcję szkoły podstawowej powinniśmy wziąć pod uwagę nie tylko kontynuację kształcenia ogólnego jej absolwentów w ogólnokształcących szkołach licealnych, lecz także zdobywanie wykształcenia zawodowego, którym objęta będzie większość absolwentów szkoły podstawowej.

Reforma szkolna — dokonująca się w krajach socjalistycznych — wskazuje, że przedłużeniu uległa jedynie szkoła podstawowa (ZSRR, NRD, CSRS).

Przykład reformy szkolnej w NRD w tych rozważaniach nie jest typowy, ponieważ stoi tam na porządku dziennym wprowadzenie szkoły 10-letniej jako powszechnej i obowiązkowej, a to oznacza upowszechnienie średniego wykształcenia. W krajach wspomnianych wyżej szkołę podstawową przedłużono o 1 rok w porównaniu do stanu sprzed reformy. Wynika to stąd, że podniesienie poziomu wykształcenia, w stosunku do wszystkich dzieci w kraju, gwarantuje tylko przedłużenie nauczania w takiej szkole, która obejmuje wszystkie dzieci, z drugiej zaś strony — od poziomu wykształcenia uzyskiwanego w szkole podstawowej zależny jest poziom i możliwości kształcenia zarówno w szkole ogólnokształcącej na stopniu licealnym, jak i w szkołach zawodowych. Szkoły te mogą osiągać lepsze wyniki w pracy dydaktycznej i wyższy poziom wykształcenia uczniów.

Przedłużenie o 1 rok nauczania w szkole podstawowej to także kwestia możliwości upowszechnienia zreformowanej szkoły podstawowej. Sprawy materialne, organizacyjne i kadrowe wiążące się z upowszechnieniem i zmianą treści wykształcenia (nie tylko nowe klasy, lecz nowe pracownie, nowi nauczyciele, nowe podręczniki i pomoce naukowe) mogą być rozwiązane dokładnie wtedy, gdy nie nawarstwia się ich zbyt dużo.

Mimo że ze względów pedagogicznych — a zwłaszcza ze względu na możliwości zagwarantowania całej młodzieży nauki w szkole ogólnokształcącej do chwili, gdy ukończy ona lat 16 i będzie mogła świadomie wybierać przyszły zawód, a także będzie fizycznie dojrzała do pracy zawodowej — byłaby lepsza szkoła podstawowa 9-letnia, to jednak ze względu na realną możliwość realizacji powszechności szkoły podstawowej nie można kwestii tej rozwiązać inaczej, jak tylko przez przedłużenie okresu nauczania w szkole podstawowej o 1 rok. Na to, że jedynie ta droga jest możliwa, wskazuje doświadczenie ZSRR i CSRS, krajów znacznie bogatszych od naszego, gdzie ponadto nie spiętrzyły się trudności wywołane tak znacznym przyrostem naturalnym.

Przy przedłużeniu szkoły podstawowej o 1 rok i utworzeniu 8-letniej politechnicznej szkoły podstawowej mamy większe możliwości nie tylko przezwyciężenia trudnej sytuacji kadrowej, lecz możemy uniknąć obciążenia zakładów produkcyjnych bezpośrednią współpracą ze szkołami podstawowymi. Zakłady produkcyjne można będzie wtedy wykorzystać jako teren przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej, nie tylko przez szkoły zawodowe, co miało miejsce dotychczas, lecz także przez średnie szkoły ogólnokształcące.

Poza tym przedłużenie szkoły podstawowej o 2 lata opóźniłoby o 2 lata dopływ młodych kadr do produkcji, co wobec faktu, że obecnie głównym źródłem nowej kadry dla produkcji jest młodzież kończąca szkołę, może spowodować trudności, zwłaszcza w przemyśle, i utrudnić realizację zadań perspektywicznych stojących przed produkcją w naszym kraju.

Przedłużenie o 1 rok nauczania w szkole podstawowej w znacznym stopniu pomoże rozwiązać trudności i zlikwidować braki dające się stwierdzić w naszych szkołach podstawowych.

1. Pozwoli zmniejszyć przeciążenia ucznia w szkole podstawowej, dzięki zwiększeniu ilości godzin przeznaczonych na nauczanie poszczególnych przedmiotów.

2. Rozłożenie w czasie materiału nauczania pozwoli na jego gruntowniejsze opanowanie przez uczniów.

3. Wprowadzenie większej różnorodności zajęć odbije się dodatnio nie tylko na opanowaniu wiedzy, lecz także na realizacji zadań wychowawczych szkoły.

4. Pozwoli szkole zawodowej na szybsze i gruntowniejsze przygotowanie do zawodu.

Oto niektóre z ważnych problemów, które mogą być w znacznym stopniu rozwiązane przez przedłużenie okresu nauczania w szkole podstawowej o 1 rok.

Przystępując do opracowania projektu planu nauczania brałem przede wszystkim pod uwagę także to, iż nie należy rujnować istniejącej szkoły podstawowej, lecz uzupełniać i zmieniać ją w tych dziedzinach, w których ma poważne braki i w których, jak wykazała to dotychczasowa praktyka, zmiany są konieczne. Poza tym pewne zmiany wynikają z faktu, że treść kształcenia powinna zostać uzupełniona podstawami techniki i wiedzy o produkcji, co wpłynie na układ pewnych partii materiału nauczania i ilość godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego. W ośmioletniej szkole podstawowej należy wprowadzić następujące zmiany:

1. Zwiększyć ilość godzin na nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zwłaszcza matematyki, fizyki, chemii i biologii, aby dać gruntowniejsze podstawy naukowe dla zdobywania wiedzy z podstaw techniki. Wobec faktu włączenia do programu biologii kursu agrobiologii

i elementów zootechniki (zwłaszcza w szkołach wiejskich) istnieje potrzeba zwiększenia ilości godzin nauczania dla tego przedmiotu.

2. Trzeba zmienić w planie nauczania przydział godzin na nauczanie podstaw techniki i wprowadzić nowy przedmiot pomocniczy dla nauczania podstaw techniki, mianowicie rysunek techniczny.

3. Trzeba w nowym planie nauczania przeznaczyć pewną ilość godzin na prace społecznie użyteczne, mające nie tylko ważne znaczenie wychowawcze: kształtowanie socjalistycznego stosunku do pracy, wyrabianie aktywnej postawy w stosunku do działania społecznego, lecz także odgrywające ważną rolę dydaktyczną, ponieważ stanowić one będą w odniesieniu do podstaw techniki teren ćwiczenia sprawności i umiejętności oraz zaznajamiać będą z nowymi rodzajami czynności, uczyć młodzież organizowania procesu pracy.

4. Wydzielić czas potrzebny na wstępne praktyki produkcyjne, których celem będzie orientacja uczniów w pracach o charakterze produkcyjnym w przemyśle lub rolnictwie.

5. Zmienić należy układ godzin w nauczaniu historii, likwidując ten przedmiot w klasie IV, uzupełniając jedynie treść nauczania języka ojczystego obrazkami z dziejów Polski, oraz wprowadzić w klasie VIII, jako klasie końcowej, przedmiot Nauka o Polsce, który umożliwiłby uczniom zaznajomienie się z najważniejszymi problemami ustroju politycznego, gospodarczego współczesnego państwa polskiego.

6. Likwidacja wyodrębnionych w planie nauczania geografii i biologii jako odrębnych przedmiotów w klasie IV i kontynuowanie w tej klasie nauki o przyrodzie, która w dotychczasowym planie nauczania istnieje jedynie w klasie III. Nauka o przyrodzie prowadzona przez 2 klasy (III i IV) ułatwiłaby lepsze zaznajomienie dziecka z otaczającym światem przyrody dzięki omawianiu niektórych zagadnień fizyki, z drugiej strony okres wyodrębnienia poszczególnych przedmiotów byłby potraktowany jednolicie i rozpoczynałby się w klasie V.

Jednocześnie należy zmniejszyć ilość godzin pracy ucznia, zwłaszcza w klasach starszych, lub przy utrzymaniu obecnego obciążenia tygodniowego przemyśleć sprawę odciążenia ucznia pracami domowymi. Jest to o tyle możliwe, że wprowadzenie przedmiotów nauczania cyklu politechnicznego umożliwi powracanie do zagadnień poznawanych na lekcjach fizyki, chemii, biologii, w czasie zajęć technicznych i prac społecznie użytecznych.

Dlatego za zasadę przy opracowaniu nowego planu wzięto konieczność nieprzekraczania obecnego wymiaru tygodniowego obciążenia ucznia godzinami lekcyjnymi. Powiększenie ilości godzin wynikało jedynie z powodu wprowadzenia prac społecznie użytecznych, na których inny rodzaj wysiłku dziecka stanowi raczej aktywny wypoczynek, gdyż wyraźnie góruje tu praca fizyczna i manualna nad wysiłkiem umysłowym.

## PROJEKT PLANU NAUCZANIA 8-LETNIEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ

(w nawiasach podana została ilość godzin w obowiązującym planie nauczania szkoły podstawowej)

| Przedmioty nauczania | Ilość godzin tygodniowo w klasie | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | Ogółem godz. tyg. w kl. I–VIII |
| Język polski | 8(9) | 9(10) | 8(9) | 8(8) | 7(7) | 5(6) | 5(6) | 5 | 55(55) |
| Język obcy | — | — | — | — | 3(3) | 3(3) | 2(3) | 2 | 10(9) |
| Historia | — | — | — | (2) | 2(2) | 2(2) | 2(2/3) | 2 | 8(8 1/2) |
| Nauka o Polsce | — | — | — | — | — | — | — | 2 | 2(—) |
| Nauka o przyrodzie | — | — | 3(3) | 3(—) | — | — | — | — | 6(3) |
| Biologia | — | — | — | (2) | 2(1/2) | 2(2) | 2(2) | 2 | 8(8 1/2) |
| Geografia | — | — | — | —(2) | 2(2/3) | 2(2) | 2(3/2) | 2 | 8(9) |
| Matematyka | 4(4) | 5(5) | 5(5) | 6(6) | 5(6) | 5(6) | 5(4) | 4 | 39(36) |
| Fizyka | — | — | — | — | — | 3(3) | 3(3) | 2 | 8(6) |
| Astronomia | — | — | — | — | — | | | 1 | 1(—) |
| Chemia | — | — | — | — | — | — | 2(2) | 2 | 4(2) |
| Prace ręczne | 2(1) | 2(1) | 2(1) | 2(1) | —(2) | —(2) | —(2) | — | 8(10) |
| Elementy obróbki materiałów, techniki i agrotechniki | — | — | — | — | 3(—) | 3(—) | 3(—) | 3 | 12(—) |
| Rysunek techniczny | — | — | — | — | — | 1(—) | 1(—) | | 2(—) |
| Prace społecznie użyteczne | — | — | — | 1(—) | 1(—) | 1(—) | 2(—) | 2* | 7(—) |
| Śpiew | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1 | 8(7) |
| Wychowanie fizyczne | 2(2) | 2(2) | 2(2) | 2(2) | 2(2) | 2(2) | 2(2) | 2 | 16(14) |
| Rysunek artystyczny | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1 | 8(7) |
| Ogółem tygodniowo godzin dla ucznia | 18(18) | 20(20) | 22(22) | 24(25) | 29(29) | 32(31) | 33(31) | 33 | |
| Godziny do dyspozycji nauczyciela | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | |

* W klasie 8 ponadto 2-tygodniowa ciągła praktyka produkcyjna w przemyśle lub rolnictwie.

Przedstawiony projekt planu nauczania w niewielkim stopniu zwiększa liczbę godzin lekcji i zajęć obowiązkowych dla ucznia w kl. VI i VII. Globalne obciążenie ucznia jednak nie wyjaśnia faktycznego stanu rzeczy. Proponowany plan nauczania zawiera korzystniejszy stosunek zajęć o przewadze czynności intelektualnych do zajęć o przewadze czynności manualnych i fizycznych. W planie nauczania zwiększono liczbę godzin na zajęcia techniczno-artystyczne i wprowadzono pracę społecznie użyteczną,

przy niewielkim zmniejszeniu liczby godzin w poszczególnych klasach na takie przedmioty nauczania, które cechuje przewaga czynności intelektualnych nad manualnymi i fizycznymi, przy zachowaniu, a nawet zwiększeniu globalnej ilości godzin dla danego przedmiotu przez okres 8-letniej nauki w szkole.

Stosunek ten w tygodniowym obciążeniu ucznia w projektowanym i istniejącym planie nauczania przedstawia się następująco:

| | Klasy | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | Ogółem |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I. Przedmioty o przewadze czynności intelektualnych | a) w starym planie | 13 | 15 | 17 | 20 | 23 | 24 | 25 | — | 137 |
| | b) w projekcie nowego planu | 12 | 14 | 16 | 17 | 21 | 22 | 23 | 27 | 151 |
| II. Przedmioty o przewadze czynności manualnych i fizycznych | a) w starym planie | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | — | 38 |
| | b) w projekcie nowego planu | 6 | 6 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 9 | 61 |

Stosunek zajęć grupy I do grupy II w starym planie $\frac{78\%}{22\%}$

w projekcie nowego planu $\frac{70\%}{30\%}$

Dzięki temu w proponowanym planie wysiłek dziecka w szkole będzie bardziej wielostronny i tym samym mniej męczący. Oczywiście ważne jest, aby nie zaprzepaścić możliwości proponowanego planu przez zwiększenie ilości zadawanych lekcji do odrabiania w domu. Sprawa ta jest bardzo istotna. Zwiększenie globalnej ilości godzin i istniejące w związku z tym możliwości rozłożenia w czasie materiału nauczania powinny wpłynąć na zmniejszenie przeciążenia ucznia oraz na bardziej racjonalne rozłożenie jego wysiłku.

## NIEKTÓRE PROBLEMY UKŁADU TREŚCI NAUCZANIA W OŚMIOLETNIEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Wiele zarzutów skierowanych pod adresem naszej szkoły ogólnokształcącej dotyczy z jednej strony przeciążenia ucznia, z drugiej zaś niedostatecznych wyników nauczania osiąganych w szkole. W klasach starszych dzień pracy ucznia wynosi około 8, a często nawet ponad 8 godzin dziennie, a mimo to nie osiąga się takich wyników, jakie zakładane są w programach nauczania. Wynika to przede wszystkim z faktu, że materiał nauczania jest zbytnio skondensowany, a dziecko przemęczone nie ma możliwości zastanawiać się nad przerobionymi w szkole problemami. Istnieje fałszywe przekonanie, że im więcej zaplanujemy

materiału do przerobienia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, tym większa gwarancja, że dziecko więcej wiadomości zdobędzie.

Wydaje się, że w zbyt małym stopniu bierze się pod uwagę możliwości intelektu dziecka, za mało uwagi poświęca się rozwijaniu procesów poznawczych, a zbyt wiele obiecujemy sobie po ilości przyswojonej wiedzy, nie licząc się z tym, czy została ona trwale przyswojona, czy jest narzędziem rozumienia otaczającego świata. Nauczyciel nie może często uwzględnić zasady indywidualizacji, nie może w pełni dbać o to, by dziecko dogłębnie zrozumiało poznawane treści, gdyż przeładowany program powoduje konieczność przyśpieszenia tempa pracy, co w efekcie spłyca wiedzę, którą uczeń zdobywa w czasie lekcji. Dlatego przy układaniu programu nauczania dla szkoły 8-letniej trzeba nie tylko iść drogą rozkładania istniejącego materiału nauczania na większą liczbę lat nauki, lecz poddać go analizie, usuwając te partie, które nie są przydatne dla ogólnego wykształcenia dziecka, rozwoju jego zdolności poznawczych. Wymaga zwłaszcza usunięcia z obecnych programów nauczania tzw. „materiału erudycyjnego".

Przy doborze treści nauczania trzeba uwzględnić nie tylko większe ich powiązanie z problemami współczesności, lecz także sprawę korelacji przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego z elementami techniki, obróbki materiałów, rysunkiem technicznym.

Elementy techniki, agrotechniki, obróbki materiałów, agrobiologii i zootechniki, które znajdują się w nowym planie i programie nauczania, pozwolą związać bardziej z praktyką nauczania podstawy nauk przyrodniczych i wpłyną dodatnio nie tylko na trwałość przyswojonych wiadomości z matematyki, fizyki, chemii czy biologii, lecz także na ich operatywność. Jednocześnie przedmioty cyklu politechnicznego oraz prace społecznie użyteczne będą stanowić pewien rodzaj praktyki, w czasie której zdobyte spostrzeżenia, doświadczenia mogą być wykorzystane przez nauczycieli innych przedmiotów.

Ze względu na zadania zaznajomienia młodzieży z podstawami technologii i techniki niezbędne będzie rozszerzenie niektórych partii materiału nauczania w programach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Między innymi konieczne jest zwiększenie materiału nauczania geometrii, a zwłaszcza wprowadzenia elementów geometrii wykreślnej do matematyki, ze względu na wprowadzenie rysunku technicznego oraz rozwiązywanie równań algebraicznych z 1 i 2 niewiadomymi. Program fizyki powinien uwzględnić konieczność zaznajomienia dzieci w szerszym zakresie niż dotychczas, z takimi zagadnieniami, jak mechanika, nauka o cieple, nauka o elektryczności.

Program chemii powinien objąć elementy chemii organicznej, aby młodzież mogła poznać technologię takich dziedzin przemysłu, jak przemysł spożywczy (cukrownie), przeróbkę drewna (papiernie) oraz przemysł tworzyw sztucznych.

Zwiększenie ilości godzin na nauczanie biologii należy wykorzystać po to, aby wprowadzić praktyczne zaznajomienie uczniów z uprawą roślin, zwłaszcza zbóż, warzyw, roślin pastewnych, oraz hodowlą zwierząt.

Zaznaczony wyżej kierunek zmian jest istotny, gdyż chodzi o to, aby istniała więź między nauczaniem podstaw nauk i podstaw techniki oraz między nimi a pracą społecznie użyteczną.

Nieco dokładniej pragnąłbym scharakteryzować układ treści nauczania w cyklu przedmiotów politechnicznych.

Na lekcjach prac ręcznych w klasie I—IV uczniowie winni zaznajomić się przede wszystkim z obróbką papieru, kartonu, tektury oraz modelowaniem w glinie i plastelinie. Oprócz tego jest potrzebne, aby w klasach tych zaznajomić dzieci z elementami kroju i szycia (podstawowe ściegi, posługiwanie się prostymi szablonami, cięcie tkaniny, reperacja odzieży).

Już w klasach III i IV powinno się zwracać uwagę na zaznajomienie młodzieży z elementami teorii techniki. Nosić ona powinna jednak charakter podobny do wiadomości teoretycznych, zdobywanych w czasie nauczania języka polskiego czy nauki o przyrodzie. Należałoby dzieci zaznajomić w formie bardzo przystępnej z najważniejszymi rodzajami papieru i kartonu, ich zastosowaniem, z ważniejszymi rodzajami tkanin oraz z wytwarzaniem tkaniny.

Ze względu na konieczność praktycznego wykorzystania umiejętności obróbki papieru, kartonu i tektury dla prac społecznie użytecznych jest potrzebne wprowadzenie w kl. IV podstaw introligatorstwa.

W klasach V—VIII materiał nauczania z podstaw techniki powinien mieć bardziej usystematyzowany charakter. W klasie V uczniowie winni zaznajomić się z ręczną obróbką drewna, w klasie VI i VII z obróbką metalu, ręczną oraz przy pomocy maszyn (tokarnie, wiertarki), a także z obróbką szkła i mas plastycznych, w kl. VIII z podstawami elektrotechniki. W kl. VII i VIII należy wprowadzić elementy maszynoznawstwa (budowa, działanie, obsługa silników spalinowych i elektrycznych). W szkołach wiejskich w ramach tego przedmiotu należałoby zaznajomić młodzież z budową i obsługą niektórych maszyn rolniczych (siewnik, kosiarka, młocarnia).

Dla dziewcząt w programie nauczania podstaw techniki należałoby wydzielić pewną ilość godzin na nauczanie kroju i szycia, gospodarstwa domowego oraz naukę o żywieniu. Nauczanie tych przedmiotów powinno mieć jednak charakter politechniczny. Należy więc zaznajomić dziewczęta nie tylko ze sposobami kroju, szycia na maszynie, przyrządzania potraw, lecz także z obsługą i remontem maszyn do szycia, z obsługą pralki, odkurzacza, grzejników gazowych i elektrycznych oraz tzw. „robotów" kuchennych. Należałoby także zaznajomić z przemysłem tkackim i spożywczym. Z zagadnieniami gospodarstwa domowego powinni być także zaznajomieni, może w mniejszym zakresie, chłopcy.

Prace społecznie użyteczne w 8-letniej szkole podstawowej powinny mieć odmienny charakter w klasach I—IV, inny natomiast w klasach V—VIII.

W klasach I—III prace społecznie użyteczne dzieci dotyczyć będą samoobsługi. Na lekcjach prac ręcznych należy między innymi uczyć dzieci sprzątania klasy, czyszczenia odzieży, wykonywania prostych napraw odzieży (przyszywanie guzików, cerowanie pończoch i skarpet), pielęgnacji kwiatów itp. Terenem praktycznego działania dziecka może być nie tylko szkoła, lecz także dom rodzinny. Dlatego też nie zostały wydzielone oddzielne godziny w planie nauczania na prace społecznie użyteczne dzieci w klasach I—III.

Poczynając od klasy IV prace społecznie użyteczne uczniów powinny nosić inny charakter. Jeśli w klasach I—III mały zasób umiejętności dziecka oraz rodzaj zadań stawianych przed dziećmi nie pozwala na skoncentrowanie tych prac w jednym określonym terenie i na udział w tych pracach większej grupy dzieci, to już poczynając od klasy IV, zwłaszcza w związku z wprowadzeniem elementów introligatorstwa, można organizować prace społecznie użyteczne w pracowni szkolnej. Dzieciom w tym wieku można dawać do wykonania następujące prace: oprawianie książek dla szkolnej biblioteki, podklejanie obrazków i tablic, wykonywanie pomocy naukowych z kartonu dla klas młodszych.

W starszych klasach V—VIII terenem pracy społecznie użytecznej jest również pracownia szkolna. Zasadą doboru prac ma być wykorzystanie umiejętności zdobytych na zajęciach z podstaw techniki. Młodzież szkolna powinna w warsztatach szkolnych w ramach prac społecznie użytecznych naprawiać meble szkolne, wykonywać prostsze naprawy urządzeń z metalu, wykonywać pomoce naukowe. W ramach prac społecznie użytecznych uczniowie mogliby także sprzątać szkołę, pastować i froterować podłogi, wykonywać proste prace w zakresie remontu budynku szkolnego, pomagać w prowadzeniu stołówki szkolnej. W szkołach wiejskich prace społecznie użyteczne powinny objąć także prace w rolnictwie (doświadczenia nawozowe, pomoce w niektórych pracach polowych itp.).

Wobec tego, że niejednokrotnie prace dla szkoły nie wystarczą dla zapewnienia pracy wszystkim uczniom klas starszych, istnieje potrzeba, aby w warsztatach szkolnych, tam gdzie to jest możliwe, młodzież wykonywała różnego rodzaju detale potrzebne zakładom produkcyjnym.

Przy planowaniu prac społecznie użytecznych należy zwracać uwagę na ich przydatność, w przeciwnym razie ich walory wychowawcze będą znikome. Zależy nam przede wszystkim na tym, aby prace społecznie użyteczne odegrały ważną rolę w wychowaniu naszej młodzieży, ukształtowały u niej zrozumienie potrzeby pracy dla dobra społeczeństwa, wyrobiły szacunek i zamiłowanie do pracy. Dlatego przy planowaniu prac trzeba brać przede wszystkim pod uwagę ich wartości wychowawcze i dydaktyczne, a nie wyniki ekonomiczne, chociaż te sprawy wiążą się na-

wzajem. Jeśli dziecko będzie wykonywać prace o małej przydatności społecznej, jeśli będzie niszczyć materiał, to wtedy obok złych efektów ekonomicznych wystąpią także ujemne skutki wychowawcze, takie jak zniechęcenie do pracy, nieszanowanie jej.

Praktyka ciągła, organizowania kl. VIII, ma na celu zbliżenie młodzieży do pracy w warunkach fabryki lub gospodarstwa rolnego. Zasób wiedzy i umiejętności, które zdobyło dziecko w pracowni szkolnej klasy VIII, pozwala im na bliższe zaznajomienie z pracą w przemyśle lub rolnictwie. Poza tym praktyka ta wpłynie na świadomy wybór zawodu, którego młodzież powinna dokonać po ukończeniu klasy VIII.

Dwutygodniowa ciągła praktyka produkcyjna (4—5 godzin dziennie) winna być organizowana przynajmniej na 2—3 miesiące przed zakończeniem roku szkolnego (w szkołach wiejskich i w sezonie prac jesiennych), aby stanowiła materiał do omówienia zagadnień produkcyjnych.

Prace społecznie użyteczne powinny być organizowane co 4 tygodnie w wymiarze 4 godzin w klasie IV, V, VI. Natomiast w klasach starszych (VII i VIII) co 2 tygodnie, też w wymiarze 4 godzin.

W planie nauczania czyni to 1 godzinę tygodniowo. Bez kumulowania tych godzin organizowanie 1-godzinnej pracy społecznie użytecznej traci wszelki sens.

Odrębnym problemem są zajęcia agrobiologiczne. Ze względu na ścisłe powiązanie ich z nauczaniem biologii prowadzić je powinien nauczyciel biologii w ramach nauczania tego przedmiotu. Jest to możliwe ze względu na poważne zwiększenie wymiaru godzin przeznaczonego na nauczanie biologii w szkole 8-letniej. Natomiast organizatorem prac społecznie użytecznych noszących charakter prac rolniczych winien być ten nauczyciel, który prace te prowadzi, a więc z zawodu nauczyciel prac ręcznych i podstaw techniki.

Przedstawiona koncepcja planu nauczania i wybranych zagadnień programu nauczania w 8-letniej szkole podstawowej miała na celu wskazanie koniecznych zmian, przy zachowaniu tego, co jest trwałym dorobkiem naszej szkoły podstawowej i co należy zachować przy jej przekształceniu.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

## MOŻLIWOŚCI AKTYWIZACJI MYŚLENIA UCZNIA POPRZEZ PRACĘ DOMOWĄ

**(Z badań nad organizacją pracy ucznia na lekcji i w domu na przykładzie przyrody z geografią w kl. III i przyrody w kl. IV)**

### UWAGI WSTĘPNE

Myślą przewodnią niniejszego szkicu będzie rozważenie wartości zadawanych prac domowych z punktu widzenia rozwijania myślenia dziecka i zastosowywania zdobywanych w szkole wiadomości w jego praktycznej działalności.

W celu uchwycenia pewnych charakterystycznych danych dokonano analizy prac domowych w okresie od września do połowy grudnia w r. szk. 1957/58. W klasie III wzięto pod uwagę stan w 11 różnych klasach 10 szkół, a w IV w 9 różnych klasach 8 szkół. W obydwu wypadkach zebrany materiał dotyczy zarówno szkół wiejskich, jak i miejskich.

Mimo zgromadzenia dość jednolitego materiału ze względu na różne tempo pracy poszczególnych klas stan realizacji programu przedstawiał różny stopień zaawansowania. Dlatego też dla porównania jakości zadawanych prac domowych ograniczono się do trzech głównych tematów programowych w klasie III i trzech w klasie IV (w dwóch wypadkach w klasie III — (III „I" i III „K") — materiał dotyczy dwóch pierwszych tematów, a w jednym drugiego tematu (III „J"). W klasie IV dla dwóch klas (IV „C" i IV „F") brak jest danych dla trzeciego tematu).

Omawiany materiał programowy przewiduje opracowanie następujących tematów:

W klasie III

1) rośliny na działce lub w ogrodzie i kąciku żywej przyrody (7 godz.),
2) okoliczne drzewa i krzewy w jesieni (7 godz.),
3) obserwacje pogody oraz innych zjawisk geograficznych (18 godz.).

W klasie IV

4) powietrze (7 godz.),
5) wiadomości z higieny (3 godz.),
6) zachowanie się ciał pod wpływem ciepła (5 godz.). (Liczby w nawiasie przewidują orientacyjne ilości godzin dla realizacji danych tematów, podane w programie z r. 1956).

Prace domowe, jakie zadawano we wspomnianych 20 klasach III i IV, podzieliliśmy na trzy zasadnicze grupy:

1. Lektura — czytanie odpowiednich tekstów w związku z przygotowaniem wypowiedzi ustnej na postawione pytanie lub ogólniej sformułowane zagadnienie.

2. Prace graficzne w dwóch wariantach — prace pisemne oraz rysowanie.

3. Ćwiczenia praktyczne w różnych odmianach.

Powyższe prace domowe w sumie 282 zadano w związku z 407 odbytymi lekcjami, odpowiednio:
w klasie III — 175 przy 240 lakcjach,
w klasie IV — 116 przy 167 lekcjach.

Do rozważań ponadto włączono materiał uzyskany z analizy:
a) 38 lekcji (20 w kl. III, 18 w kl. IV),
b) zeszytów przedmiotowych trzech klas IV (dwie w mieście, jedna na wsi),
c) 12 różnych wypracowań uczniów klas III—IV.

Dane powyższe dotyczą pracy nauczycieli w 25 szkołach, w 43 klasach różnych miejscowości, w tym również ze szkół o klasach łączonych.

Z informacji o źródłach wynika, że zbadano dość różnorodny materiał ilustrujący rodzaje pracy domowej ucznia. Z reguły materiał źródłowy był uzupełniany w rozmowie z nauczycielem. Najczęściej zadawano pytania na temat pracy domowej uczniów, lekcji poprzedzających hospitowaną, podstawowych pojęć opracowywanych na lekcji.

Zakres zadawanych prac jest szeroki, a w związku z tym ich wartość kształcąca różnorodna — od mało stosunkowo kształcących, polegających na przepisywaniu, przerysowywaniu rysunków z książki, do bardziej kształcących, jak odpowiedzi na pytania, klasyfikacje, ćwiczenia praktyczne w różnej postaci.

Rozważania nasze obejmują następujące punkty:
1. Czytanie tekstów
2. Prace graficzne
3. Ćwiczenia praktyczne
4. Kontrola i zadawanie pracy domowej
5. Wnioski.

## 1. CZYTANIE TEKSTÓW

Tablica

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| kl. | tem. prog. | Poszcz. oddziały A B C D E F G H I J K | III | Poszcz. oddziały A B C D E F G H I | IV | Razem |
| III | 1 | 5 — — — 2 — — 1,0 — | | | | 8 |
| III | 2 | 4 3 — — — 1 — — 3,1 — | | | | 12 |
| III | 3 | 5 5 5 1 — 0 1 — 0 0 | | | | 17 |
| IV | 4 | | | 2 — 1 3 — — — — 2 | | 8 |
| IV | 5 | | | 4 — — 1 — — — — 2 | | 7 |
| IV | 6 | | | — — 0 3 — 0 — — 1 | | 4 |
| Razem | | 14,8,5,1, — 3.1 — 4,1 — | 37 | 6 — 1,7 — — — — 5 | 19 | 56 |

W rubryce „2" kolejne liczby oznaczają tematy programowe określone w tekście powyżej. W rubryce „3" i „5" wielkimi literami oznaczono poszczególne oddziały klas, z których pochodzą odpowiednie dane. Kreski poziome w rubryce „3" i „5" wskazują na brak poleceń przeczytania tekstu, a „0" w ogóle brak danych w odniesieniu do danego tematu.

Zadawanie pracy domowej, polegającej na przeczytaniu określonego

tekstu z podręcznika, należy do częstych poleceń w pracy domowej ucznia. Jeśli w dokumentacji szkolnej oraz w dzienniku ucznia nie spotyka się takiego polecenia, to albo nauczyciel rzeczywiście go nie wydał, a uczniowie są już na tyle wdrożeni w system pracy szkolnej, że sami rozumieją obowiązującą ich w takich wypadkach pracę domową jako „samo przez się zrozumiałą", albo nauczyciel polecił przeczytać dany tekst, lecz tego uczeń nie notuje. Dlatego też łączna liczba prac domowych polegająca na odczytaniu tekstu w sumie 56 (kl. III — 37, kl. IV — 19) nie odzwierciedla stanu faktycznego, gdyż najczęściej, przy braku innego typu polecenia, obowiązuje ucznia przeczytanie tekstu.

Różnica między odbytymi lekcjami a ilością zadanych prac domowych wynosi 116. Porównanie tej różnicy ze stanem prac domowych na podstawie protokółów lekcji wskazuje, że w pierwszym wypadku (lekcje hospitowane) różnica wynosi 10%, w drugim 28%. Przyczyny mogą być różne — luki w badanej dokumentacji, odmienny stan faktyczny w różnych szkołach, pilnowanie przez nauczycieli zadawania pracy domowej na lekcjach hospitowanych.

W przytoczonej tabeli, mimo częściowego tylko obrazu co do stanu zadawania pracy domowej polegającej na dość ogólnikowym poleceniu „przeczytaj", w niektórych oddziałach klas III i IV prace te są dość częste, a nawet przeważają. Np. w oddziale „A" klasy III jest ich aż 14 na ogólną ilość 22 przy 23 lekcjach poświęconych realizacji pierwszego, drugiego i trzeciego tematu programowego.

Spośród 56 prac domowych ujętych w tabeli tylko w odniesieniu do 1/6 spotkać można polecenia pełnowartościowe. Chodzi tu mianowicie o polecenie typu: „W czytance — owoce suche — podkreśl nazwy tych owoców", „Na str. 25—27 wyszukaj i oznacz te zdania, które mówią o przetworach owocowych, lub „Przeczytać tekst z książki (o dwutlenku węgla w powietrzu), zastanowić się nad nim i wykazać to w odpowiedziach na pytania", „Przygotować ustnie odpowiedzi na p y t a n i a w »k s i ą ż c e«, przejrzeć rysunki z doświadczeniami w podręczniku", „Przeczytać tekst z książki, opowiedzieć w domu o zarazkach i o walce z nimi". Podobne polecenie spotyka się głównie w dwóch oddziałach — jeden w klasie III („I") i jeden w kl. IV („D"). Przeważają natomiast polecenia dość ogólnikowe typu „przeczytać tekst... taki i taki... na stronicy tej i tej".

Wartość kształcąca tego typu poleceń polega na k o n c e n t r a c j i w y s i ł k u m y ś l o w e g o dziecka wokół konkretnego zagadnienia, którym jest znajdowanie odpowiedzi na określone pytanie oraz wyszukiwanie ważnego f r a g m e n t u tekstu w związku z ilustracją lub wreszcie na przygotowaniu wypowiedzi ustnej na dany temat. W tych wypadkach myśl dziecka nie błądzi, a przeciwnie, zmierza prosto do celu, gdyż kierunek jest jasno nakreślony.

Świadomy wysiłek ucznia wyrazi się w zapamiętaniu wiadomości, a ponadto, co również jest bardzo istotne, dziecko pogłębia umiejętność uczenia się przez celowe wykorzystywanie podręcznika.

W poleceniach do pracy domowej, polegających na czytaniu tekstu, spotkać można było kilka poleceń typu: „Naucz się pięknie czytać", „Naucz się opowiadać na podstawie książki na str. 18". Polecenie pierwsze ma niewiele wspólnego z szukaniem odpowiedzi w tekście na konkretne pytanie, a tekst („Wycieczka na brzeg jeziora lub stawu" — podręcznik dla klasy III str. 77—79) nie jest „tekstem literackim", w związku z którym ćwiczy się piękne czytanie. Dlatego też taka praca domowa z „przy-

rody z geografią" w klasie III mija się z celem. Podobnie rzecz się ma z poleceniem „Naucz się opowiadać na podstawie książki na str. 18" (podręcznik do „przyrody z geografią" dla klasy III), aczkolwiek jest ono w zasadzie poprawne, lecz w stosunku do tego tekstu („Jak ogrodnik zmienia rośliny") polecenie takie jest zbyt ogólnikowe.

## 2. PRACE GRAFICZNE

Zajmują one najwięcej miejsca w pracach domowych ucznia. Np. w kl. III jest ich 96 na 175 wszystkich prac, a w klasie IV 81 na 116, co stanowi odpowiednio 58% i 70%. Występują one w dwóch postaciach: A. Prace pisemne oraz B. Rysowanie.

A. Prace pisemne z kolei podzielono na 5 grup:

a) przepisywanie tekstu,
b) odpowiedzi na pytania,
c) objaśnienie rysunku,
d) opis doświadczenia przeprowadzonego w klasie,
e) klasyfikacje, przeważnie wypisywanie nazw z tekstu wg określonej zasady podziału.

B. Rysowanie występuje w dwóch formach:

a) rysunek swobodny,
b) przerysowywanie z książki.

### A. PRACE PISEMNE

a) Przepisywanie tekstu z książki.

Jest to najłatwiejszy rodzaj pracy domowej, przy minimalnym wysiłku myślowym. W omawianych klasach na 20 oddziałów „przepisywanie" wystąpiło tylko w 8 oddziałach (4 w kl. III i 4 w kl. IV). W klasie III w pierwszym okresie roku szkolnego zastosowanie przepisywania w postaci „Wypisać z książki zdania mówiące, gdzie znajduje się słupek i jak wygląda" lub „Z czytanki o buraku (str. 9) przepisz urywek — 3 zdania, które mówią, jak powstały odmiany buraków", ma swoje uzasadnienie. Podobnie może być i w klasie IV, w której przepisanie fragmentu tekstu będzie celowe ze względu na szczególną wartość danego tekstu, jak to np. jest w wypadku oddziału „E" kl. IV (przepisanie tekstu „w ramce" ze str. 44 podręcznika *Nauki o przyrodzie*.

Nie zawsze jednak tak jest. Trudno np. byłoby to powiedzieć w odniesieniu do oddziału „G" klasy IV, w którym ten typ pracy domowej jest najczęstszym (8 na 17 wszystkich prac domowych przy realizacji wspomnianych wyżej trzech tematów programowych).

b) Odpowiedzi na pytania. Występują one w dwóch formach:

jako odpowiedzi na pytania z książki,

jako odpowiedzi na pytania w związku z pracą na lekcji. Różnica, jeśli chodzi o wysiłek ucznia, jest minimalna, gdyż w wypadku drugim uczeń posługuje się również tekstem podręcznika.

Prace te stanowią prawie połowę wszystkich prac w klasie III, a 3/4 w klasie IV.

W omawianych klasach III i IV tylko w niektórych oddziałach stosuje się odpowiedzi na pytania, w jednych częściej, w innych rzadziej. W niektórych klasach nie występują one zupełnie, co np. jest szczególnie uderzające dla oddziału „D" w klasie IV. (Wszystkie domowe prace pisemne

tej klasy przytoczone są w załączniku nr 1). W klasie III są to przeważnie krótkie odpowiedzi na pytania (dla pierwszego i drugiego tematu) typu: „Jakie warzywa rosną w naszym ogródku?", „Jakie rośliny ozdobne są w naszej klasie?", „Jak ze słupka kwiatu fasoli tworzy się owoc fasoli?", „Moje rośliny okienne (jak je pielęgnować?)".

Jeśli w klasie III pytania ograniczają się do wąskiej odpowiedzi, często jednozdaniowej i polegającej na wyliczaniu np. nazw roślin, to inaczej jest w klasie IV, gdzie pytania są formułowane szerzej i swobodniej w związku z tekstem podręcznika, na które odpowiedzi daje się pełniejsze, nie tak niewolniczo trzymając się tekstu, jak to ma miejsce w klasie III. Np. „Napisz, jak się ustrzec przed zakażeniem", „Co dzieje się z powietrzem, gdy je ogrzewamy" lub „Wymień kilka przykładów na rozszerzanie się ciał stałych". Bardzo rzadko wykorzystuje się w kl. III niektóre pytania z podręcznika w związku z realizacją tematu geograficznego „obserwacje pogody oraz innych zjawisk geograficznych", chociaż praktyka taka byłaby dydaktycznie uzasadniona.

Inaczej pod tym względem jest w klasie IV, gdzie odpowiedzi na pytania są częste, w niektórych przypadkach zbyt częste. Są klasy, w których prace te występują z reguły, jak np. w oddziale „B", w którym na 9 wszystkich zadanych prac domowych (dla trzech tematów programowych) jest ich aż 8.

Odpowiedzi na pytania, zamieszczone na końcu rozdziałów podręcznika, jako prace domowe stosuje się częściej po opracowywaniu całych tematów, na które trzeba poświęcić od 3 do 5 lekcji. Ma to wówczas już charakter powtórzenia materiału nauczania. Rzadziej natomiast ów zbiór pytań-ćwiczeń dzieli się na dwie lub trzy części, co dydaktycznie byłoby bardziej uzasadnione.

W rezultacie zbyt obszerne prace domowe, szczególnie pisemne, źle wpływają na wyniki tej pracy. Np. w jednej z klas III, w której nauczycielka z reguły stosuje odpowiedzi na pytania (3—4 pytania), wykonanie zadań domowych jest wybitnie niezadowalające. W poważnym stopniu wpływa na to również organizacja tych prac. Uczniowie mianowicie piszą pytania i odpowiedzi na oddzielnych kartkach („na brudno"), a po poprawieniu przepisują je jeszcze raz do zeszytów. Dzieci więc przy nadmiarze pisania (często mają odpowiedzieć na 4 pytania), wiedząc, że i tak trzeba będzie prace przepisywać, nie przywiązują do nich większej wagi. Nastawienie takie „rozbraja" aktywność dziecka, w wyniku czego spotkać można nagminnie w tej klasie takie zjawiska, jak wybitnie niedbałe pismo, dwukrotnie większą ilość błędów ortograficznych (w porównaniu do prac z języka polskiego).

W jednym wypadku, kiedy to dzieci odpowiadały na cztery dość niefortunnie sformułowane pytania: 1. „Jakie owoce zaliczamy do soczystych?", 2. „Jakie owoce zaliczamy do owoców suchych?", 3. Jakie rozróżniamy owoce suche?", 4. „Jaka jest różnica między strąkiem a łuszczyną?" — na 34 uczniów tylko dwóch napisało bezbłędnie, kilku z jednym, dwoma błędami, a reszta popełniła ich wiele. W odpowiedziach tych było również dużo błędów rzeczowych.

W celu uchwycenia stanu wypracowań w wypadku odpowiedzi na pytania zbadaliśmy w jednej z klas IV zeszyty 13 uczniów z czterema pracami domowymi, w których uczniowie mieli odpowiadać — w wypadku pierwszym na 4 pytanie, drugim — również na 4, trzecim — na 6, czwartym — na 9 pytań.

A oto zestawienie obrazujące wyniki:

| Praca | Odpowiedzi poprawne | Odpowiedzi półpoprawne | Odpowiedzi złe | Stopień trudności |
|---|---|---|---|---|
| 1 (4p) | 90% | — | 10% | mały |
| 2 (4p) | 65% | 20% | 15% | średni |
| 3 (6p) | 36% | 22% | 42% | dość duży |
| 4 (9p) | 49% | 28% | 23% | średni |

W zadaniach tych, obok stopnia trudności, występuje prosta zależność — coraz gorsze wyniki w zależności od ilości pytań. Jak mało racjonalny jest tutaj nieraz wysiłek ucznia, o tym może świadczyć prawie taka sama ilość wyrazów w przepisywanych pytaniach, co i w odpowiedziach. Nauczyciele nie oszczędzają wysiłku ucznia, co można by uczynić w omawianym wypadku przez numerację pytań wg podręcznika bez ich przepisywania. Nic też dziwnego, że zainteresowanie uczniów w toku pracy spada i równocześnie podnosi się ilość błędów ortograficznych, stylistycznych, graficznych („charakter pisma").

c), d) Objaśnienie rysunku i opisy doświadczeń przeprowadzonych w klasie występują rzadko, jest ich zaledwie kilka w klasie III i kilka w klasie IV. W klasie III poleca się w związku z lekcją o warzywach: „Narysować warzywa i opisać je", „Przerysować rysunki 74 i 75 w zeszycie — napisać nad strzałkami odpowiednie nazwy poznanych kierunków widnokręgu", w klasie IV: „W jaki sposób możemy się przekonać, że w powietrzu znajduje się tlen?" lub „Opisz termometr" (rysunek jego znajduje się w podręczniku). Ostatnie polecenie powinno brzmieć raczej „jak jest zbudowany termometr" i wówczas odpowiedź ucznia nosiłaby bardziej charakter odpowiedzi na pytanie, na które uczniowi na tym poziomie znacznie łatwiej jest odpowiedzieć, gdyż posługując się tekstem i rysunkiem stosunkowo bez większych trudności określi kształt termometru, wymieni jego części i określi funkcję (zastosowanie).

Należałoby wyodrębniać prace polegające na objaśnieniu rysunku oraz opisach doświadczeń przeprowadzonych w klasie (które np. w kl. IV z reguły są ilustrowane w podręczniku), mimo że są one zbliżone do odpowiedzi na pytania, gdyż rysunki-ilustracje wiążą się w zasadzie z tekstem głównym, stanowiąc jego konkretyzację. Jeśli więc dajemy uczniowi polecenie oderwane od ilustracji, może ono być utrudnieniem dla ucznia.

Powstaje więc w związku z tym pytanie, czy nauczyciele stosując powyższe formy pisemnych prac domowych zdają sobie sprawę z ich różnego stopnia trudności, czy raczej działają przypadkowo. Rzecz wymaga bliższego zbadania szczególnie, że rysunki-ilustracje mogą mieć różny charakter, np. ilustrowanie przedmiotu lub zdarzenia w sposób prawie „fotograficzny" albo ilustrowanie zjawiska przy pomocy schematu.

e) Klasyfikacje występują bardzo nielicznie, i to tylko w klasie III w postaci poleceń: „Wypisz nazwy roślin ozdobnych, o których jest mowa w czytance *Kwitną rośliny*, „Wypisz nazwy owoców soczystych". Mają one duże znaczenie w rozwijaniu logicznego myślenia, szczególnie na dostępnym dla ucznia materiale przyrodniczo-geograficznym. Klasyfikacji, na podstawie wyrazistych dla ucznia zasad podziału, dokonuje się dość łatwo pod warunkiem, że pracę tę stosuje się często od początku nauki. Niestety, materiały ze szkół wskazują raczej na zaniedbywanie tego ważnego typu pracy, a fakt braku go w klasie IV jest wymowny.

### B. RYSOWANIE

Wśród prac graficznych rysowanie należy do częstych. Występują one bądź w formie rysunku bardziej swobodnego — częściej w klasie III, bądź w formie przerysowywania — 2/3 ogółu prac graficznych w klasie III i ponad 1/3 w klasie IV. Do ulubionych przez dzieci prac rysunkowych w klasie III należy mniej lub bardziej swobodne w stosunku do podręcznika odtwarzanie łatwych ilustracji, a następnie kredkowanie ich.

Można wątpić, czy ta forma pracy jest dla klasy III w pełni wartościowa.

W klasie IV w kilku oddziałach przerysowywanie rysunków z podręcznika występuje dość często. Wchodzą tu w rachubę takie polecenia, jak przerysowywanie z podręcznika *Nauka o przyrodzie* rysunków 9, 10, 22, 23, 26, 33, 43, 46, 59. W kilku przypadkach można było spotkać przerysowywanie tak złożonych rysunków, jak np. 37 (mikroskop). W niektórych oddziałach prace te występują nagminnie. Np. w oddziale „C" przy pierwszym temacie zrealizowanym aż w 17 lekcjach na 15 zadanych prac domowych w 11 wypadkach prace domowe polegają na przerysowaniu rysunków z książki, a w oddziale „E" przy trzecim temacie, któremu poświęcono 8 lekcji, wszystkie prace domowe (4) polegały na przerysowywaniu.

Ta forma pracy może być z pewnych względów wartościowa, wdraża np. dziecko do posługiwania się rysunkiem, pomaga w wyrabianiu umiejętności rysowania schematów. Jednak muszą tu być spełnione pewne warunki. W żadnym przypadku nie można przerysowywać rysunku skomplikowanego, po drugie — musi być on częścią określonego zagadnienia. Np. przerysowanie mikroskopu nic uczniowi w klasie IV nie daje. Natomiast narysowanie schematu ilustrującego stosunek tlenu i azotu jest czymś wartościowym, gdyż uczeń nie rozprasza uwagi na nic nie znaczące dla rozwijania myślenia szczegóły, lecz skupia je na rzeczy istotnej — na stosunku tlenu do azotu wyrażonego graficznie.

### 3. ĆWICZENIA PRAKTYCZNE

Ćwiczenia te obejmują:

a) prowadzenie doświadczeń, które występują bądź w formie powtarzania doświadczeń przerobionych w klasie, bądź, co jest rzadsze, podobnych do przerabianych w klasie,

b) obserwacje i uzupełnianie wiadomości zdobytych na lekcji w klasie,

c) praktykowanie jako ćwiczenia — wykonywanie różnych poleceń praktycznych.

Pierwszy typ ćwiczeń nie występuje jeszcze w klasie III.

W klasie III co piąta, a w klasie IV tylko co siódma praca domowa polega na wykonywaniu określonych poleceń praktycznych.

W związku z pracą na lekcji na temat porównywania różnych odmian buraków, fasoli i kapusty uczniowie mają w domu „wyszukać dwie odmiany fasoli", w związku z powtórzeniem wiadomości o roślinach „zasuszyć w zeszycie przedmiotowym 3 liście — rośliny kwiatowej, warzywa i chwastu", w przeglądzie krajobrazów — nizinnego, wyżynnego i górzystego — uczniowie mają „wyszukać i nakleić w zeszycie ilustrację przedstawiającą krajobraz górzysty".

Są to przykłady ćwiczeń w klasie III, gdzie występują one dość często. Jednak na 11 oddziałów klas III w trzech nie miały one miejsca. W sumie ten wartościowy typ pracy domowej, polegającej na rozszerzeniu orientacji ucznia w wiadomościach poznanych na lekcji, przyczynia się do lepszego r o z u m i e n i a poznanego na lekcji materiału.

W klasie IV jest już jednak inaczej. Ćwiczenia praktyczne występują r z a d k o. Na 9 oddziałów udało się je odnaleźć tylko w czterech klasach w ilości 16 prac, przy czym aż 12 przypada na jeden z oddziałów („D"), gdzie ćwiczenia te wystąpiły w dużym nasileniu. Na 24 wszystkich prac domowych w tej klasie dla trzech tematów — 12 to właśnie omawiane ćwiczenia.

Spośród różnych prac, jakie były przedmiotem analizy, rzadko spotykaliśmy przykłady, które w całości moglibyśmy uznać za pozytywne.

Za pozytywne uważamy te przykłady, które zawierają pewien s y s t e m prac domowych o dość szerokim wachlarzu. Duży nacisk powinien być położony na p r a c e o c h a r a k t e r z e p r a k t y c z n y m, na powiązanie wiadomości z praktyką życia codziennego oraz na racjonalne wykorzystanie tekstów podręcznika, a stosunkowo mniejszą uwagę należy przywiązywać do prac graficznych — szczególnie pisemnych.

Prace domowe muszą służyć rozwijaniu samodzielnego myślenia w toku aktywnego poznawania otaczającej ucznia rzeczywistości.

## 4. KONTROLA I ZADAWANIE PRACY DOMOWEJ

Połowa hospitowanych lekcji nie zawierała elementu k o n t r o l i pracy domowej. W normalnych warunkach („na co dzień") pracę domową sprawdza się częściej, aniżeli to uwidoczniło się w hospitowanych lekcjach. Jednak nie każdą pracę kontroluje się, co, zapytywani o różne szczegóły, nauczyciele potwierdzali. Czasem sprawdzenie ma miejsce w toku lekcji, szczególnie przy różnych zapisach na lekcji lub przy innych okazjach, kiedy nauczyciel ma sposobność zetknięcia się z zeszytami uczniów. Mimo to jednak dość często, w niektórych klasach zbyt często, prac domowych nie kontroluje się, na co można znaleźć wiele dowodów w postaci licznych błędów ortograficznych oraz nieudolnych sformułowań, źle zastosowanego słownictwa, sporadycznych wypadków nieodrabiania lekcji — co zdarzać się może tylko przy braku systematycznej kontroli.

Nieraz nauczyciele ograniczają się do f o r m a l n e j tylko kontroli w postaci pytania: „Kto nie odrobił na dzisiaj lekcji?" albo zawiadomienia przez powołanych do tego uczniów o odrobieniu lub nieodrobieniu pracy domowej przez poszczególnych uczniów.

W klasach trzecich kontroluje się prace domowe częściej aniżeli w czwartych. Spośród różnych rodzajów prac domowych najczęściej kontroluje się prace o charakterze rysunkowym, dość często prace polegające na czytaniu tekstów (w postaci powtarzania na początku lub w toku lekcji), przy czym warto zaznaczyć, że kontrola w tych przypadkach dotyczy tylko niektórych uczniów. Najrzadziej natomiast sprawdza się prace pisemne, szczególnie odpowiedzi na pytania i opisy przeprowadzonych doświadczeń. Z reguły sprawdza się również prace domowe o charakterze ćwiczeń praktycznych („Wyszukaj liście pospolitych drzew dziko rosnących w parku", „Zaobserwuj cienie drzew w różnych porach dnia"). Niestety, prace tego typu spotyka się rzadko.

Kontrola pracy domowej zazwyczaj trwa od 3 do 6 minut, w zależności od celu kontroli.

Zadawanie pracy domowej. W 38 lekcjach nie zadano jej tylko w 4 wypadkach; brak zadawania pracy domowej jest więc zjawiskiem rzadkim. Spośród 34 zadanych prac najwięcej — 16 prac — przypada na prace pisemne (głównie odpowiedzi na pytania), 8 na rysowanie (z czego 5 to przerysowywanie z książki), 10 prac domowych to lektura z podręcznika, a tylko cztery zadane prace polegają na prowadzeniu obserwacji lub wykonaniu czegoś, np. zebranie i przyniesienie do klasy liści drzew, obserwacje rzucanego przez drzewa cienia w różnych porach dnia. W kilku przypadkach na pracę domową zadano dwa polecenia.

Zadawaniu pracy domowej poświęca się na ogół dość miejsca w końcowej części lekcji — do 6 minut. W nielicznych tylko przypadkach zadaje się pracę po przerobieniu nowego materiału w związku z zapisywaniem tematu lekcji lub krótkich zdań związanych z treścią lekcji. Ma to swoje znaczenie w tym, że praca domowa to kilka określonych ćwiczeń mających na celu utrwalenie materiału, wyrabianie umiejętności itd. Wiązanie jej (objaśnienie, pokaz ćwiczeń) z opracowaniem nowego materiału jest celowe.

Rzadko spotkano takie sytuacje, kiedy to na skutek słabej organizacji lekcji zadawano pracę domową tuż przed dzwonkiem na koniec lekcji, w pewnym nieładzie (3 przypadki). W kilku przypadkach praca domowa polegała na dokończeniu ćwiczeń rozpoczętych w klasie (przede wszystkim pisanie). Pod względem organizacyjnym zadawanie pracy domowej przedstawia się w zasadzie zadowalająco, znacznie lepiej aniżeli jej kontrola, jak również wykorzystywanie na następnych lekcjach.

## 5. WNIOSKI

Jak widać, akcentowanie tego zagadnienia w ciągu kilku lat (głównie lata 1953—55) podczas szkolenia zawodowego i na licznych konferencjach nie pozostało bez skutku. Zdołano wpoić nauczycielowi przeświadczenie o wielkiej roli pracy domowej.

Czy jednak nie posuwamy się za daleko?

Inaczej musi wypaść ta ocena, jeśli nie poprzestaniemy na formalnym stwierdzeniu, że zadawanie prac domowych funkcjonuje w naszych szkołach na ogół sprawnie, a zapytamy o ilość i celowość zadawanej pracy, o jej charakter i związek z inną pracą poznawczą na lekcji.

Już wyżej podane liczby przy różnych rodzajach prac domowych wskazują na przerost jednych (pisanie), a zbyt małą ilość innych (obserwacje — doświadczenia). W analizie zadawanych prac pod kątem uzasadnienia celowości w związku z zajęciami na lekcji można by w stosunku do kilkunastu (13) poleceń w hospitowanych lekcjach wysunąć poważniejsze zastrzeżenia, w stosunku do kilku uzasadnione wątpliwości. W kilku przypadkach można było stwierdzić wyraźne przeciążenie ucznia pracą domową, np. odpowiedzi na cztery pytania w kl. III, na dziewięć — w kl. IV!

Wszystkie te sprawy nabierają wyrazistości, jeśli się uwzględni zanalizowany materiał pod kątem wartości zadawanych prac domowych, dla rozwijania myślenia ucznia.

Kończąc rozważania, chcielibyśmy, nie powtarzając tego, co zostało powiedziane w toku analizy, zwrócić uwagę na sprawę przeciążenia ucznia nadmiarem pracy domowej oraz nieproporcjonalnym stosunkiem różnych rodzajów pracy domowej. Za dużo stosuje się

prac graficznych, nie docenia się natomiast prac typu praktycznego (obserwacje, hodowle itd.).

Pozytywne rozwiązanie tej sprawy należałoby widzieć:

1. W ograniczeniu prac domowych, szczególnie absorbujących ucznia prac pisemnych.
2. Stosowaniu różnorodnych form w pewnym „systemie" z uwagi na ich walory kształcące.
3. Ścisłym wiązaniu pracy domowej z pracą poznawczą na lekcji.

Ponadto wymagania stosowane w odniesieniu do pisemnych prac w zakresie języka polskiego w sprawie poprawiania wypracowań uczniów powinny być również rozciągnięte na pisemne prace w nauczaniu przyrody.

Wszystkie lekcje w nauczaniu początkowym muszą mieć na celu wypowiedzi ucznia — słowne i pisemne. Ogromna ilość błędów językowych spotykanych w zeszytach do przyrody, ich znacznie większe zaniedbanie osłabiają, a nawet rozbijają wypracowane nieraz z takim trudem umiejętności w tym zakresie na lekcjach języka polskiego.

W nauczaniu początkowym mamy do czynienia z pewną spójnią dydaktyczną różnych „przedmiotów nauczania", wszak system metodyczny tutaj stosowany nie jest systemem przedmiotowym we właściwym tego słowa znaczeniu. Stąd też odżegnywanie się niektórych specjalistów przedmiotowych, szczególnie biologów — przyrodników (w wypadku kiedy specjaliści uczą w klasach niższych), od przejmowania funkcji polonistycznych w nauczaniu przyrody i geografii świadczy o niezrozumieniu specyfiki nauczania i wychowania na szczeblu elementarnym.

Praca domowa ucznia jest u nas ciągle poważnym problemem pedagogicznym, którego w masowej praktyce nie umiemy jeszcze pomyślnie rozwiązywać. I to nie tylko na szczeblu nauczania początkowego.

*T. WROBEL*

## WŁADYSŁAW OZGA: „ORGANIZACJA SZKOLNICTWA W POLSCE" PZWS 1960 r. ss. 424

W odpowiednim bardzo czasie, w związku z trwającą od kilku lat wielką dyskusją na temat planowanej reformy systemu oświatowego w Polsce, pojawiła się ta pożyteczna publikacja. Wprawdzie dyskusja ma się już ku końcowi, ale rozbudzone nią powszechne zainteresowanie problematyką oświatową trwa i chyba tak prędko nie zagaśnie.

Obszerna i bardzo starannie wydana ta publikacja na temat organizacji szkolnictwa w Polsce jest — jak pisze w *Przedmowie* autor, długoletni dyrektor departamentu planowania w Ministerstwie Oświaty — „...owocem czteroletniej jego pracy". Celem jej — według zamierzeń autora — „...było wprowadzanie w sposób usystematyzowany głównych problemów organizacyjnych i stanu ilościowego polskiego szkolnictwa w latach 1945—1959".

Jest rzeczą oczywistą, że książka powstająca w okresie pełnego nasilenia dyskusji na temat reformy systemu oświatowego w Polsce musiała objąć również problemy oświatowe przekraczające znacznie zamierzone ramy zagadnień organizacyjnych i statystycznych szkolnictwa. Jest zrozumiałe, że autor, jeden z żarliwych propagatorów śmiałych koncepcji w dziedzinie reformy systemu oświaty w Polsce, nie ograniczył się w swojej książce do fotografii stanu bieżącego, lecz sięgnął szeroko w przeszłość, obejrzał się uważnie na sąsiadów i sformułował perspektywy, jakie rysują się przed naszym szkolnictwem w latach następnych.

Tak też przedstawia się konstrukcja książki, konstrukcja niewątpliwie logiczna i ułatwiająca śledzenie wywodów autora.

I część książki, zatytułowana *Ustrój szkolnictwa*, składa się z trzech rozdziałów poświęconych kolejno: systemom szkolnym w krajach kapitalistycznych, ustrojom szkolnym w krajach socjalistycznych i ustrojowi szkolnictwa w Polsce. Autor podkreśla słusznie klasowy charakter ustroju szkolnego, który w systemach kapitalistycznych dopuszcza wprawdzie do średniego lub wyższego wykształcenia także drobny ułamek młodzieży pochodzenia chłopskiego lub robotniczego, lecz pilnie równocześnie strzeże, aby wszystkie czołowe pozycje w kierowaniu gospodarką i sprawowaniu władzy w burżuazyjnym państwie zarezerwowane były przede wszystkim dla przedstawicieli klas posiadających. Wynika z tego powszechna w ustroju kapitalistycznym cecha organizacji szkolnictwa, mianowicie dwoistość systemu szkolnego, polegająca na tworzeniu odrębnych szkół dla dzieci burżuazji i odrębnych dla klas wyzyskiwanych.

Zadania szkolnictwa w ustroju socjalistycznym mają, jak słusznie podkreśla autor, charakter humanistyczny, stawiają sobie za cel człowieka i jego rozwój. Szkoła socjalistyczna ma zlikwidować dysproporcje w poziomie kulturalnym ludzi, ma być jednym z głównych narzędzi upowszechnienia kultury w takim stopniu, aby każda jednostka mogła być zarówno odbiorcą, jak i twórcą kultury w ramach swoich zainteresowań i uzdolnień.

Rozdział poświęcony ustrojowi szkolnictwa w krajach socjalistycznych poprzedza jakby wstęp rejestrujący ideologiczno-społeczne założenia ustroju szkolnictwa w państwach budujących socjalizm. Autor wskazuje na istniejącą w szkolnictwie krajów socjalistycznych tendencję w kierunku zlikwidowania dysproporcji kultu-

ralnych między miastem a wsią, na więź socjalistycznej szkoły z pracą produkcyjną, wymienia główne zasady demokratycznego ustroju szkolnictwa, którymi są: państwowość szkoły, jednolitość szkolnictwa, bezpłatność nauczania i świeckość szkoły.

Obszerniejsze uwagi poświęca autor ustrojowi szkolnictwa w ZSRR i NRD. Szczegółowo relacjonuje zasady reformy szkolnictwa w ZSRR ujęte w ustawie z dnia 24 grudnia 1958 r. i omawia nowy ustrój szkolny NRD opracowany w 1958 r., a zatwierdzony przez Izbę Ludową NRD ustawą z grudnia 1959 r.

Największy rozdział poświęca autor oczywiście historii szkolnictwa w Polsce. Wychodząc od historycznych postępowych tradycji szkolnictwa polskiego Odrodzenia i Oświecenia, szczegółowo omawia przemiany, jakim ulegał system szkolny w Polsce w okresie międzywojennym. Tablice i schematy przedstawiają różne postępowe projekty organizacji szkolnictwa opracowywane w okresie od 1919 r. do 1927 r. Niestety, jak stwierdza autor — „...żaden z opracowanych w tych latach projektów reformy szkolnej nie został przyjęty — inicjatorzy ich (działacze tzw. Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r. i inni działacze społeczni) zostali zmuszeni do kapitulacji wobec narastania antydemokratycznych tendencji, reprezentowanych przez bliskie faszyzmowi kręgi sanacji".

Obszernie i z całą obiektywnością naświetla autor genezę i treść tzw. „reformy jędrzejewiczowskiej", czyli pierwszej w II Rzeczypospolitej ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. Wymienia zarówno strony dodatnie nowej organizacji szkolnictwa, jak i podstawowe wady i braki tej reformy, które całkowicie przekreślały nieliczne jej strony dodatnie. Z kolei autor relacjonuje przebieg dalszej walki o postępową reformę szkolną, projekty A. B. Dobrowolskiego i Wł. Spasowskiego.

Bardzo cenny materiał, szczególnie dla dyskusji na temat projektów reformy systemu oświaty, zawiera rozdział zatytułowany *Przebudowa szkolnictwa w Polsce Ludowej* (s. 110—151). Zaczynając od pierwszych kroków po wyzwoleniu części ziem polskich w 1944 r., poprzez Ogólnopolski Zjazd Oświaty w Łodzi 1945 r. i wynikające z uchwał Zjazdu i innych przesłanek plany w dziedzinie reorganizacji szkolnictwa w Polsce, autor doprowadza swoją relację do Zjazdu Oświatowego 1957 r. i aktualnych tendencji w zakresie reformy systemu oświatowego w Polsce. Tu oczywiście urywa się relacja i kończy się część I pracy, gdyż zakończenie jej znajduje się w uchwałach dotyczących reformy systemu oświatowego w Polsce, których spodziewamy się lada dzień.

Pozostałe dwie części pracy (II i III) zawierają bogate materiały informacyjno-statystyczne, dotyczące aktualnego stanu szkolnictwa w Polsce. Materiały te zostały zestawione w taki sposób, że przedstawiają rozwój szkolnictwa w latach 1945—1959 w porównaniu do okresu przedwojennego.

Nie tylko jednak statystyka wypełnia karty tych rozdziałów. Autor wyprowadza wnioski z analizy różnych zjawisk towarzyszących budowaniu nowej sieci szkolnej w Polsce Ludowej, wskazuje na prawidłowe i błędne rozwiązania, szuka analogii w rozwiązaniach sieciowych poza granicami Polski. Bogactwo materiału informacyjno-statystycznego ogromne.

Z wywodów autora i bogatego materiału informacyjno-statystycznego wypływa wniosek, że generalna linia realizowana przez Państwo Ludowe w polityce sieciowej szkolnictwa podstawowego była słuszna, a droga, którą wybrano, jedyna.

Autor rozważa również (w cz. III) problem realizacji powszechności nauczania w Polsce. Bogaty materiał statystyczny informuje, jak przebiegała realizacja powszechności nauczania, i naświetla problemy odpadu i odsiewu od strony organizacyjnych oraz socjologicznych przyczyn tych zjawisk. Wnioski z tych analiz skłaniają do poważnych refleksji i każą widzieć przyszłą reformę systemu oświaty

w Polsce jako główny środek prowadzący do całkowitej likwidacji istniejącego jeszcze zjawiska niepełnej powszechności nauczania w Polsce.

Część IV zawiera *Perspektywy* rozwoju oświaty na okres lat 1959—1975. Perspektywy te zależą oczywiście od ściśle już dziś wymiernych liczb obrazujących wielką dynamikę rośnięcia ilościowego roczników dzieci i młodzieży w okresie najbliższych lat. Podane w rozdziałach tej części liczby dotyczące przewidywanego rozwoju szkolnictwa w latach 1961—1965 stanowią materiał zasadniczy, chociaż może nie ostateczny, gdyż zaczerpnięte zostały ze wstępnego projektu planu 5-letniego, opracowanego w początkach 1960 r. Jak wiemy, w dalszych pracach nad planem uległy one różnym przekształceniom.

Ostatnią częścią książki są *Aneksy*, zawierające wiele dodatkowych tablic i materiałów statystycznych, dotyczących rozwoju różnych rodzajów szkół na przestrzeni lat 1945—1959.

Sądzę, że nie będzie przesadą określenie omówionej publikacji mianem poważnego i zasadniczego opracowania, niezbędnego każdemu działaczowi oświatowemu w jego codziennej pracy. Przystępność i jasność wywodów, bogactwo materiału liczbowego, przejrzystość zestawień i tablic czyni z tej obszernej publikacji (419 stron materiałów) dzieło dostępne dla każdego nauczyciela, działacza społecznego, pracownika administracji terenowej czy po prostu myślącego człowieka.

Wydaje się, że nie powinno jej braknąć w żadnej szkole, bibliotece pedagogicznej czy powszechnej, podręcznych bibliotekach instytucji kulturalno-oświatowych i społecznych. Utrudni to niewątpliwie zbyt mały nakład (7 tys. egzemplarzy), na razie pierwszy. Wydaje się, że niedługo zajdzie potrzeba wydania nakładu drugiego. Byłoby jednak dobrze, gdyby przygotowując drugi nakład przejrzano dokładnie tekst i oczyszczono z trafiających się tu i ówdzie usterek korektorskich (np. s. 27, wiersz 15 od dołu).

*M. PIĄTKOWSKI*

## MICHAŁ SZULKIN: „400 LAT WALKI O SZKOŁĘ ŚWIECKĄ W POLSCE"

**„Iskry" 1960 r. ss. 228**

„Biblioteka Postępowego Wychowania", wydawana przez Towarzystwo Szkoły Świeckiej w Polsce, ma już na swoim koncie wiele publikacji popularyzujących w przystępnej formie najcelniejsze pozycje spośród dorobku naukowego i przemyślań na tematy wychowawcze postępowych myślicieli i pedagogów. Siedem wydanych już książek obejmuje następujące pozycje:

1. Władysław Spasowski: *Dziecko a społeczeństwo*
2. Bertrand Russell: *Negatywna teoria wychowania — Wychowanie a religia — Zagadnienia seksualne w wychowaniu*
3. Jerzy Broszkiewicz: *Pożegnanie z katechizmem*
4. Wiktor Chrupek: *O reformie wychowania moralnego w naszej szkole*
5. Stanisław Michalski: *O szkołę wolną*
6. Nadieżda Krupska: *Praca a wychowanie*
7. Anatol France: *Kościół a republika.*

Jako dziewiąta kolejna pozycja zapowiedziana jest książka Władysława Kozłowskiego: *O dowodach istnienia Boga.*

Osmą kolejną pozycję, którą omawiamy, stanowi książka opracowana przez Michała Szulkina: *400 lat walki o szkołę świecką w Polsce — Wybór tekstów i materiałów.*

Jest to pierwsza w literaturze polskiej antologia tekstów dotyczących dziejów walki o pełną niezależność polskiego szkolnictwa i laicki ideał wychowania w Polsce. Autor sięgnął do mało przeważnie znanych, nieraz od lat nie wznawianych, a także zgoła archiwalnych materiałów, ukazujących — poczynając od epoki Odrodzenia aż 1939 r. — różne etapy i formy walki o świeckość wychowania w Polsce.

Praca nie jest oczywiście — i nie miała być — bynajmniej pełną historią walki o świeckość szkoły w Polsce. Także pełne opracowanie musiałoby być oczywiście dziełem wielokrotnie obszerniejszym, gdyż — na chlubę kultury polskiej — mieliśmy w ciągu naszych dziejów bardzo liczne dowody na to, że nie wszyscy ludzie pióra ulegali naciskowi obskurantyzmu i dewocji, lecz głosili śmiało myśli prawdziwie wolne i walczyli o godne człowieka wychowanie społeczeństwa. Zadanie spopularyzowania w społeczeństwie, rozsypanych na przestrzeni wieków, dowodów walki światłych ludzi o świeckość szkoły i wychowania w Polsce stoi jeszcze przed „Biblioteką Postępowego Wychowania" i powinno być możliwie szybko zrealizowane. Częściowym wykonaniem tego zadania będzie niewątpliwie przygotowana do druku w najbliższym czasie książka pt. *Świeckie wychowanie moralne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Pozostałe pozycje omawiające poszczególne okresy walki o świecką szkołę w Polsce znajdą się niewątpliwie w planie wydawniczym „Biblioteki Postępowego Wychowania".

Zanim jednak w ten sposób zostanie opracowana historia tej walki, stanowiącej jedną z najchlubniejszych kart polskiej myśli, antologia Michała Szulkina zapełnia lukę w naszej literaturze pedagogicznej i społecznej, dostarczając czytelnikom charakterystycznego, troskliwie i reprezentatywnie dobranego materiału autentycznego z poszczególnych epok i okresów.

Wybór otwiera fragment V księgi głośnego dzieła szesnastowiecznego myśliciela polskiego Odrodzenia Andrzeja Frycza Modrzewskiego *O poprawie Rzeczypospolitej*, zatytułowana: *Aby nie byli zdatni jako osły do grania na lutni*. Andrzej Frycz Modrzewski rozważa problem wyboru szkoły „wedle zdolności", gdyż tylko taka szkoła daje wychowankom należyte przygotowanie do życia.

Wśród 42 fragmentów różnych prac na tematy związane z rolą świeckiego wychowania antologia wymienia wiele znanych powszechnie nazwisk, jak i mało znanych.

Hugona Kołłątaja: *Dlaczego szkolna edukacja poszła w pośmiewisko* — fragment z pracy pt. *Stan oświecenia w Polsce*,

Grzegorza Piramowicza: *Aby sobie i drugim stali się pożyteczni* — fragment z pracy pt. *Uwagi o nowym instrukcyi publicznej układzie...*,

Jana Śniadeckiego: *Wolność pozwolona człowiekowi najwięcej wydaje dusz wielkich;* fragment z korespondencji wielkiego filozofa racjonalisty Franciszka Dmochowskiego — *Nie mogą wychowywać ludzie skażeni przesądem*. Ostra polemika żądająca laicyzacji szkoły (wiek XVIII).

Stanisława Staszica: *Teologia od wychowania być odłączona powinna* — fragment z „Pism Pedagogicznych",

Kazimierza Brodzińskiego: *Cierpiałem prześladowania* — fragment *Wspomnień mojej młodości*,

Adolfa Dygasińskiego: *Usunąć wszelki przymus z wychowania* — fragment z „Pism Pedagogicznych",

Aleksandra Świętochowskiego: *Szkoły powinny wychowywać apostołów tolerancji, nie fanatyzmu* — fragment z „Pedagogiki pozytywizmu warszawskiego".

Izy Moszczeńskiej: *Religia w szkole* — artykuł ogłoszony w 1906 r. w „Nowych Torach".

Wybór artykułów z prasy chłopskiej, walczącej o wolną szkołę, domagających się oddzielenia wychowania od religii. Wybór artykułów publikowanych z początkiem XX wieku. W organie Towarzystwa Wolnej Szkoły — „Wolnej Szkole" (wyd. od 1911 r. we Lwowie). Fragment odezwy KPP z 1922 r. „Do Ludu Pracującego Polski", domagającej się m. in. szkoły świeckiej, zupełnej wolności religijnej, oddzielenia Kościoła od państwa. Wybór artykułów z „Myśli Wolnej" — organu wolnomyślicieli polskich okresu międzywojennego,

Tadeusza Boya-Żeleńskiego: *Szkolna nauka religii obrzydza religię* — fragment z artykułu pt. *Rozmyślania przed Popielcem z 1930 r.*

Władysława Spasowskiego: *Dlaczego jest szkodliwe?* — fragment z dzieła *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkiego* (1933 r.).

Fragmenty z publicystyki „Spasowiaków", obejmujące artykuły drukowane w „Biuletynie", fragmenty z publicystyki „Miesięcznika Nauczycielskiego", który ukazywał się w latach 1935—1937 jako organ lewicy nauczycielskiej.

Nie tylko jednak wymienione pozycje, ale także pozostałe fragmenty utworów wykorzystanych w antologii reprezentują prawdziwie godne człowieka oświeconego stanowiska.

W wykazie osób cytowanych w antologii widzimy szeroki wachlarz zawodów, stanów, orientacji politycznych. Mamy wśród szermierzy świeckości radykałów społecznych i humanistów, polskich jakobinów i burżuazyjnych liberałów, wreszcie całą plejadę postępowych księży: Kołłątaj, Staszic, Piramowicz.

Gdy w XX wieku do walki o świeckość szkoły włączają się socjaliści i komuniści, nie zaczynają oni w zasadzie żadnej nowej kampanii, tylko dołączają się do szeregu wielkich poprzedników, walczących o postęp, o prawo do niezafałszowanej wiedzy i nieskrępowanej myśli.

*400 lat walki o szkołę świecką w Polsce* przekonuje niezbitymi faktami, że wielkie dzieło laicyzacji życia społecznego i szkolnictwa nie jest wymysłem naszych czasów, lecz obiektywnym procesem historycznym. Niezależnie zatem od walorów poznawczych książka Szulkina ma ważną wymowę polityczną. To więc przede wszystkim określa wartość pracy dokonanej przez autora i jej wielką aktualność w Polsce Ludowej, mimo że pozornie dotyczy wieków dawno minionych.

Dla kogo jest przeznaczona ta książka? Głównymi jej odbiorcami będą na pewno nauczyciele, studenci pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, działacze partii, stronnictw politycznych i organizacji społecznych oraz młodzieżowych — wszyscy ci, którym nieraz wypada mówić i pisać na tematy związane ze świecką szkołą, a którym dotychczas brakowało zwięzłego podręcznego zbioru materiałów zaczerpniętych z historii dorobku polskiej myśli pedagogicznej i oświatowej.

Książka Szulkina lukę tę wypełnia, i to w sposób naprawdę dobry i ciekawy.

*M. P.*

## SAMORZĄD UCZNIÓW W POLSKIEJ LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ 1960 R.

Autor tego artykułu należy do pedagogów śledzących z uwagą rozwój samorządności uczniowskiej w szkołach Polski Ludowej. Nie dlatego, aby uważał, że sam fakt istnienia w danej szkole samorządu stanowi już osiągnięcie wychowawcze. Nie! Wiadomo przecież, iż istnieją samorządy ledwo wegetujące, bez wpływu na młodzież. I wiadomo, że zdarzają się samorządy o wątpliwej wychowawczo atmo-

sferze, których istnienie jest bez sensu. Ale przecież, wraz z wieloma nauczycielami i wychowawcami, sądzę, że samorząd umiejętnie pokierowany może się stać niezwykle wydajną metodą wychowawczą w dwóch podstawowych dziedzinach: w wychowaniu społeczno-moralnym i w zaszczepianiu młodzieży potrzeby i umiejętności wartościowego spędzania czasu wolnego. A ponieważ dobra szkoła nowoczesna — szczególnie w naszych warunkach — wymaga właśnie skutecznego wychowania społeczno-moralnego, a także wdrażania uczniów do chętnego wypełniania czasu wolnego aktywnością samokształceniową oraz kulturalnymi formami rozrywki i odpoczynku — dobrze przemyślany samorząd, nastawiony na aktywizację dzieci i młodzieży, w tych dziedzinach staje się wyjątkowo ponętnym i potrzebnym „sposobem" szkolnym. Rzecz tylko w tym, aby wiedzieć, jakim powinien być dobry samorząd i jak ma wychowawca nań oddziaływać, aby zwiększyć szanse obfitego zbioru dobrych owoców wychowawczych.

Początek roku szkolnego 1960/61 przyniósł zwolennikom samorządu uczniowskiego cztery pozycje książkowe, poświęcone temu zagadnieniu. W ostatnich latach przyjaciele metody samorządności musieli się zadowalać tylko zwięzłymi artykułami ukazującymi się od czasu do czasu w tym lub owym czasopiśmie pedagogicznym — teraz (nareszcie!) mamy druki zwarte, obfite we wzory dobrej roboty, bogate w analizy wychowawcze.

A więc przede wszystkim — dwa pierwsze tomy Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego. Biblioteczkę tę zainicjowała Podkomisja Samorządu Uczniowskiego Komisji Wychowania ZNP, ale przejął ją i samodzielnie realizuje Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia".

Obydwa tomy Biblioteczki stanowią dwuczęściową pracę pod wspólnym tytułem *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918—1939*. Wydawca uczynił jak najsłuszniej, poprzedzając tomy Biblioteczki — poświęcone samorządom uczniowskim Polski Ludowej — przedstawieniem dobrych osiągnięć z okresu dwudziestolecia międzywojennego, i to zarówno w zakresie praktyki wychowawczej (I tom), jak i w zakresie teorii (tom II). Spożytkowywanie dla dobra dnia dzisiejszego i dnia jutrzejszego korzystnych osiągnięć dnia wczorajszego jest elementarną zasadą właściwego gospodarowania zarówno wartościami kultury materialnej, jak i kultury duchowej.

Czy redaktorzy dwóch pierwszych tomów Biblioteczki dokonali trafnego wyboru spośród dorobku niedawnej przeszłości? Czy to, co otrzymuje do rąk czytelnik, będzie dobrze służyć potrzebom naszej dzisiejszej szkoły?

Redaktorka części I (*Z doświadczeń nauczycieli*) — Helena Kasperowiczowa — zebrała w swym prawie trzystustronicowym tomie sześć sprawozdań wychowawców-praktyków, którzy zorganizowali w prowadzonych przez siebie szkołach udane samorządy uczniowskie, osiągając przy ich pomocy znaczne wyniki wychowawcze. Duża część tych autorów to kierownicy szkół podstawowych (męskich, koedukacyjnych, żeńskich), pozostali — dyrektorzy lub nauczyciele szkół średnich (seminarium nauczycielskiego żeńskiego oraz gimnazjów ogólnokształcących — koedukacyjnego i żeńskiego). Mamy więc zadowalający wachlarz wzorów, choć odczuwa się brak szkoły zawodowej.

Nazwiska autorów wzbudzają zaufanie, chyba wszyscy dobrze zasłużyli się postępowi naszego szkolnictwa. Władysław Przanowski to jeden z czołowych organizatorów polskiego szkolnictwa powszechnego, a z czasem inicjator i pierwszy dyrektor Państwowego Instytutu Robót Ręcznych; Józef Wójcik, kierownik przodującej szkoły powszechnej przy ul. Zagórnej w Warszawie; Ludwik Bandura, kierownik szkoły powszechnej w Bydgoszczy, autor doskonałej książki *Szkoła uspołeczniona*, dziś profesor WSP w Gdańsku; Wanda Dzierzbicka, wieloletnia dyrektorka znanego z dużych osiągnięć Seminarium (z czasem — liceum pedagogicznego) im. E. Orzeszkowej w Warszawie: Natalia Nekraszowa, nau-

czycielka gimnazjum w Łucku, dziś jeden z najczynniejszych członków Podkomisji Samorządu Uczniowskiego ZNP, wreszcie redaktorka całości Helena Kasperowiczowa — dyrektorka Gimnazjum i Liceum im. J. Słowackiego w Warszawie, dziś pracownik Instytutu Pedagogiki w Warszawie.

Cóż można powiedzieć o treści tych sześciu relacji? Przede wszystkim — ogromne bogactwo i śmiałość pomysłów; jak widać, samorząd uczniowski stanowił i dziś też chyba stanowi ponętne pole dla eksperymentalnej twórczości wychowawczej. Dalej — niezwykle szeroki zakres samodzielnej aktywności uczniowskiej, obejmującej na ogół całe pozalekcyjne życie uczniowskie, wiązane na różne sposoby ze szkołą. Wreszcie — co najbardziej uderza — wyczuwana przez czytelnika atmosfera zaangażowania się uczuciowego i napięcia zainteresowań, towarzysząca w toku działalności samorządnej zarówno młodzieży, jak i jej wychowawcom. Tom opracowany przez Helenę Kasperowiczową spełni więc podwójną rolę: przekaże dzisiejszemu nauczycielowi nie tylko liczne „sposoby" pracy z młodzieżą, ale oddziała także na jego wyobraźnię i uczucie, doda odwagi i zachęci do własnych prób.

Tom H. Kasperowiczowej kończy się przedrukiem artykułu dra Adama Zieleńczyka, profesora Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, który przeprowadził w 1931 r. analizę samorządów uczniowskich ok. 400 szkół różnego typu w Polsce.

Drugi tom Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego (184 strony) wypełnia przedruk (z pewnymi skrótami) rozprawy Rudolfa Taubenszlaga: *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego*, drukowanej swego czasu (1932) w Łodzi kosztem samego autora — wówczas nauczyciela łódzkiego i gorącego zwolennika samorządności uczniów. Niecodzienny to był zwolennik i propagator samorządu, wyróżniający się tym od innych, że w swej ulubionej idei wychowawczej dostrzegał przede wszystkim jej... słabe strony, braki, potknięcia! W rezultacie ta pierwsza polska próba empirycznego zbadania i opracowania teorii samorządu uczniowskiego została pomyślana i przeprowadzona tak, aby mogły ujawnić się nie tylko zalety systemu, ale także jego różnorakie niebezpieczeństwa wychowawcze.

Takie wytknąwszy sobie cele, Rudolf Taubenszlag przeprowadził zbadanie funkcjonowania samorządu w 14 przeciętnych łódzkich szkołach. Zauważmy: Taubenszlag nie badał szkół-wzorców i samorządów-wzorców, takich jak np. te, o których relacjonują autorzy tomu I Biblioteczki, lecz samorządy przeciętne, niekiedy mało udane, w szkołach przeciętnych lub nawet słabych. Równomiernie rejestrował nie tylko punkt widzenia nauczycieli i uczniów zadowolonych z funkcjonowania samorządu oraz swego w nim udziału, lecz także punkt widzenia uczniów i nauczycieli lekceważących samorząd lub niezadowolonych z niego. W rezultacie otrzymujemy teoretyczną analizę cenionej i propagowanej przez autora metody wychowawczej samorządu, która miejscami wygląda na paszkwil pedagogiczny skierowany przeciw tej metodzie. Ale to właśnie jest wielką zaletą pracy Taubenszlaga — zmusza zwolenników samorządu do czujności i ostrożności. Rozważania Taubenszlaga stanowić dziś mogą doskonały punkt wyjścia do niejednej dyskusji wychowawczej o samorządzie.

Słabą stroną rozprawy Taubenszlaga jest występujący w niej gdzieniegdzie abstrakcyjny doktryneryzm pedagogiczny, nie liczący się z realiami życia szkolnego (np. autor jest przeciwny samorządowi ogólnoszkolnemu, przeciwny stosowaniu jakichkolwiek nagród i kar, nie godzi się na żadne formy sądu uczniowskiego, skłonny jest do przesadnej ingerencji w sprawy młodzieży). Natomiast bardzo silną stroną rozprawy jest podstawowa myśl: aktywizacji przez samorząd „...wszystkich uczniów razem i każdego z osobna". Ta idea stanowi także zasadę dzisiejszej szkoły, nieufnej wobec wszelkiego koncentrowania uwagi wychowawczej na wybranej grupce uczniów.

Scharakteryzowane wyżej dwa tomy Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego ofiarowały czytelnikowi dobre owoce z naszych niedawnych doświadczeń szkolnych. Zanim dalsze tomy tej Biblioteczki przedstawią materiał współczesny, odzwierciedlający potrzeby i doświadczenia samorządów uczniowskich Polski Ludowej — pierwszy krok w kierunku tej potrzeby czyni praca zbiorowa pod redakcją Aleksandra Lewina pt. *Dziecka w zespole*. Wprawdzie problematyka książki A. Lewina jest szersza niż omawiany w niniejszym artykule temat, jednakże co najmniej dwa spośród czterech artykułów tego zbioru poświęcone są całkowicie samorządności uczniowskiej. Są to mianowicie artykuły Wandy Rachalskiej *Rola Samorządu w kształtowaniu postawy społecznej ucznia liceum pedagogicznego* i Jadwigi Onufrowicz *Współdziałanie uczniów kl. III w procesie wychowania*.

Artykuł Wandy Rachalskiej jest oparty na materiałach zebranych z życia samorządu w bardzo trudnym wychowawczo okresie 1955—57. Autorka usiłowała rozwiązać podstawowy problem: co i jak należy czynić, aby samorząd uczniowski, będący swoistą metodą wychowawczą w rękach nauczycielstwa, był równocześnie uważany przez młodzież za jej własną, przez nią samą, dla jej własnych potrzeb powołaną organizacją. Punkt wyjścia autorki w tych sprawach ukazuje tendencje bardzo słuszne, wielokrotnie w pracy uwypuklane: samorząd to instytucja młodzieży, a nie aparat dyrekcji szkoły, nie przekaźnik wytycznych i koncepcji dyrekcji. Młodzież tego właśnie pragnie, jak wykazują wypowiedzi cytowane przez autorkę. Młodzież więc od pierwszych chwil istnienia samorządu powinna mieć poczucie dużej autonomiczności swej organizacji, a inspirowanie wychowawcze pracy tej organizacji (co oczywiście jest fundamentalnym sansem pedagogicznym samorządu uczniowskiego) stanowi właśnie kluczowy problem. Łatwo podać wskazówkę ogólnikową: mądra, powściągliwa, taktowna inspiracja wychowawcy, ale jak ukonkretnić tę wskazówkę w postaci wzorców postępowania i funkcji społecznych? Autorka słusznie twierdzi, że każdy samorząd w każdej szkole licealnej musi być instytucją obejmującą nade wszystko sprawy wczasowe młodzieży, takie jak sport, koła zainteresowań, turystykę itd. Tylko w powiązaniu z rozbudowaną działalnością wczasową samorządu da się pomyślnie rozwiązać aktywizację uczniów w sprawach porządku szkolnego.

Przykładem właściwego rozwiązywania trudnych spraw porządkowych w liceum jest cytowana kontrola spóźnionych; kontrolują dyżurne koleżanki, ale lista spóźnionych idzie nie do nauczyciela, lecz do przedstawiciela Rady Młodzieżowej, który własną kompetencją reaguje na spóźnienia. Małe prawdopodobieństwo, aby w tej sytuacji mógł paść zarzut uwłaczający koleżeńskości działaczy Rady Młodzieżowej.

Jak się zdaje, samorządy obserwowane przez W. Rachalską, choć nasunęły jej wiele trafnych i niekiedy pięknych wychowawczo koncepcji (podsumowanych we wnioskach końcowych), nie znalazły całkowicie zadowalającego rozwiązania swej pozycji dialektycznej między społecznością koleżeńską a kierownictwem szkoły. Jak wskazują cytowane wypowiedzi, pospolitym niebezpieczeństwem wiszącym nad działaczami młodzieżowymi było niebezpieczeństwo ich wyobcowania ze społeczności uczniowskiej. Niebezpieczeństwo to groziło także niektórym Radom Młodzieżowym tych szkół. Dostrzegając to niebezpieczeństwo i pragnąc je zmniejszyć, autorka postuluje, aby samorząd uczniowski na szczeblu licealnym upodabniał się do organizacji młodzieży o możliwie szerokiej autonomii i o zakresie obejmującym przede wszystkim sprawy wolnego czasu młodzieży i jej sprawy bytowe; co się tyczy uczestnictwa samorządu w pracach porządkowych, dyscyplinarnych i dydaktycznych szkoły — bez czego istnienie samorządu uczniowskiego nie miałoby pełnego sensu wychowawczego — to sprawy z tego zakresu podlegające kompetencji samorządu powinny być przez dyrekcję szkolną wyraźnie ograniczone. Kierownic-

two szkoły może i powinno przekazać część swoich kompetencji samorządowi uczniowskiemu, ale powinna to być część ograniczona wyraźnymi ramami. Ten ograniczony, lecz konkretny zakres kompetencji należy powierzyć możliwie jak najcałkowiciej młodzieży, która powinna wiedzieć jasno, że to nie na niby, ale w rzeczywistości dyrektor oddał w jej ręce część swych uprawnień. Oczywiście, najpełniejsza nawet autonomia stanowić musi — jak w ogóle samorządność młodzieży w swej całości — fragment metody wychowawczej, objętej wglądem i troską wychowawcy, którego rola sprowadzi się jednak na szczeblu licealnym już niemal wyłącznie do roli doradcy — inspiratora. W pracy W. Rachalskiej wskazówki te zostały przekonywająco podkreślone.

O ile artykuł Wandy Rachalskiej stanowi rozprawę dotyczącą metod pracy samorządowej z młodzieżą starszą, rozprawę, dla której punktem wyjścia było obserwowanie kilku nienajdzielniejszych samorządów uczniowskich — to artykuł Jadwigi Onufrowicz jest relacją z bardzo udanego eksperymentu wprowadzenia propedeutyki samorządu na terenie kl. III szkoły podstawowej.

Wypracowany przez autorkę wzorzec quasi-samorządu dla dzieci młodszych klas szkoły podstawowej polega, najogólniej biorąc, na następujących składnikach. W klasie istnieje Rada Klasy złożona z kilkorga dzieci wybranych przez klasę, ale nie jest to rada do debatowania, do obradowania naśladującego instytucje dorosłych. W tej Radzie rolę kierowniczą odgrywa wychowawca, w stosunku do którego członkowie Rady spełniają rolę pomocników, stopniowo przyuczanych do wykonywania różnych czynności społecznych. Różnica w stosunku do tradycyjnych pomocników nauczyciela wyznaczanych przez niego spośród uczniów klasy jest ta, że pomocnicy Jadwigi Onufrowicz byli do tych funkcji wysuwani przez samych kolegów i w ciągu roku kilkakrotnie zmieniali się przez ponowne wybory; ponadto wychowawca nie wyznaczał członkom Rady wykonywania czynności i zadań, lecz inspirował, zachęcał lub prowokował inicjatywę. Tak więc Rada Klasy była nie tyle instytucją narad, co instytucją przyuczającą do funkcji społecznych i takie ujęcie wydaje się niewątpliwie słuszne dla tego wieku. J. Onufrowicz słusznie stwierdza, że ten typ samorządności wymaga sporego wkładu pracy wychowawczej. Na podkreślenie zasługuje również to, że nauczycielka w żadnej fazie swej pracy nie uważa wypracowanej organizacji wychowawczej za doskonałą i trwałą — ciągle eksperymentuje, ciągle koryguje aparat funkcjonowania Rady Klasowej i jej ekspozytur.

Owe ekspozytury Rady Klasowej, stanowiące niewielkie zespoliki powoływane dla zaspokojenia określonych potrzeb, zasługują na wyliczenia zarówno ze względu na genezę ich powoływania, jak i na wybór zadań praktycznej działalności. Są to: 1. pogotowie sanitarne, które powołane zostało, gdy klasa ruszyła na wycieczkę do Kampinosu i trzeba było zabrać apteczkę; 2. pogotowie krawieckie uformowane dla potrzeb wyłaniających się raz po raz w klasie; 3. sklepik klasowy „handlujący" bezgotówkowo kilkoma najkonieczniejszymi dla ucznia pomocami szkolnymi; 4. wypożyczalnia piór, ołówków i stalówek; 5. dyżury tygodniowe — wielorakie, umiejętnie organizujące podtrzymywanie w dzieciach wytrwałej chęci dobrego wykonawstwa.

Jeśli dodać, że poczynania społeczne dzieci z klasy J. Onufrowicz koncentrowały się na życiu klasy i nie wkraczały na teren ogólnoszkolny — będziemy mieć przed oczyma mniej więcej pełny obraz tego wzorca propedeutyki samorządu.

Drugim osiągnięciem J. Onufrowicz jest wniosek, który wysuwa ze swej pracy: „...na podstawie swoich doświadczeń i licznych obserwacji — pisze autorka — twierdzę, iż w klasie trzeciej i czwartej szkoły podstawowej poza niezmiernie rzadkimi wypadkami nie może być mowy o pewnym stałym aktywie ani o dzieciach zdecydowanie nieuspołecznionych". Sens tego twierdzenia jest ten, że w młod-

szych klasach szkoły podstawowej każde dziecko jest potencjalnym „aktywistą", trzeba tylko umieć aktywną postawę z niego wydobyć. Przytoczone ujęcie prowadzi do tej konsekwencji, że gdy autorka używa określenia „aktyw" i „aktywista", ma na myśli nie instytucję społeczną i jej członków, lecz zjawisko z zakresu psychologii społecznej, które w niekorzystnych warunkach może być przytłumione, a w pomyślnych — rozwijane. Wolno przypuszczać, wyciągając dalsze konsekwencje z wniosków J. Onufrowicz, że w korzystnych warunkach wychowawczych dostrzegana przez nią powszechność aktywności społecznej może utrzymywać się także w klasach starszych i najstarszych.

Nie potrzeba wyjaśniać, jak płodne wychowawczo może być spostrzeżenie J. Onufrowicz. Niestety, w obecnym stanie wiedzy spostrzeżenie to ma tylko walor hipotezy. Podobną hipotezę wysuwał Rudolf Taubenszlag i w związku z tym żądał odpowiedniego ukierunkowania samorządów uczniowskich, ale hipoteza Taubenszlaga nie miała pokrycia w konkretnych dowodach. J. Onufrowicz powołuje się wprawdzie na fakty zaobserwowane w prowadzonych przez nią dwóch klasach, ale dopóki szereg innych nauczycieli nie stwierdzi doświadczalnie faktów podobnych, wniosek o możliwości upowszechnienia wśród uczniów postawy aktywnej w życiu społecznym (szczególnie wśród uczniów starszych klas) pozostaje hipotezą. Weryfikowanie tej hipotezy przez dalsze eksperymenty wydaje się ważną potrzebą.

J. Onufrowicz może być zadowolona ze swych osiągnięć także i dlatego, że rozbudzenie aktywności społecznej dzieci w zajęciach pozadydaktycznych odbiło się na dydaktycznych pracach nauczycielki: w zajęciach tych dzieci okazywać poczynały coraz większą inicjatywę i coraz większe pragnienie samodzielnego uczestnictwa w procesie nauczania. Klasa aktywności społecznej stawała się równolegle klasą aktywności dydaktycznej dzieci.

Dwa pozostałe artykuły pracy zbiorowej wydanej pod redakcją Aleksandra Lewina — mianowicie artykuły Marii Pelcowej i Haliny Barankiewicz, choć nie mniej od cytowanych pożyteczne wychowawczo — nie będą na tym miejscu omówione; nie odnoszą się one bezpośrednio do samorządu.

Na zakończenie kilka uwag o pracy Zbigniewa Zaborowskiego: *Problemy wychowania społecznego w szkole*, wydanej przez PZWS. Jest to w istocie pierwsza u nas w Polsce próba opracowania nowoczesnej teorii samorządu uczniowskiego pod kątem widzenia spychologii społecznej. Próba oparta zarówno o literaturę psychologiczno-społeczną, jak i o własne doświadczenia autora, w szczególności o jego eksperyment naturalny, zrealizowany przed kilkoma laty w klasie III Liceum Pedagogicznego w Różanie[1]. Autor dokonał w swej książce nie tylko przedstawienia

[1] Pierwszą relację o swych doświadczeniach w Różanie podał Zb. Zaborowski w artykule „Z doświadczeń nad kształtowaniem kolektywu w kl. III liceum pedagogicznego", drukowanej w odczytach pedagogicznych pod red. Józefa Kozłowskiego: „Z zagadnień kształcenia i doskonalenia nauczycieli", Warszawa PZWS 1959 str. 10—43. Eksperyment Zaborowskiego ma ten swoisty charakter, że zasada samorządności objęła w nim nie tylko czynności pozalekcyjne, ale i proces lekcyjny (głównie przez realizację nauczania systemem grupowym). Ponadto osiągnięciem Zb. Zaborowskiego jest udowodnienie, iż szczerość stosunków wychowawczych między wychowawcą a uczniami, poddana próbie w walce ze złem moralnym i ujemnymi przejawami życia społeczności uczniowskiej — wytrzymała pomyślnie tę próbę na poziomie starszej młodzieży. Wreszcie odkryciem Zb. Zaborowskiego z zakresu socjotechniki wychowawczej jest użycie systemu grupowego jako czynnika reintegracji zespołu, choć jeden ze szczegółów tej socjotechniki — rozbijanie niepożądanych grup — budzi wątpliwości. Tytuł omawianego artykułu Zaborowskiego („Z doświadczeń nad kształtowaniem kolektywu klasy") jest za skromny: autor w swym eksperymencie nie tylko wypracował technikę kształtowania kolektywu uczniowskiego — lecz skutecznie wdrażał młodzież licealną w postawę i nawyki działacza społecznego.

wybranych wyników obcych badań i umiejętnej adaptacji niektórych z nich do warunków polskich, ale wypróbował kilka doskonałych własnych pomysłów, wyciągając w oparciu o nie szereg bardzo pożytecznych i pobudzających intelektualnie uogólnień teoretycznych (np. problem dziecka odrzuconego przez zespół, problem reintegracji grupy, problem spożytkowania wychowawczego grup nieformalnych w klasie).

Dodać zresztą trzeba, że pierwsze rozdziały książki są słabsze od dalszych. I słabo wypadła analiza środowiskowych przyczyn trudności wychowawczych. Do najlepszych natomiast należą rozważania o rozwoju stosunków społecznych w klasie (rzecz korzystnie skorygowana w stosunku do ujęcia z 1959 r.) oraz o głównych rodzajach trudności wychowawczych na tle współżycia. Specjalnie korzystnie przedstawia się rozdział omawiający samorząd ogólnoszkolny, przy czym zarówno podawane przez autora przykłady, jak i oparte na nich uogólnienia odnoszą się do lat 1957—1960, czyli do naszej aktualnej rzeczywistości szkolnej.

Rok 1960 — biorąc pod uwagę fakty wydawnicze — sprzyjał organizowaniu zajęć pozalekcyjnych, rozszerzających funkcję szkoły na szeroki front aktywności wychowawczej.

*A. KAMIŃSKI*
Łódź

## B. HORNOWSKI: „PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY KSZTAŁTOWANIA POGLĄDÓW NA ŚWIAT DZIECI I MŁODZIEŻY"
**PWN, Poznań 1959 ss. 173**

### I. INFORMACJA

Praca składa się z dwóch części: w pierwszej, *Podstawy teoretyczne*, autor omawia istotę i strukturę światopoglądu oraz podejmuje próbę psychologicznej analizy procesu kształtowania się przekonań dziecka w procesie poznawania przez nie rzeczywistości. W drugiej części, *Części materiałowej*, B. Hornowski przedstawia kolejne etapy i sposoby kształtowania poglądu na świat: małego dziecka, u dziecka przedszkolnego oraz ucznia niższych i starszych klas szkoły podstawowej, posługując się materiałem empirycznym, zebranym głównie dzięki obserwacjom, a częściowo również na podstawie rozmów z dziećmi w wieku od 3 do 14 lat.

Przez światopogląd rozumie autor zwarty system poglądów i przekonań, wyrażających stosunek człowieka do przyrody i społeczeństwa, określający jego postępowanie. W strukturze światopoglądu wyodrębnia przy tym następujące podstawowe elementy: 1) wiedzę, tj. zdobyte przez jednostkę wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie; 2) uformowane poglądy, zawierające interpretację tych wiadomości; 3) przeżycia emocjonalne, związane z poznawaniem rzeczywistości i formułowaniem poglądów, oraz 4) przekonania jako pewne sądy (oceny), dotyczące uformowanych poglądów. Autor zaznacza, iż wydzielenie poszczególnych elementów w strukturze światopoglądu jest sprawą umowną, ułatwiającą jedynie analizę, a że w rzeczywistości elementy te są ze sobą jak najściślej powiązane i tworzą integralną całość.

W kontekście dotyczącym przekonań Hornowski nazywa światopogląd takim zespołem przekonań, w którym zawarte są najwyższe wartości, to jest ideały ujmujące najważniejsze zagadnienia ogólnoludzkie, i wyjaśnia, że do ukształtowania

danego systemu przekonań światopoglądowych niezbędne są poglądy uformowane na podstawie zdobytej wiedzy oraz związane z nimi przeżycia emocjonalne. Przekonania wpływają w sposób istotny na wolę i charakter oraz postawy i działania człowieka, który dąży tym samym do realizacji swoich poglądów i ideałów. Przy okazji autor polemizuje z trzema idealistycznymi i jednostronnymi teoriami przekonań, które sprowadzają przekonanie do prostego zjawiska psychicznego danego w doświadczeniu wewnętrznym i będącego bądź połączeniem lub rozłączeniem przedstawień (teoria allegenetyczna), bądź odrębną od samych przedstawień wiarą w istnienie (czyli sądem o istnieniu) czegoś (teoria idiogenetyczna), bądź wreszcie przeżyciem emocjonalnym, a nie procesem intelektualnym (pogląd M. Kreutza). Ze swej strony Hornowski twierdzi, że przekonanie jest swoistą formą odzwierciedlenia w mózgu ludzkim obiektywnej rzeczywistości. Podstawę tego odzwierciedlenia stanowią wprawdzie procesy poznawcze, lecz wzmacniają je procesy emocjonalne oraz woluntarne, które ułatwiają przejście do czynu.

Fizjologiczną podstawą światopoglądu jest, zdaniem autora — starającego się oprzeć w danym wypadku na pawłowowskiej fizjologii — skomplikowany system związków czasowych, utworzonych w korze mózgowej, oraz reakcje pozytywne i negatywne, wchodzące w strukturę stereotypu dynamicznego. Od strony zaś treściowej światopogląd każdego człowieka stanowi odbicie w jego indywidualnej świadomości światopoglądu społecznego, właściwego danej epoce historycznej, danemu środowisku itp.

Ponieważ niezbędnymi warunkami kształtowania się trwałego systemu poglądów i przekonań, będącego fundamentem światopoglądu, jest opanowanie podstaw nauki i formowania się przekonań, dlatego w *Części materiałowej* autor rozpatruje szczególnie właśnie oba te procesy na różnych etapach ich rozwoju. Materiały empiryczne, z których B. Hornowski czerpie konkretne przykłady dla ilustracji swoich wywodów, zostały zebrane w latach 1952—55, pod jego kierunkiem, przez dziesięcioosobowy zespół studencki. Grupa ta prowadziła obserwacje nad kształtowaniem u dzieci poglądu na świat — w środowisku rodzinnym oraz w przedszkolu i szkole — na zajęciach (lekcjach) z języka ojczystego i przyrody.

Streszczając zasadniczy nurt rozważań autora, można by poszczególne etapy „światopoglądowego rozwoju" dzieci i młodzieży scharakteryzować w skrócie, jak następuje:

1. W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko poznaje obiektywną rzeczywistość w działaniu, przy czym poznanie jego ma charakter bezpośredni, zmysłowy, konkretno-obrazowy, oparty przede wszystkim o funkcjonowanie pierwszego układu sygnałów. W tym okresie dziecko zdobywa pierwsze wiadomości o otaczającym świecie, rodzą się w nim również zaczątki podstaw społecznych.

2. Poprzez różnorodne zajęcia w przedszkolu, zwłaszcza z przyrody i mowy ojczystej, dziecko nabywa wiele nowych wiadomości o otaczającym je bezpośrednio świecie i wiele doświadczeń życiowych, będących głównie i nadal wynikiem działania pierwszego układu sygnałów. Jednakże dzięki stopniowemu rozwojowi także drugiego układu sygnałów dziecko zaczyna już uogólniać swoje spostrzeżenia i wyobrażenia. Jego pogląd na świat jest w tym okresie dosyć ubogi i prymitywny, ponieważ procesy poznawcze są jeszcze słabo rozwinięte, a jednocześnie silnie zabarwione przeżyciami emocjonalnymi. Godzi się tu wtrącić, że autor polemizuje z wywodzącą się z teorii Levy Brühla koncepcją Piageta o przedprzyczynowym i prelogicznym myśleniu dziecka w okresie przedszkolnym. Hornowski powołuje się między innymi na krytykę poglądów Piageta podjętą w pracy F. Kwiatek pt. *Kształtowanie prawidłowego myślenia na zajęciach przyrodniczych w przedszkolu* (Wrocław 1956). Kwiatek zbadała 73 dzieci w różnym wieku przedszkolnym, na terenie czterech różnych przedszkoli, zadając im pytania podobne do stawianych

w badaniach Piageta. Okazało się, że źródłem nieprawidłowego myślenia dziecka jest po prostu brak wiedzy i odpowiedniego oddziaływania.

3. Na szczeblu niższych klas szkoły podstawowej dziecko dostrzega już proste związki panujące wewnątrz zjawisk przyrodniczych i społecznych. Zaczyna rozumieć, że rzeczywistość jest poznawalna, a zdobycze nauki służą potrzebom ludzi. I w tym okresie dziecko posiada jeszcze mały zakres wiedzy i doświadczeń życiowych. Na głębszą analizę zjawisk nie pozwala mu słaby rozwój wyższych procesów myślowych. Jednakże pojawiające się już ich zaczątki oraz rozwój aktywnej postawy dziecka wobec otaczającego środowiska zaczynają stopniowo wpływać na rozszerzanie i pogłębianie treści jego poglądów i przekonań, w dalszym ciągu silnie zabarwionych emocjonalnie i uzależnionych od poglądów i przekonań dorosłych.

4. W klasach V—VII, dzięki wszechstronnemu rozwojowi procesów poznawczych, uczniowie zaczynają wnikać w istotę zjawisk przyrodniczych i społecznych. Rozwój myślenia i uczuć oddziaływa przeważnie na kształtowanie się ich poglądów i przekonań, które stają się pełniejsze i trwalsze. Pojawia się już pewien zespół poglądów i przekonań stanowiących podstawę światopoglądu.

## II. UWAGI KRYTYCZNE

„Dotychczasowe prace psychologiczne, zajmujące się problematyką światopoglądu — pisze B. Hornowski — były przeważnie oparte na materiałach zeznaniowych, subiektywnych, takich jak ankiety, dzienniki, biografie i autobiografie".

Ma tu na myśli przede wszystkim *Religionspsychologie* E. Starbucka (Lipsk 1909) i *Doświadczenia religijne* W. Jamesa (ostatnie wydanie polskie: Warszawa 1958), a z prac polskich *Psychologię wieku dojrzewania* S. Baleya (Lwów—Warszawa 1932) oraz *Psychologię światopoglądu młodzieży* S. Szumana, J. Pietera i H. Weryńskiego (Warszawa—Lwów 1933), natomiast pomija K. Jaspersa *Psychologie der Wettanschauungen* (1919) i W. Witwickiego *Wiarę oświeconych* (po franc. 1939, po polsku 1959).

Pracom tym przeciwstawia Hornowski polskie psychologiczno-pedagogiczne pozycje powojenne (zajmujące się bezpośrednio lub pośrednio problemem kształtowania światopoglądu), które wykorzystują założenia metodologii marksistowskiej [1]. Jednocześnie jednak stwierdza, iż brak jest dotąd szerszej pracy, która omawiałaby psychologiczne podstawy kształtowania naukowego poglądu na świat wśród dzieci i młodzieży.

Książka autora wypełnia w pewnym stopniu właśnie tę lukę w literaturze naukowej i na tym polega duża zasługa B. Hornowskiego.

Mam osobiście wątpliwość, w jakim stopniu — wypełniając ogólnie swą lukę — udało się autorowi zarazem spełnić dwa cele szczegółowe, jakie sobie wyznaczył: 1) prześledzić proces kształtowania się poglądu na świat u dzieci w środowisku rodzinnym, przedszkolu i szkole oraz 2) wykazać, na jakich podstawach psychologicznych opiera się on. Można bowiem mówić w pracy psychologicznej o ś l e d z e n i u jakiegoś p r o c e s u psychicznego i badaniu jego psychologicznego mechanizmu chyba tylko wtedy, gdy cały przebieg danego procesu obserwuje się u tych samych osobników, a nie wtedy, gdy poszczególne jego odcinki bada się u różnych dzieci, jak to właśnie czyni autor. Oczywiście i takie obserwacje typu poprzecznego (w odróżnieniu od tzw. badań podłużnych) są pożyteczne, nie można ich jednak nazywać śledzeniem procesu. Ponieważ zaś badanie psychologicznych podstaw jakiegoś procesu możliwe jest dopiero w oparciu o jego dobrą znajomość, przeto

[1] K. Bergman: *Jak kształtujesz przekonania twego dziecka.* Warszawa 1954; F. Kwiatek: *Kształtowanie prawidłowego myślenia na zajęciach przyrodniczych w przedszkolu.* Wrocław 1956; M. Pleśniarska: *Jak walczę o naukowy światopogląd młodzieży.* Warszawa 1956.

również i owe drugie zadanie nie było wykonalne w założonych przez autora warunkach badawczych.

Co więcej, myli się autor nazywając tu i ówdzie (np. na s. 6) drugą część swojej książki badawczą i utrzymując, że na podstawie przeprowadzonych obserwacji i badań dokonał analizy procesu kształtowania się poglądu na świat dzieci i młodzieży. Wszak przez analizę materiału badawczego rozumie się nie ilustrowanie przy jego pomocy tez zaczerpniętych skądinąd, jak to się dzieje w recenzowanej pracy, lecz — przeciwnie — wywodzenie twierdzeń z samego materiału.

Pragnąc udokumentować ten zarzut, przyjrzyjmy się dowolnie wybranemu fragmentowi *Części materiałowej*. Niech dotyczy on na przykład „kształtowania systemu poglądów i przekonań na lekcjach biologii w starszych klasach szkoły podstawowej" (s. 140—146). Poprzedza go, pozbawiony wzmianek o materiale badawczym, natomiast obfitujący w tezy ogólne i szczegółowe (m. in. pochodzące z oprac. S. Szumana, S. Baleya i L. Mościskiej) paragraf pt. *Wszechstronny rozwój procesów poznawczych* (s. 137—139). Na s. 140 autor omawia problematykę światopoglądową w programie nauki biologii, po czym na pozostałych 5 stronach (jeśli nie liczyć podsumowania) rozważa kolejno dwa problemy: 1) wzajemną zależność organizmu i środowiska oraz 2) przyswajanie przez uczniów pojęcia ewolucji. Jednakże i na tych pięciu stronach znajdujemy tylko bardzo skrótowy opis pewnych zabiegów dydaktycznych nauczycieli biologii na kilku cyklach lekcyjnych, podczas których uczniowie zwracali uwagę: na zależność budowy zawilca i sasanki od środowiska; na współżycie ryb i ptaków; na podobieństwo pewnych istotnych cech różnych roślin; wreszcie na ewolucję w świecie zwierzęcym i zwierzęce pochodzenie człowieka. Opis ów przeplatany był przy tym uogólniającymi uwagami autora. Jest rzeczą jasną, że już sama mnogość poruszanych na tych kilku stronach zagadnień uniemożliwia psychologiczną analizę materiału badawczego, który w tych warunkach pełnić może jedynie i w najlepszym razie funkcję ilustracyjną, zupełnie drugorzędną, a więc pomocniczą w stosunku do tez wypowiadanych przez autora, który nie podaje ani iloma protokółami lekcyjnymi rozporządzał, ani jak dokonywał ich analizy, ani nawet — w przypadku omawianego tutaj fragmentu — nie przytoczył konkretnych uczniowskich wypowiedzi (choć i te nie świadczyłyby, oczywiście, jednocześnie o sukcesie danych nauczycieli w światopoglądowym wychowaniu uczniów).

Na ilustracyjną głównie rolę materiału badawczego w przypadku pracy Hornowskiego wskazuje również niejasny stosunek, jaki zachodzi między obu częściami książki: teoretyczną a materiałową.

Innym przykładem wytkniętej wyżej nieadekwatności wyników do zamierzeń jest w książce Hornowskiego przywiązywanie nadmiernej wagi do wypowiedzi badanych, mimo iż sam autor zarzuca swoim poprzednikom, iż opierali się na materiałach o charakterze subiektywnym. W przeciwnym razie nie spotykalibyśmy się w pracy z faktami wyciągania z wypowiedzi dzieci bezpośrednich wniosków o ich przekonaniach, jak to ma miejsce na przykład na s. 126, gdzie w oparciu o kilka pozytywnych głosów dzieci w trakcie pogadanki o spółdzielniach produkcyjnych autor konkluduje, że tego rodzaju wypowiedzi świadczą o tym, iż w świadomości dziecka zaczyna się kształtować przekonanie o zamożności i lepszym życiu ludzi w spółdzielniach produkcyjnych, co jest następstwem lepszej uprawy ziemi i organizacji pracy. Wnioskowanie takie dowodzi, że pisząc pracę autor nie wziął dostatecznie pod uwagę zasadniczego postulatu metodologicznego, obowiązującego przy badaniu tak złożonego procesu, jakim jest kształtowanie się poglądu na świat, postulatu ustawicznej konfrontacji wypowiedzi z odpowiednią działalnością osób badanych. Ta ostatnia okoliczność wydaje się też tłumaczyć całkowicie pominięcie w rozważaniach autora nierzadkich przecież w naszym życiu, choć niewątpliwie trudniejszych

przypadków, kiedy to oddziaływanie na dziecko ze strony szkoły i domu idzie całkiem różnymi, a nawet przeciwstawnymi sobie, drogami (por. w tym względzie wzmiankowaną już recenzję z „Życia Szkoły").

Praca Hornowskiego powstała w głównych zrębach dobrych kilka lat temu, nie jest także wolna od uproszczeń charakterystycznych dla okresu przesadnej pawłowizacji psychologii. Oto autor utrzymuje na przykład na s. 16, iż: „...opierając się na nauce Pawłowa o dwóch układach sygnałów możemy wyjaśnić, jakie fizjologiczne mechanizmy zachodzą w korze mózgowej w procesie kształtowania się naukowego poglądu na świat". W rzeczywistości psychologowie mogą co najwyżej snuć na ten temat pewne przypuszczenia, nie są zaś w stanie twierdzić coś z całą pewnością nawet na temat fizjologicznego podłoża procesów psychicznych o wiele prostszych, np. uczuć. Oczywiście, o ile nie zadowala ich samo używanie języka fizjologii i chcą dowieść czegoś więcej ponad to, że procesy psychiczne mają charakter materialny.

Wątpliwości natury terminologicznej rodzi w czytelniku nie tylko pewne „przepawłowizowanie" języka. Wynikają one również przy konfrontacji definicyjnych założeń autora z treścią książki. Jeśli zdefiniowało się światopogląd jako zwarty, trwały i w dodatku określający postępowanie systemu poglądów i przekonań wyrażających stosunek człowieka do przyrody i społeczeństwa, to czy słuszne było operowanie tym terminem na przestrzeni całej pracy dotyczącej dzieci i młodzieży od lat 14—15? Wszak nawet u tych 14—15-letnich chłopców i dziewcząt, jak stwierdza Hornowski, przejawia się d o p i e r o pewien zespół poglądów i przekonań, stanowiących p o d s t a w ę światopoglądu (podkreślenia moje — R. R.). Czy wobec tego nie byłoby właściwiej mówić raczej tylko o kształtowaniu się zaczątków, podstaw poglądu na świat?

Niejasna jest również rola, jaką wyznacza autor przekonaniom i podstawom w całokształcie problematyki światopoglądu. Zresztą tych ostatnich nigdzie nie definiuje. Skoro zaś przekonania mają głównie charakter poznawczy (por. informacyjną część niniejszej recenzji), to czy nie należało obok nich wprowadzić niejako „oficjalnie" do definicji światopoglądu także pojęcia postawy. Wydaje się, że wobec głównie intelektualnego charakteru przekonań pojęcie postaw (o przewadze elementów uczuciowych i czynnościowych) mogłoby oddać — przy sprecyzowaniu jego roli — duże usługi w rozważaniach autora. Nie mówiąc już o tym, że zwróciłoby, być może, jego uwagę na bogatą, a w książce całkowicie pominiętą, literaturę amerykańską o postawach, jak również radziecką o motywach uczenia się.

Na marginesie spraw terminologicznych, związanych z rolą przekonań i postaw w kształtowaniu się światopoglądu, warto wskazać na jedną jeszcze komplikację, nie dość zaakcentowaną w definicyjnych założeniach pracy. Tę mianowicie, że — zaliczając przekonanie wyłącznie do ogólnej klasy procesów psychicznych — nie popełnia się wprawdzie błędu, jako że wszelkie fakty czy zjawiska psychiczne rozwijają się w czasie, a więc są procesami, jednakże zapoznaje się wówczas (przynajmniej w definicji) to, że pewne procesy, powtarzające się, stają się z a r a z e m cechami psychicznymi, właściwościami osobowości, reagującej dzięki nim na określone sytuacje w określony sposób. A to przecież jest właśnie dla rozważań i badań nad światopoglądem szczególnie istotne...

W recenzji poświęcono wiele miejsca metodologicznym i merytorycznym niedostatkom pracy B. Hornowskiego jedynie po to, aby ukazać złożoność i trudność psychologicznej problematyki rozwoju i kształtowania światopoglądu. Praca autora jest poważnym pionierskim wprowadzeniem w zagadnienie mimo wszelkie braki, jakie łatwo jej wytykać z perspektywy roku 1960.

*R. RADWIŁOWICZ*

## KAROL KOTŁOWSKI: „SZKOŁA ANGIELSKA PO DRUGIEJ WOJNIE ŚWIATOWEJ"
### PZWS 1960 r. ss. 172

W okresie wzmożonego — dzięki dyskusjom nad projektami reformy systemu oświatowego w Polsce — zainteresowania społecznego problematyką oświatową, każda pozycja bibliograficzna z tej dziedziny zaspokaja jakieś pilne zamówienie społeczne. Dotyczy to przede wszystkim tych pozycji, które informują o sytuacji w dziedzinie oświaty i szkolnictwa poza granicami naszego państwa. Ta dziedzina bowiem — trzeba tu wyraźnie powiedzieć — jest szczególnym odcinkiem zainteresowań oświatowych społeczeństwa.

Mimo pojawiających się tu i ówdzie (głównie w czasopismach pedagogicznych) fragmentarycznych i niesystematycznych informacji o szkolnictwie poza granicami Polski — brak nam pełniejszych materiałów z tej dziedziny.

A przecież jest to dziedzina, w której spotykamy ogromną rozmaitość rozwiązań i koncepcji oświatowych, różniących się wzajemnie od siebie często w sposób diametralny. I wcale nie ma tu zasady, że „co kraj, to obyczaj", bo zdarza się, jak np. w Szwajcarii czy w Anglii, że w jednym kraju istnieje i jest realizowanych szereg równoległych koncepcji ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa. Kapitalna wprost dla ilustracji zagadnienia różnorodności form oświatowych występujących w Anglii jest następująca wypowiedź angielskiego działacza oświatowego: „Jeżeli Brytyjczyk usiłuje poznać wychowawczy system swego kraju, czyni krok nierozważny: jeżeli to czyni cudzoziemiec, popełnia szaleństwo..."

Na to szaleństwo odważył się Karol Kotłowski w pracy pt. *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, PZWS 1960.

Najważniejszą trudnością na drodze do poznania brytyjskiego systemu oświatowego jest zdaniem autora fakt, że szkół angielskich nie kształtują akty państwowe w tym sensie, jak to przeważnie dzieje się na kontynencie. Historycznie rzecz biorąc, na Wyspach Brytyjskich obserwujemy proces odwrotny do tego, jaki od czasów Oświecenia odbywał się w całej pozostałej części Europy, gdzie szkolnictwo rozwijało się coraz bardziej w kierunku centralizacji. W Anglii działo się inaczej; państwo pozostawiło sprawy oświaty wyłącznie inicjatywie kościołów, stowarzyszeń religijnych i charytatywnych, związków rzemieślniczych i kupieckich oraz osób prywatnych, zachowując w stosunku do tych spraw przysłowiowe „splendid isolation". Na dobrą sprawę, gdyby ktoś chciał odtworzyć dokładnie rozwój i stan współczesnego szkolnictwa Wielkiej Brytanii, powinien by opisać historię każdej szkoły i każdej instytucji oświatowej i wychowawczej z osobna.

Autor wybrał inną drogę, gdyż tamta niewątpliwie wyprowadziłaby go na manowce. Dokonał selekcji faktów zaobserwowanych i zarejestrowanych w czasie pobytu w Anglii, po czym zestawił je w taki sposób, by stały się zrozumiałe dla polskiego czytelnika przez skonfrontowanie ich ze zjawiskami znanymi z naszej, polskiej rzeczywistości. Stałe zestawianie: „oni — my", „u nich — u nas", „dlaczego u nich tak — a u nas inaczej?" — oto sposób myślenia, który autor narzucił czytelnikowi, i chyba słusznie, bo w ten sposób „inność" tego, co jest w Anglii, staje się nam bardziej zrozumiała, a i nasz system oświatowy staje się nam bardziej zrozumiały i bliższy nie tylko sercu, ale i rozsądkowi.

Książkę otwiera rozdział zatytułowany *Państwo i szkoła w historii*, w którym autor dokonuje przeglądu dziejów szkolnictwa angielskiego od pierwszej szkoły, założonej w 598 r. w Canterbury, do II wojny światowej.

„Dziś" szkolnictwa angielskiego otwiera uchwalony w 1944 r. Akt Edukacyjny, będący wynikiem głębokich przemian społecznych, jakie zaszły w Wielkiej Brytanii przy końcu okresu międzywojennego i w czasie ostatniej wojny. Akt Edukacyjny determinujący powojenną organizację szkolnictwa angielskiego omawia autor

w następnych rozdziałach książki, analizując wszystkie szczeble organizacji szkolnictwa od żłobków i przedszkoli do form organizacyjnych bardzo zróżnicowanego szkolnictwa średniego.

Osobne rozdziały poświęca autor kształceniu pozaszkolnemu, problemowi religii w szkole angielskiej, teorii pedagogicznej w Anglii i nauczycielowi angielskiemu.

Ze względu na wyraźną odrębność systemu szkolnego obowiązującego w Szkocji, szkolnictwu temu poświęca osobny rozdział. Pracę zamykają dane biograficzne kilkudziesięciu postaci, które odegrały ważną rolę w ukształtowaniu się angielskiej teorii pedagogicznej czy praktyki szkolnej oraz obszerna bibliografia tematu.

Co uderza przede wszystkim polskiego czytelnika przy czytaniu książki Kotłowskiego? Obraz szkolnictwa angielskiego, przedstawiony przez niego w sposób syntetyczny, czyni wrażenie dziwnej mieszaniny czegoś nowego i żywotnego z obumierającym. To wielkie poszanowanie tradycji przez Brytyjczyków znajduje odzwierciedlenie w trafnym sformułowaniu Herberta Spencera, 19-wiecznego angielskiego filozofa, socjologa i pedagoga: „...stare musi istnieć tak długo, dopóki nowe nie jest jeszcze gotowe; ten wieczny kompromis jest nieodzownym towarzyszem wszelkiego normalnego rozwoju".

Bardzo to angielska zasada, potwierdzona w tysiącach przejawów życia tego wyspiarskiego społeczeństwa.

Dla nas, narodu, który buduje socjalizm, zasada ta brzmi jednak nieżyciowo.

Sądzę, że warto przeczytać pracę Kotłowskiego. Powinni to zrobić przede wszystkim nauczyciele, studenci pedagogiki, uczniowie wyższych klas liceów pedagogicznych i ci wszyscy, którym bliskie są sprawy szkoły polskiej.

Może lepszą im się wyda nasza polska szkoła?

*M. P.*

## WARD S. MASON: „THE BEGINNING TEACHER"
### Washington Departament of Health Education and Welfare 1958

Wymieniona powyżej publikacja jest sprawozdaniem oficjalnym z badań statystycznych przeprowadzonych nad początkującymi nauczycielami. Wybrano grupę reprezentacyjną 9428 nauczycieli, którzy w roku szkolnym 1956/57 rozpoczęli pracę w zawodzie nauczycielskim. Badania takie wydają się w Ameryce szczególnie ważne, ponieważ od drugiej wojny światowej odczuwa się tam brak nauczycieli i stały odpływ kwalifikowanych nauczycieli do innych zawodów. Fakt ten w związku z coraz większymi postępami Związku Radzieckiego w nauce i technice budzi w społeczeństwie amerykańskim coraz większe zaniepokojenie.

Wśród rozpoczynających pracę nauczycieli zanotowano 37% mężczyzn i 64% kobiet. Ich średni wiek wynosi 25,5 lat dla mężczyzn, 22,8 lat dla kobiet. Wśród mężczyzn 64% jest żonatych, wśród kobiet 41%. Liczba rozpoczynających pracę w szkole podstawowej wynosi 56%, w tym 21% mężczyzn, w szkole zaś średniej 44%, w tej liczbie 59% mężczyzn. Feminizacja więc zawodu nauczycielskiego posunęła się dalej w szkole podstawowej. Liczba kobiet rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycielskim jest wyższa w stanach o wysokim uprzemysłowieniu i daleko posuniętej urbanizacji aniżeli w stanach południowych o przewadze rolnictwa.

Jedynie 76% kobiet i 68% mężczyzn rozpoczęło pracę po ukończeniu 4-letniego kolegium nauczycielskiego (teachercollege), obowiązującego w Stanach Zjednoczonych typu zakładu kształcenia nauczycieli, lub po odbyciu studiów wydziału uni-

wersyteckiego kształcącego nauczycieli. Pozostali nauczyciele napłynęli do zawodu bez przygotowania pedagogicznego po uprzednim wykonywaniu innego zawodu. Różny więc jest poziom przygotowania naukowego: 58% miało stopień akademicki bakałarza, 28% posiadało jeszcze dalsze studia, jednak zaledwie 5% zakończyło je uzyskaniem stopnia magistra („master"). Wśród początkujących nauczycieli nie było ani jednego ze stopniem doktora. 14% nie miało stopnia bakałarza. Kobiety mają na ogół lepsze przygotowanie od mężczyzn. Najniżej kwalifikowanych nauczycieli spotyka się w stanach południowych, zwłaszcza w tamtejszych „jednoklasówkach" — 71% nauczycieli nie ma stopnia akademickiego. Wykształcenie początkujących nauczycieli jest też różne pod względem jakości, zaledwie 59% odebrało w szkole wyższej wykształcenie pedagogiczne.

Istnieją też dość znaczne różnice w płacach młodych nauczycieli. Przeciętne uposażenie roczne wynosi 3600 dolarów, jednak w szkole średniej jest ono przeciętnie o 100 dolarów wyższe, a kobiety zarabiają przeciętnie o 200 dolarów mniej od swych kolegów. Nauczyciele na wsi otrzymują też 10% mniej niż nauczyciele w mieście. Obok tego występuje w płacach dość duże zróżnicowanie regionalne. Najwyższe uposażenia dla początkujących nauczycieli wypłacane są w stanach zachodnich, wynoszą tam 4000 dolarów rocznie, natomiast najniższe są w stanach południowych — 2750 dolarów. Dla porównania warto nadmienić, że pensja początkującego inżyniera wynosi 4980 dolarów, pracownika z wyższym wykształceniem pracującego w handlu 4400 dolarów. W innych zawodach jest też szybszy awans pieniężny aniżeli w zawodzie nauczycielskim. Ten niekorzystny start sprawia, że w zawodzie nauczycielskim występuje chroniczny już deficyt kwalifikowanej kadry.

W badaniach uwzględniono też czas, jaki początkujący nauczyciele poświęcają na wykonywanie zawodu. Wzięto przy tym pod uwagę nie tylko godziny lekcyjne, ale i czas przeznaczony na przygotowanie się do lekcji i poprawianie zadań uczniowskich. Czas ten wahał się od 45,4 do 50,8 godzin tygodniowo, wyniósł przeciętnie 46,7 godzin dla szkoły podstawowej, 48,9 godzin dla szkoły średniej.

Na koniec jeszcze kilka słów o nastrojach nauczycieli amerykańskich. Otóż 81% nauczycieli zaczynających pracę myśli o porzuceniu zawodu w ciągu najbliższych pięciu lat. Jako przyczynę swej decyzji wymieniają niskie uposażenie i małe widoki na awans. Wiele jednak kobiet zamierza zawód nauczycielski porzucić przejściowo na okres wczesnego małżeństwa i macierzyństwa, a po odchowaniu dzieci wrócić do pracy w szkolnictwie. Łagodzi to nieco obraz statystyczny, bo o definitywnym opuszczeniu zawodu marzy 51% zatrudnionych, w tym częściej matematycy i przedstawiciele nauk ścisłych aniżeli humaniści, częściej kobiety (66%) aniżeli mężczyźni (25%).

*L. BANDURA*

## JAMES DEESE: „THE PSYCHOLOGY OF LEARNING" PSYCHOLOGIA UCZENIA SIĘ
**Second Edition New York 1958 McGraw-Hill ss. 367**

### 1. INFORMACJA O AUTORZE. CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA RECENZOWANEJ KSIĄŻKI

Książka Jamesa Deese'a, pt. *Psychologia uczenia się*, jest dziełem wybitnego amerykańskiego znawcy zagadnień nauczania i uczenia się, teoretyka i praktyka w jednej osobie, autora około 30 prac eksperymentalnych i wieloletniego profesora psy-

chologii i teorii nauczania. Prowadząc prace badawcze w „laboratorium zachowań się uwarunkowanych" Uniwersytetu Indiana współpracował z Kellogiem, Skinnerem, Lazarusem, którzy wnieśli poważny wkład do nauki zajmującej się problematyką uczenia się. Początkowo badał głównie mechanizmy fizjologiczne uczenia się zwierząt. Ostatnio zajmuje się przede wszystkim problematyką uczenia się pojęciowo-słownego, jak również problematyką skłonności i motywów uczenia się. Jako profesor psychologii pedagogicznej, James Deese ukierunkowywał studentów przy przeprowadzaniu szczegółowych badań nad procesami uczenia się, uzupełniając w ten sposób własne dotychczasowe prace eksperymentalne. Obok postawy badacza naszego autora cechuje równocześnie postawa praktyka, czyniącego użytek z teorii dla rozwiązywania zagadnień codziennego życia.

Recenzowana książka, będąca swego rodzaju podsumowaniem wieloletniej pracy badawczo-naukowej i pedagogiczno-nauczycielskiej autora, jest systematycznym wykładem psychologii uczenia się, uwzględniającym aktualny stan wiedzy w tym zakresie, ma charakter podręcznika. Jej pierwsze wydanie z 1952 r. miało ten sam charakter, różniąc się od drugiego wydania, z 1958 r., obecnie recenzowanego, większą encyklopedycznością, a mniejszą selekcyjnością zagadnień i mniejszą dokładnością ich omawiania. Psychologia uczenia się Jamesa Deese'a w jej najświeższym, drugim, wydaniu jest wykładem uporządkowanym i zwięzłym, wykładem pogłębionym i udokumentowanym, uwzględniającym kluczowe problemy, zasadnicze kontrowersje, najważniejsze hipotezy i teorie, wykładem teoretycznym, ale zaopatrzonym w celne przykłady i ilustracje relacjonowanych koncepcji. Książka obejmuje 332 strony tekstu oraz 23 strony bibliografii prac książkowych i artykułowych, uwzględniających najnowszą literaturę zagadnienia, głównie anglosaską; zaopatrzona jest także w dokładne skorowidze: osobowy i przedmiotowy.

## 2. UKŁAD I TREŚĆ PRACY

Budowa omawianej publikacji jest przejrzysta, odpowiada wymaganiom logiki i postulatom dydaktyki.

W rozdziale 1, wprowadzającym, autor podkreśla doniosłość uczenia się w życiu indywidualnym człowieka oraz znaczenie znajomości psychologii uczenia się dla należytego orientowania się w psychologii w ogóle. Rozpatruje w nim również zagadnienia metodologiczne psychologii uczenia się: obserwacji i eksperymentu, zmiennych zależnych i niezależnych, hipotez i teorii. Zwraca też uwagę na doniosłość definiowania pojęć w sposób operatywny, wyodrębniając od razu, jako podstawowe, dwa rodzaje zachowań się i odpowiadające im dwa typy uczenia się: a) typ zachowania się i uczenia się jako odruch warunkowy, będący reakcją na zadziałanie podniety, która ten odruch poprzedza, stanowiąc jego klasyczne uwarunkowanie, oraz b) typ zachowania się i uczenia się jako działanie spontaniczne, które nie poprzedza, lecz po którym następuje bodziec wzmacniający, powodując w następstwie wzmocnienie i utrwalenie się tego działania spontanicznego. Zachowanie się i uczenie się pierwszego typu jest, według autora, przykładem klasycznego, pawłowowskiego uwarunkowania (odruchy warunkowe). Zachowanie się i uczenie się drugiego typu, opisane przez Skinnera, który przeprowadzał eksperymenty na szczurach, jest przykładem uwarunkowania instrumentalnego (charakterystycznego dla czynności, zdaniem niektórych psychologów, wolicjonalnych). Rozróżnienie to, dwóch rodzajów zachowania się i uczenia się, jest zasadnicze dla dalszych wywodów autora w omawianej książce.

Rozdziały 2—6 poświęcone są kolejno omówieniu podstawowych zjawisk występujących w procesie uczenia się: zjawisk wzmocnienia, wygasania, częściowego wzmocnienia, różnicowania, motywacji i uczuć. Przy rozpatrywaniu elementarnych procesów uczenia się autor zaznajamia czytelnika z zagadnieniami szczegółowo opi-

sanymi przez Pawłowa, uzupełniając je informacjami o różnych eksperymentach przeprowadzonych przez badaczy anglosaskich, najważniejszych ich interpretacjach i teoriach w tym zakresie.

W rozdziałach 7—9 rozpatruje autor zagadnienie czynności złożonych, łańcuchowych, i ich opanowywania, zagadnienie mechanizmu uczenia się pojęciowo-słownego, zdobywania umiejętności złożonych, wpływu różnych metod i warunków na wyniki uczenia się, wreszcie zagadnienie przenoszenia się wprawy, czyli tzw. transferu, któremu poświęca dużo miejsca, informując szczegółowo o stosowanych tu technikach badań, lansowanych teoriach oraz o zastosowaniach niewątpliwych osiągnięć teoretycznych w tej dziedzinie do zagadnień nauki szkolnej.

W rozdziałach 10 i 11 rozpatrzona jest sprawa pamięci (zapamiętywania, zapominania) oraz sprawa rozwiązywania problemów i myślenia. Chodzi tu o analizę wyższych procesów intelektualnych, ich opis i interpretację. Autor zaznajamia czytelnika ze stosowanymi w tej dziedzinie metodami badawczymi i najważniejszymi teoriami, nie pomijając nawet teorii Freuda przy omawianiu procesu zapominania. Przy omawianiu zagadnienia rozwiązywania problemów i myślenia wysuwa na czoło dwie przeciwstawne teorie: teorię prób i błędów Thorndike'a oraz teorię nagłego, intuicyjnego, strukturalnego ogarniania i rozwiązywania sytuacji trudnej, opisaną przez Köhlera. Pouczające są w tych rozdziałach wywody autora dotyczące zdobywania przez ludzi pojęć i ich intelektualnego wzrostu.

Rozdział 12 stanowi syntetyczne ujęcie całości zagadnienia uczenia się. Autor pragnie ułatwić czytelnikowi ogarnięcie szczegółowych kwestii dotyczących uczenia się na gruncie najogólniejszych teorii i zachodzących powiązań między poszczególnymi dyscyplinami (biologią, neurofizjologią, psychologią, socjologią, pedagogiką). Do takich najogólniejszych teorii zalicza np. teorię asocjacjonistyczną i teorię strukturalistyczną. W rozdziale tym wskazuje też autor czytelnikowi na możliwości zastosowań psychologii uczenia się do zagadnień wychowania. W zakończeniu wskazuje na osiągnięcia i słabości psychologii uczenia się przy obecnym stanie jej rozwoju, zarysowując jej przyszłościowe perspektywy.

### 3. SPOSÓB UJĘCIA ROZPATRYWANYCH ZAGADNIEŃ

Jak to już zaznaczyłem na wstępie, książka Jamesa Deese'a nie jest publikacją popularnonaukową, lecz systematycznym, zwięzłym, o wyselekcjonowanej podstawowej problematyce, podręcznikiem uniwersyteckim psychologii uczenia się.

Zagadnienia uczenia się ujmowane są w sposób behaviorystyczny według schematu: bodziec — reakcja. Autor zdaje sobie jednak sprawę z niewystarczalności takiego ujęcia dla pełnego opisu i interpretacji procesu uczenia się, zwłaszcza na wyższych jego stopniach, mianowicie: uczenia się ludzkiego, pojęciowego, intelektualnego. Uważa wszelako za potrzebne stosowanie analiz i ujęć, gdzie to możliwe, jak najbardziej obiektywnych, behaviorystycznych, powszechnie sprawdzalnych. Odróżnia dokładnie fakty od ich interpretacji, hipotez i teoretycznych konstrukcji. Operuje językiem ścisłym, stosując definicje. Wyraża się w zdaniach prostych, zrozumiałych. Z teoriami zaznajamia czytelnika przy okazji rozpatrywania podstawowych mechanizmów uczenia się. Każde zagadnienie omawia systemtycznie, rozpoczynając zawsze od jego wyraźnego sformułowania, zapowiedzenia istniejących rozwiązań lub występujących kontrowersji, a następnie dopiero przechodząc do przedstawienia poglądów opartych na dotychczasowych badaniach.

Każdy rozdział podzielony jest na odpowiednie podrozdziały i zatytułowane podpunkty, zawiera krótkie wprowadzenie i syntetyczne zakończenie, ułatwiając czytelnikowi łatwe ogarnięcie jego treści. Autor wie dokładnie, co chce powiedzieć, a czytelnik bez trudności go rozumie.

## 4. PRZEZNACZENIE. UŻYTECZNOŚĆ PUBLIKACJI

Omawiana książka jest przeznaczona dla studiujących psychologię, zarówno początkujących, jak zaawansowanych studentów. Wedle przekonania autora i jedni, i drudzy mogą z niej korzystać. I przekonanie to jest słuszne. Książka powinna pomóc studentom psychologii w ich studiach psychologicznych, a wszystkim nauczycielom w pogłębieniu problematyki dydaktycznej. Z psychologią uczenia się powinni zaznajomić się nie tylko psychologowie czy specjaliści pedagogiki, ale przede wszystkim nauczyciele, bez względu na swoją specjalizację.

Wykład psychologii uczenia się w ujęciu Deese'a jest wybitnie kształcący, gdyż zaznajamia czytelnika z centralną, podstawową problematyką dotyczącą mechanizmów uczenia się, podaje teoretyczne osiągnięcia w tej dziedzinie, ilustrowane na konkretnych, starannie dobranych przykładach, zwalnia czytelnika od zaznajamiania się z różnorodnymi, drugorzędnymi faktami i twierdzeniami, odciąża jego uwagę i pamięć, a ułatwia koncentrację na sprawach najistotniejszych, przygotowując go do samodzielnego rozwiązywania, w ramach zdobytej teorii, zagadnień szczegółowych. Omawianie przez autora najprostszych mechanizmów uczenia się, występujących u zwierząt i u ludzi, jest docieraniem do istoty zjawisk, jest wykrywaniem najogólniejszych prawidłowości, których studiowanie powinno przyczynić się do szerokich zastosowań praktycznych. Przerzucanie przez autora pomostu między wiadomościami dotyczącymi najogólniejszych, podstawowych prawidłowości zachowania się i uczenia się zwierząt i ludzi a faktami zachowania się i uczenia się bardziej złożonymi, specyficznie ludzkimi, pomaga w rozszerzaniu horyzontów pedagogicznych czytelnika, stanowiąc istotny bodziec do dalszego pogłębiania jego wiedzy pedagogicznej.

Książka Deese'a stanowi miarodajny wykład dotychczasowych osiągnięć badawczych w dziedzinie psychologii uczenia się. Pomimo zasadniczo behawiorystycznego ujmowania procesu uczenia się nie brak w niej wzmianek o innych możliwościach rozpatrywania problematyki, które wskazują na pozbawiony dogmatyzmu punkt widzenia autora. Jest to podręcznik dobrze orientujący czytelnika w psychologii uczenia się krajów anglosaskich. Jego szczególną zaletą jest ogólność, zwięzłość i jasność ujęcia, teoretyczność i konkretność zarazem, dobra informacja podana w sposób poprawny naukowo.

*F. KORNISZEWSKI*

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zmienia się życie, zmieniają się ludzie, zmienia się młodzież. Czy metody wychowania i nauczania nadążają za tymi zmianami? Oto zagadnienie, na które warto zwrócić uwagę. Wykorzystamy tu badanie przeprowadzone przez Franciszka Czerwińskiego i Zofię Brzezińską oraz artykuł Ludwika Bandury.

### METODY WYCHOWAWCZE W OBOZACH MŁODZIEŻOWYCH

Mało kto wie, że Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego wydaje czasopismo pod nazwą „Zeszyty Naukowe WAP" i że jedną serię stanowią zeszyty pedagogiczne. Niedawno ukazał się kolejny numer 17 serii. Jakkolwiek w czasopiśmie dominują zagadnienia związane z wychowaniem wojskowym, są jednak również tematy ogólne, na które warto zwrócić uwagę czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego".

Życie obozowe młodzieży jest mało znane. Stosowane w nim metody nie zawsze są skuteczne. Biorąc to pod uwagę Fr. Czerwiński przeprowadził badania, które ogłosił w wymienionym numerze „Zeszytów Naukowych WAP". Na tle analizy niepowodzeń wychowawczych doszedł do przekonania, że system rygorów szkolnych, krępujących samodzielność młodzieży, nie odpowiada potrzebom pracy wychowawczej w warunkach obozowych. Wykorzystując doświadczenie w pierwszym obozie, autor zastosował w następnych obozach inny system, oparty na świadomym organizowaniu współdziałania młodzieży w pracy wychowawczej obozu. Wyniki były pozytywne. Zachęciło to autora do jeszcze dalszych prób przez zwiększenie obowiązków młodzieży i przesunięcie obowiązków wychowawczych na młodzież.

Przede wszystkim zwiększył uprawnienia rady obozowej. Rola wychowawców sprowadzała się do udzielania rad; nie śpieszą się jednak z nimi, jakkolwiek „zawsze są gotowi dopomóc młodzieży w przezwyciężaniu trudności i potrafią ustrzec ją przed błędami czy pomyłkami" (s. 56). W ten sposób trudności życia obozowego były przezwyciężone nie przez nakazy i zakazy wychowawców, lecz dzięki współpracy samej młodzieży.

Charakterystycznym zjawiskiem w życiu obozowym było bardzo szybkie zbiurokratyzowanie funkcyjnych. „Analizując uważnie każdy przejaw życia obozu, nabrałem nawet przekonania, że ogół młodzieży jest w pewnym stopniu potrzebny funkcyjnym, by mieli kim zarządzać". Reagując na to, zreorganizował natychmiast ten dział pracy obozowej. W ramach prac społecznych powstały nowe funkcje, których schemat organizacyjny obozu nie przewidywał. Reorganizacja dała dobre wyniki; zwiększyła się liczba aktywu obozowego. Nowo powstałe zespoły usuwały trudności, których dawniej nie można było usunąć. Doświadczenie to potwierdza wyrażoną gdzie indziej opinię, że młodzież wykazuje większe zainteresowanie danym problemem, kiedy może go rozwiązać sama, a nie tylko asystować przy jego rozwiązywaniu (Aebli).

Opisane przez F. Czerwińskiego, a streszczone tu doświadczenie wskazuje na konieczność uaktywnienia młodzieży, jeśli dane formy pracy czy wypoczynku mają być wychowawczo skuteczne. Zwolennicy nakazów i dyrygowania znajdą w arty-

kule Czerwińskiego materiał o tym, że ich postawa utrudnia osiąganie wyników. Ponieważ Czerwiński swe wnioski weryfikował przez zwiedzenie wielu podobnych obozów, zebrał też opinie wędrownych obozów, badania te można uznać za wartościowy materiał do dalszych badań i prób.

WPŁYW METOD WYCHOWAWCZYCH NA POSTAWĘ MŁODZIEŻY

Badanie nad postawą życiową dzisiejszej młodzieży przeprowadziła, pod kierunkiem prof. Marii Żebrowskiej, Zofia Brzezińska. Sprawozdanie z badań jest ogłoszone w „Psychologii Wychowawczej" (zeszyt 2, 1960).

Badaniami za pomocą kwestionariusza objęto około 800 osób w wieku 17—18 lat. Pytania w liczbie 50 były związane z treścią dwu filmów: „Koniec nocy" i „Zagubione uczucia". Wypowiadali się chłopcy i dziewczęta. Pochodzenie młodzieży — w przewadze inteligenckie.

Odpowiadając na pytania, młodzież pisała o przyczynach swojego rozgoryczenia, rozczarowania i braku wiary w przyszłość, o sposobach poprawy tej postawy, o roli kolektywu i organizacji młodzieżowych.

Przyczyny swego rozgoryczenia, rozczarowania i braku wiary w przyszłość widzi młodzież przede wszystkim w złym wpływie otoczenia i braku dostatecznej opieki (29,1%). Wymieniono takie czynniki, jak zły wpływ towarzystwa, kolegów, brak opieki ze strony starszych, rodziny, domu, szkoły oraz łatwość zdobycia alkoholu.

Na drugim miejscu jest wymieniona niechęć wobec życia (21,7%). Młodzi ludzie tłumaczą to brakiem zainteresowań, brakiem ideału i celu w życiu, częstymi zmianami ideologii, demoralizacją społeczeństwa.

Inne przyczyny rozgoryczenia — to niemożność wyżycia się (18%), złe metody wychowawcze w stosunku do młodzieży (9,4%), zła sytuacja materialna (9,42%), wpływ wojny (2,9%). Niemożność wyżycia się to przeważnie brak kulturalnej rozrywki. Złe zaś metody wychowawcze — to brak zainteresowania się życiem młodzieży i błędna w stosunku do niej polityka.

Zwrócenie przez młodzież uwagi na metody wychowawcze jest tu charakterystyczne. Przeszło 14% młodzieży domaga się stosowania lepszych metod wychowawczych. Wymienia takie, jak zaostrzenie walki z chuligaństwem, stosowanie surowszych kar, konieczność większego zainteresowania się życiem młodzieży.

Możliwość zmiany postawy widzi młodzież również w zapewnieniu jej kulturalnej rozrywki. Procent tych wypowiedzi jest wysoki, bo wynosi przeszło 60%. To, co młodzież nazywa „możliwością wyżycia się", jest również związane ze stosowaniem lepszych metod wychowawczych. Młodzież mówi na przykład o harcerstwie, kołach zainteresowań.

Jakkolwiek sprawozdanie z przeprowadzonych badań nie daje wystarczająco jasnego obrazu postawy młodzieży i możliwości poprawy tej postawy, to jednak — tak się wydaje — można przyjąć, że młodzież dostrzega konieczność lepszego zorganizowania swego życia i dokonania zmiany systemu metod wychowawczych. Wniosek ten łączy się dość blisko z tym, co pisze we wspomnianym artykule F. Czerwiński. Stosowane wobec młodzieży metody nie mogą być przyjmowane jako dobre w każdej sytuacji. Autorka sprawozdania tak to określiła we wnioskach końcowych: „W nowej sytuacji, podyktowanej tym olbrzymim rozwojem środków produkcji, wyciągnięto wnioski pedagogiczne na szeroką skalę przede wszystkim w Związku Radzieckim. Nastąpiło tam przekształcenie całego systemu nauczania i wychowania w kierunku ściślejszego powiązania szkoły z życiem. Ten kierunek postępowania w świetle otrzymanych przez nas wyników badań wydaje się słuszny i uzasadniony. Włącza on młodzież do realizacji społecznie ważnych zadań, tym samym więc pozwala jej na aktywne uczestniczenie w całokształcie procesu wychowania".

Związanie z życiem jest w tej chwili hasłem najbardziej aktualnym i badania w tym kierunku pozwolą niewątpliwie usunąć z praktyki nauczania i wychowania to wszystko, co w systemie szkolnym tkwi tylko siłą tradycji i nawyków.

## TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE W ŚRODOWISKACH NOWO ZAMIESZKAŁYCH

Brak tradycji może być jednym z elementów trudności wychowawczych. Obserwujemy takie zjawiska w miejscowościach, w których znaleźli się ludzie nowi, z sobą nieżyci, bez wytworzonych więzi życia sąsiedzkiego i towarzyskiego. Miejscowości takich jest w Polsce dużo: Ziemie Zachodnie, nowe miasta, nowe okręgi przemysłowe. Dla wielu ludzi, którzy zmienili miejsce zamieszkania, stare więzi zostały zerwane, a nowe nie zdążyły się jeszcze wytworzyć. W nowym środowisku nie ma ustalonych autorytetów, nie ma ustalonych zwyczajów, nie ma więc siły, która by powstrzymywała od niewłaściwych postępowań.

I jeszcze jedno charakterystyczne zjawisko: w nowych środowiskach w sposób dość ostry zarysowuje się różnica w postawie i poglądach młodego pokolenia. Młodzież łatwiej poddaje się nowym zwyczajom, przyjmuje inne poglądy. Nietrudno w tej sytuacji o konflikt między młodymi a pokoleniem starszym, rośnie dystans między dziećmi a ich rodzicami. W tej sytuacji młody szuka dla siebie oparcia poza domem. Wybór towarzystwa nie zawsze jest trafny i korzystny dla jego rozwoju. Kształtuje się postawa, która rodzi trudności wychowawcze.

Analizując to wszystko w artykule pt. *Trudności wychowawcze w miejscowościach nowo zaludnionych*, zamieszczonym w numerze 11 „Życia Szkoły", dr Ludwik Bandura zaznacza, że trudno określić sposoby pokonywania tych trudności, gdyż każdy przypadek jest inny i w każdym trzeba inaczej postępować. „Najogólniej — twierdzi — można powiedzieć, że w środowiskach takich trzeba bacznie obserwować poszczególne dzieci sprawiające trudności i śledzić występujące w środowisku zjawiska i przeobrażenia. Zdobytą tą drogą wiedzę należałoby wykorzystać w celu usunięcia tych wszystkich braków, które utrudniają pracę wychowawczą". Jednym z bardziej konkretnych sposobów to dążenie do wytworzenia nowych więzi społecznych, których brak zaciążył na postawie danej grupy społecznej. Mogą to być zwarte zespoły uczniowskie i rodzicielskie, wśród których prowadzi się proces integracji (wspólne zabawy, usuwanie różnic językowych, jednolicenie zwyczajów domowych). W pracy tej nie może być pośpiechu, zniecierpliwienia, niechęci. Jedynie z taktem prowadzona praca może doprowadzić do pewnej, koniecznej dla prawidłowego rozwoju grupy, integracji. Ważna jest również praca na lekcji. Wiedza o środowisku oraz prace społecznie użyteczne przyczynią się do coraz większego rozumienia się ludzi.

Omawiany artykuł jest chyba pierwszym na ten temat w naszej literaturze. Wprawdzie w tomie IV (zeszyt 3) „Kultury i Społeczeństwa" ukazały się dwie niezmiernie interesujące rozprawy na temat społeczeństwa na Ziemiach Zachodnich (Władysława Markiewicza *Społeczeństwo i kultura na Ziemiach Zachodnich w latach 1945—1960* oraz Stefana Nowakowskiego *Więź społeczna na Ziemiach Zachodnich*), jednak sprawy wychowawcze nie zostały w nich podjęte. Obie rozprawy dają opartą na bogatym materiale analizę socjologiczną tworzenia się nowego społeczeństwa z wielu nowych grup etnicznych, z problematyką wychowawczą wiążą się jednak tylko pośrednio. I dlatego apel kol. Bandury, zamieszczony w zakończeniu artykułu, ażeby nauczyciele publikowali swe spostrzeżenia i doświadczenia o pokonywaniu trudności występujących w nowych środowiskach, jest aktualny i powinien być rozszerzony na czytelników wszystkich czasopism pedagogicznych.

*ST. NOWACZYK*

Toruń

## SOWIETSKAJA PEDAGOGIKA — SZKOŁA I PROIZWODSTWO

Problemy łączenia nauczania i pracy produkcyjnej są nadal przedmiotem zainteresowania czasopism pedagogicznych. W numerze 10 pisma „Sowietskaja Pedagogika" znajduje się obszerny artykuł *Aktualne problemy nauczania pracy produkcyjnej w szkole średniej.*

Autor, M. Żydielew, występuje przeciwko takiej praktyce szkolnej, w której nauczanie podstaw nauk i praca produkcyjna przebiegają jako dwie równoległe, nie powiązane ze sobą procesy, nie tylko nie współzależne od siebie i nie współdziałające ze sobą, lecz niejednokrotnie przeszkadzające sobie wzajemnie. Stanowisko takie od niedawna było podtrzymywane przez niektórych pedagogów. „Łączenie nauczania i pracy produkcyjnej — pisze M. Żydielew — nie zachodzi żywiołowo, samo przez się, wymaga ono utworzenia określonych warunków materialnych i specjalnych zabiegów ze strony pedagogów i pracowników przemysłu" [1].

W praktyce szkół dostrzega się często rozwiązywanie tego problemu przez bezpośrednie przechodzenie od nauczania podstaw nauk do pracy praktycznej uczniów w warsztacie szkolnym lub w zakładzie produkcyjnym. Na przykład na lekcji fizyki daje się uczniom zadanie: określić szybkość przy obróbce na tokarni stalowego detalu, określonych rozmiarów, przy takiej a takiej szybkości obrotów, nożem z takiego i takiego materiału.

Nauczyciel fizyki stracił dużo czasu, aby opanować terminologię i w końcu dał zadanie, które sprowadza się do wyliczenia prędkości ruchu po kole punktu ciała, przy określonej prędkości kątowej.

„Łączenie podstaw nauk z pracą produkcyjną nie może być ograniczone — według Żydielewa — wykonywaniem tego rodzaju zadań, przykładów i ilustracji. Uczniom potrzebna jest znajomość nauk technicznych, leżących u podstaw procesów produkcyjnych. Oczywiście, podstawą nauk technicznych są prawa i zjawiska przyrodnicze, jednak prawa nauk przyrodniczych wykorzystywane są w technice nie w czystej, izolowanej postaci, lecz w sposób kompleksowy, w złożonych i różnorodnych zestawieniach... Istnieją określone specyficzne prawidłowości techniki, które nie mogą być mechanicznie rozłożone na prawa, zasady i formuły fizyki. Takie na przykład procesy, jak skrawanie metalu ze zdejmowaniem strużyny, gdzie zjawiska mechanicznej deformacji łączą się ze zjawiskami cieplnymi i innymi, nie mówiąc już o zjawiskach dynamiki".

Z tego stwierdzenia autor wyprowadza wniosek, że dyscypliny ogólnotechniczne, maszynoznawstwo i elektrotechnika stanowią podstawę dla zdobywania wiedzy i praktycznych umiejętności w zakresie szczegółowych dyscyplin technicznych i technologii. W nauczaniu zarówno przedmiotów ogólnotechnicznych, jak i specjalistycznych realizuje się więź nauczania i pracy produkcyjnej. Jednak proces nauczania podstaw nauk nie może być oderwany od techniki. Ważne jest, aby uczniowie przede wszystkim opanowali gruntownie fizykę, matematykę i inne przedmioty i przekonali się, że wiedza ta jest potrzebna w życiu.

Żydielew zwraca uwagę, że niektórzy pedagogowie pragną ogólnotechniczne dyscypliny „rozpuścić" w przedmiotach specjalistycznych.

Tendencja ta, zdaniem autora artykułu, jest niesłuszna, nie chodzi przecież o to, by uczniowie w szkole ogólnokształcącej zaznajomili się z wąskim kręgiem wiadomości i umiejętności potrzebnym na przykład robotnikom montażowym; dla tego celu nie jest konieczne średnie wykształcenie. W warunkach postępu technicznego od robotników wymagana jest szeroka wiedza i umiejętność politechniczna.

Autor występuje przeciwko dążeniom szkół stawiających sobie za zadanie

[1] M. A. Żydielew: *Aktualnyje woprosy proizwodstwiennogo obuczenija w sriedniej szkole.* „Sowietskaja Pedagogika" nr 10/1960 r.

ukształtowanie nawyków zawodowych wysoko specjalizacyjnych. „Oceniając realnie możliwości ogólnokształcącej szkoły średniej z nauczeniem pracy produkcyjnej, należy uznać za bardziej celowe, jeśli absolwent opanuje stosunkowo skromny zakres praktycznych umiejętności, a otrzyma w zamian wiedzę politechniczną i specjalizacyjną stanowiącą mocne oparcie dla wzrostu jego kwalifikacji. Taka wiedza odkrywa przed uczniami perspektywy doskonalenia się nie tylko w wąskich ramach wybranego przez siebie zawodu, lecz daje możliwości opanowania i innych specjalności zawodowych. Takie uczenie specjalności zawodowych stawia wyżej szkołę ogólnokształcącą w porównaniu ze szkołami zawodowymi". Żydielew w omówionym artykule wyraża sąd, że konieczne jest zróżnicowanie także wykształcenia ogólnego w zależności od kierunku specjalizacji zawodowej w danej szkole. Nie narusza to bynajmniej zasady jednolitości szkoły. W warunkach utrzymania jednakowych programów dla wszystkich szkół ogólnokształcących będzie się pogłębiać przeciążenie ucznia nadmierną ilością materiału nauczania.

Nr 10 omawianego pisma zawiera również artykuł poświęcony II Zjazdowi ZMS. Artykuł zawiera obszerne fragmenty przemówienia Władysława Gomułki oraz dokładną charakterystykę przemówienia Mariana Renke[1].

Artykuł ocenia problematykę Zjazdu, zwłaszcza problemy wychowania i kształcenia młodzieży, które na Zjeździe zostały poruszone i przedyskutowane.

Dziesiąty numer „Szkoły i Proizwodstwa" zawiera interesujący artykuł M. Szabajewej pt. *A. W. Łunaczarski — bojownik o radziecką politechniczną szkołę pracy*[2]. Artykuł zawiera charakterystykę i ocenę pedagogicznych poglądów pierwszego ministra oświaty Związku Radzieckiego.

Autorka szeroko charakteryzuje poglądy Łunaczarskiego na kształcenie politechniczne i przygotowanie młodzieży do budownictwa nowego ustroju. Środkiem wszechstronnego wychowania, według Łunaczarskiego, była praca uczniów. Walczył on z tymi, którzy pracę uczniów sprowadzali do pracy ręcznej, a zwłaszcza do opanowania rzemiosła „Jasne jest — mówił Łunaczarski — że wykonując różne linijki, zajmując się majstrowaniem, żadnego przewrotu w ludziach nie dokonacie i nie ukształtujecie żadnego światopoglądu".

Zdaniem Łunaczarskiego nawet bardziej poważna praca, lecz nosząca charakter rzemieślniczy, okaże się szkodliwą, gdyż będzie sprzyjać kształtowaniu się postawy drobnego właściciela, indywidualisty i konserwatysty.

Łunaczarski od pierwszych dni swej działalności walczył o podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół, zwłaszcza o rozszerzenie tego wykształcenia w szkołach zawodowych. Występował przeciwko tym, którzy odrzucali specyfikę wykształcenia ogólnego i zawodowego. Ogólne zasady społeczne i naukowe leżące u podstaw zarówno szkoły ogólnokształcącej, jak i zawodowej nie świadczą o tożsamości tych szkół i konieczności ich łączenia.

Łunaczarski dążył do przekształcenia systemu szkolnictwa tak, aby szkoła ogólnokształcąca stała się podstawą dla różnego rodzaju szkół zawodowych. Występował przeciwko wczesnej specjalizacji zawodowej. W rozszerzeniu wykształcenia ogólnego i politechnicznego widział sens i zadanie szkoły socjalistycznej.

Zarówno w kształceniu ogólnym, jak i zawodowo-technicznym winno się zwracać uwagę na rozwój intelektu przyszłych robotników, orientować ich w całym systemie produkcji, zaznajamiać z naukowymi podstawami przemysłu. Tak wykształcony człowiek będzie świadomie wykonywał wszelkie operacje produkcyjne. Ważną jest

[1] I. K. Ekgolm: *Sjezd mołodych stroitielej socyalizma w Narodnoj Polsze.* „Sowietskaja Pedagogika" nr 10/1960.

[2] M. Szabajewa: *A. W. Łunaczarskij — aktiwnyj boriec za sowietskuju trudowuju politiechniczeskuju szkołu.* „Szkoła i Proizwodstwo" nr 10/1960 r.

rzeczą, aby nauczyć wszystkich pracować, lecz praca musi mieć walory pedagogiczne, to znaczy, wpływać powinna na rozwój wiedzy ucznia.

Łunaczarski wysuwał postulat, że praca uczniów powinna być powiązana z pracami kształcenia ogólnego i pracą wychowawczą szkoły. Dostrzegał on potrzebę wykorzystywania wiadomości zdobywanych w czasie pracy na lekcjach fizyki, chemii, biologii. Rozwijając jednak tę prawidłową myśl, nie zawsze utrzymywał się na właściwej pozycji i niekiedy dochodził do błędnych poglądów, postulując m. in., by pracę produkcyjną uczynić centrum programów nauczania poszczególnych przedmiotów.

Chociaż od czasów działalności Łunaczarskiego szkoła radziecka zmieniła się bardzo „...to jednak — pisze Szabajewa — wiele poglądów Łunaczarskiego o politechnicznej szkole pracy odpowiada potrzebom współczesnego życia.

*S. SŁOMKIEWICZ*

# B I B L I O G R A F I A

## WYCHOWANIE MORALNO-SPOŁECZNE

Poniższe zestawienie artykułów i książek na temat wychowania moralno-społecznego, opublikowanych w latach 1945—1960, ujęte zostało w następujących działach:

a) Opracowania ogólne,
b) Postawa moralna dzieci i młodzieży i jej kształtowanie,
c) Cele i treść wychowania moralno-społecznego,
d) Zasady, środki i metody wychowania,
e) Formy wychowania moralno-społecznego,
f) Z historii wychowania moralno-społecznego,
g) Informacje na temat organizacji wychowania moralno-społecznego w innych krajach.

Materiał poszczególnych działów zagadnieniowych podany został w układzie alfabetycznym.

### a) Opracowania ogólne

1. CHRUPEK WIKTOR: O reformę wychowania moralnego w naszej szkole. Z recenzją Tadeusza Kotarbińskiego. Warszawa 1959 Iskry ss. 71.
Krytyka wychowania moralnego opartego na zasadach teologicznych.

2. JAŚKIEWICZ STANISŁAW: Czy moralność jest zależna od religii. *Wychowanie* 1958 nr 2 (6) s. 11—14.
Źródłem praw moralnych — natura ludzka. Konieczność wypracowania zasad moralnych opartych na prawie natury ludzkiej.

3. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Co robić dla podniesienia kultury moralnej społeczeństwa. *Oświata Dorosłych* R. 3: 1959 nr 1 (12) s. 1—6.
Oblicze moralne naszego społeczeństwa. Zadania Towarzystwa Kultury Moralnej.

4. MORALNOŚĆ i wychowanie. Warszawa 1959 Książka i Wiedza ss. 370.
Z treści: Fritzhand M.: Marksizm a moralność; Wiatr J. J.: Moralność i polityka; Jankowski H.: Determinizm a moralność; Suchodolski B.: Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym; Chylińska H.: Zagadnienia moralne w pismach Władysława Spasowskiego; Lewin A.: Koncepcja człowieka i cel wychowania w ujęciu Antoniego Makarenki; Blond J., Sokołowska A.: O przyczynach demoralizacji młodzieży.
Rec.: Sikora Adam: O moralności, polityce i wychowaniu. *Wychowanie* 1960 nr 4 (29) s. 22—24; Makowski K. *Ruch Pedagogiczny* 1960 nr 2 s. 69—75.

5. SUCHODOLSKI BOGDAN: Kilka uwag o trudnościach i metodach wychowania moralnego w dobie współczesnej. *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 2—5.
Charakterystyka sytuacji moralnej współczesnego człowieka. Uwagi na temat organizacji wychowania moralnego w dzisiejszych czasach.

6. SUCHODOLSKI BOGDAN: Rozumienie młodzieży i świata współczesnego. *Nowa Kultura* R. 9: 1958 nr 18 (423) s. 3 i 10.
Głos w dyskusji na naradzie zorganizowanej przez Zarząd Główny Towarzystwa Szkoły Swieckiej na temat wychowania moralnego.

7. SUCHODOLSKI BOGDAN: Współczesne problemy wychowania moralnego. W: Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Warszawa 1959 s. 137—160.

Sytuacja moralna współczesnego społeczeństwa. Treść i zasady wychowania moralnego.

8. SUCHODOLSKI BOGDAN: Wychowanie moralno-społeczne. Wyd. 2. Warszawa 1947 Nasza Księgarnia ss. 167.

Treść: Istota i warunki postawy moralno-społecznej. Charakter wychowania moralno-społecznego. Metody i formy wychowania moralno-społecznego. Współczesne zagadnienia wychowania moralno-społecznego.

Rec.: Kwiecień Zdzisław: *Praca Oświatowa* 1947 nr 12 s. 497—498; *Oświata i Kultura* 1947 nr 9/10 s. 544—546; E. M. *Praca Szkolna* 1947/48 nr 5 s. 52—53.

9. SZAFRAŃSKI ADAM LUDWIK: Sumienie, jego struktura i wychowanie. Lublin 1958 TN KUL ss. 38.

Treść: Pojęcie sumienia i jego życiowej roli. Sumienie jako najwyższa struktura psychiki ludzkiej. Wychowanie sumienia.

### b) Postawa moralna dzieci i młodzieży i jej kształtowanie

10. BUDZYŃSKI STANISŁAW: Ludzie z waty. *Szkoła i Dom* R. 8 : 1956 nr 4 (80) s. 12—13.

Zagadnienie etyki uczniowskiej i moralnej postawy młodzieży.

11. GASEK KUNEGUNDA: Samosądy dzieci. *Szkoła i Dom* R. 9 : *1957* nr 4 (92) s. 10.

Przykłady samosądów dziecięcych. Ich rola i ocena w wychowaniu.

12. GIERŁOWSKI WŁODZIMIERZ: Młodzież jest wrażliwa w ocenie dobra i zła. *Życie Warszawy* R. 15 : 1958 nr 92 (4513) s. 3,5.

13. KNOTHE MARIA: Problemy moralne w dyskusjach młodzieży. *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 12—14.

Analiza wypowiedzi młodzieży w dyskusjach.

14. KOWAL CZESŁAW: O poglądach społeczno-moralnych młodzieży licealnej. [Na podstawie przeprowadzonych badań]. *Psychologia Wychowawcza.* T. 2 (XVI): 1959 nr 1 s. 34—50.

Treść: Wstęp. Uwagi wstępne. Metoda. Ogólne dane o badanej młodzieży. Charakterystyka zebranego materiału. Charakterystyka poglądów badanej grupy młodzieży. Poglądy w kwestiach ogólnomoralnych. Opinie w sprawie niektórych postaw społeczno-politycznych. Zakończenie.

15. LEVŠIN A.: Jak kształtuje się pełnowartościowe doświadczenie moralne dziecka. [Tłum. Kazimierz Moroz z nru 7/1954 *Načalnoj Školy*]. *Życie Szk.* 1955 nr 3 s. 116—120.

16. LEVŠIN A.: O doświadczeniu moralnym dziecka. Tł. z ros. Kazimierz Moroz. *Życie Szk.* 1954 nr 9 s. 458—466.

Treść: Słowo pedagoga i słowo dziecka. Jak tworzy się moralne doświadczenie. Jedność słowa i czynu w postępowaniu dziecka.

17. MICKUNAS JAN: Nie chcemy kameleonów. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 21 s. 2.

Postawa młodzieży wobec odbywających się w środowisku przemian.

Polem.: Łozowski Ludwik: Pedagog zwycięża prokuratora. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 32/33 s. 4.

18. MILLER ROMANA: O nowe spojrzenie na zagadnienie wychowania moralnego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny. Zeszyty Problemowe* nr 1 s. 44—70.

Treść: O problematyce wychowania moralnego. Postawa moralna naszych wychowanków i jej społeczne uwarunkowanie. Czynniki emocjonalne w kształtowaniu postawy moralnej dziecka. Rozwój sądów moralnych w świetle badań Piageta.

Spraw.: J. Kw.: Problemy wychowania moralnego. *Życie Szkoły* R. 13 : 1958 nr 3 (143) s. 53—54.

19. SZMYDT I.: Rozwój sądów i poczuć moralnych u dzieci i młodzieży. (Skrót). *Zdrowie Psychiczne* R. 2 : 1947 nr 2/4 s. 123—128.

20. SZULC ZYGMUNT: Przekonania moralne uczniów klas piątych. (Stosunek do człowieka). W: Nauki Pedagogiczne i Psychologia. T. 2. Wrocław 1958. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego. Seria A nr 16 s. 47—94.

Metody przeprowadzonych badań i analiza uzyskanego materiału.

21. WOJEŃSKI T.[EOFIL]: O poziom moralny młodzieży. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 36 s. 1.

Uwagi na temat zależności poziomu moralnego młodzieży od moralności starszego społeczeństwa, od stosunków międzyludzkich panujących w danym środowisku.

22. Z BADAŃ nad poczuciem moralnym młodzieży. Oprac. Zygmunt Bownik, Walerian Huss, Marian Mastalerz, Józef Pawelec, Józef Różycki. *Rocznik Ogniska Nauczycielskiego*. T. 1 : 1959 s. 199—210, ilustr., tab.

23. ZBOROWSKI JAN: Analiza pedagogiczna skargi szkolnej. Warszawa 1959 PWN ss. 119.

Treść: Wstęp. Zeznania i skargi szkolne dzieci jako przedmiot badań naukowych. Rozwój pojęć moralnych u dzieci. Geneza skarżenia. Skargi dzieci w młodszym i średnim wieku szkolnym. Skargi szkolne w opinii młodzieży. Skargi szkolne w opinii nauczycieli. Rola skargi szkolnej w procesie wychowania.

23. ZBOROWSKI JAN: Rozwój sądów moralnych u dzieci. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 6 (156) s. 1—4.

Treść: Realizm moralny. Posłuch dla reguły. Geneza autonomii moralnej. Metody badania przeżyć moralnych u dzieci.

24. ZIEMNOWICZ MIECZYSŁAW: Moralności trzeba się uczyć. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 47 s. 2.

Treść: Wychowanie zmienia kierunek poglądów. Rozwój zrozumienia postępowania moralnego. Czynniki powodujące wykolejenie. Niezgodność czynów ze świadomością złego.

### c) Cele i treść wychowania moralno-społecznego

25. BAZYLAK B.: O przebaczaniu. *Wychowanie* 1958 nr 2 (6) s. 24—25.

Z doświadczeń nauczyciela klasy III. Próby wprowadzenia etyki świeckiej do pracy z dziećmi.

26. BANDURA LUDWIK: O wychowaniu w duchu tolerancji. *Wychowanie* 1958 nr 2 (6) s. 22—24.

Tolerancja dla cudzych poglądów jako jeden z elementów wychowania moralnego.

27. BOLDYREV N. I.: W. I. Lenin o wychowaniu młodego pokolenia w duchu moralności komunistycznej. (Tłum. z mies. *Vožatyj*). *Drużyna* 1952 nr 1 s. 2—4.

28. BOLDYREV N. I.: Zadania i treść wychowania moralnego uczniów. *Nowa Szkoła* R. 5 : 1954 nr 6 s. 609—622; Tenże: Praca wychowawcy klasowego nad kształtowaniem Komunistycznej moralności uczniów. Warszawa 1955 PZWS ss. 66.

29. ESIPOV B. GONČAROV N.: Pedagogika. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia.

t. 1. rozdz. 2 s. 37—42: Zadania wychowania moralnego.

30. KELLER JÓZEF: Tolerancja jako zasada moralna i postawa. *Studia Filozoficzne* 1960 nr 1 (16) s. 181—198.

Treść: Tolerancja w szerokim słowa znaczeniu. Tolerancja we właściwym znaczeniu. Do czego odnosi się zasada tolerancji? W czym się wyraża postawa nietolerancyjna?

31. KOWALEWSKA HALINA: Aby i jemu i z nim było dobrze... *Szkoła i Dom*. R. 10 : 1958 nr 3 (103) s. 2.

Zagadnienie wyrabiania czynnej postawy moralnej dziecka.

32. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Postulaty wolnomyślicielstwa. *Życie Szkoły* R. 12: 1957 nr 5 (133) s. 1—6. [Przedruk artykułu z nru 1/1957 *Polityki*].

Postawa światopoglądowo-obyczajowa ogółu naszego społeczeństwa. Walka o laicki i naukowy światopogląd zwłaszcza u młodzieży.

33. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Sztandarowe hasła. *Kronika* 1956 nr 9 s. 1.

Znaczenie słowa „prawda" i „wolność" i wynikające stąd wskazania dla nauczycieli.

34. MAKARENKO A.: Zagadnienie wychowania w moralności komunistycznej. W: Wybrane prace pedagogiczne. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia s. 7—44.

Treść: O etyce komunistycznej. Wychowanie i postępowanie komunistyczne.

35. MAŚLIŃSKA HALINA: O moralności komunistycznej. Wyd. 3. Warszawa 1954 Wiedza Powszechna ss. 108.

Treść: Wstęp. Moralność jako forma świadomości społecznej. Moralność w społeczeństwie antagonistycznym. Moralność komunistyczna.

36. MILLER ROMANA: Powieść pedagogiczna i jej znaczenie dla teorii pedagogicznej. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 1 : 1956 nr 1/2.

rozdz. 3 s. 163—178: Budzenie ludzkich uczuć jako element wychowania moralnego.

37. O KOMUNISTYCZNEJ MORALNOŚCI Zbiór artykułów (Tłum. z jęz. ros. Mirosław Kluźniak). Warszawa 1953 Iskry ss. 253.

Z treści: Tatarenko S.: Leninizm podstawą komunistycznego wychowania mas pracujących; Boldyrev N.: W. Lenin i J. Stalin o kształtowaniu moralności komunistycznej; Gak G.: Zagadnienia etyki w światopoglądzie marksistowsko-leninowskim; Kolbanovski V.: O moralności komunistycznej. Umocnienie rodziny w społeczeństwie socjalistycznym; Šutnikov F.: Moralność burżuazyjna.

Rec.: J. Kw.: Zagadnienie etyki w światopoglądzie marksistowsko-leninowskim. *Życie Szkoły* 1954 nr 1 s. 45—46.

38. PEDAGOGIKA pod red. I. A. Kairowa. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia

t. 1. rozdz. 2. s. 58—60; Zadania wychowania moralnego; t. 2. rozdz. 8: Podstawy wychowania w duchu moralności komunistycznej.

39. PETROV A.: Wyrabianie w dzieciach uczciwości i prawdomówności. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia ss. 55.

Treść: Od autora. Rodzina radziecka i jej rola w wychowaniu dzieci. Moralność burżuazyjna a moralność komunistyczna. Wyrabianie w dzieciach uczciwości i prawdomówności.

Rec. (bis): Książka o wychowaniu w uczciwości i prawdomówności. *Głos Nauczycielski* 1952 nr 36 s. 4.

40. PIETER JÓZEF: Ideał wychowawczy nowej szkoły — człowiek uspołeczniony. *Nowa Szkoła* 1945 nr 4/5 s. 1—17.

Treść: Demokracja i drogi do niej wiodące. Obraz aspołecznego „egoisty" i „indywidualisty". Nowe warunki rozwojowe dla nowych ludzi. Wizerunek człowieka uspołecznionego. Zadania wychowawców.

41. PIETER JÓZEF: Wychowanie ludzi uspołecznionych. *Nowa Szkoła* 1945 nr 7 s. 17—28; nr 8 s. 8—20.

Treść: Człowiek uspołeczniony. Uspołeczniający ustrój społeczny. Sytość, bezpieczeństwo i sprawiedliwość społeczna. Wychowawcze działanie prawa. Etyka demokracji. Demokratyczny ustrój szkolny. Uspołeczniający program nauczania. Urzędnik a nauczyciel uspołeczniony. Zaprawa do współpracy i koleżeństwa. Zaprawa do odpowiedzialności. Zaprawa do życia organizacyjnego. Zaprawa do „radosnego odpoczynku" i rozrywek kulturalnych. Idealizm, moralność i propaganda. Karność uspołeczniająca. Zharmonizowanie ideałów religijnych z wychowaniem uspołeczniającym.

42. SUCHODOLSKI BOGDAN: Kilka uwag o kierunku i treści wychowania społecznego. *Dom Dziecka* 1959 nr 1 (25) s. 12—22; nr 2 (26) s. 16—23.

Treść: Kierunki wychowania moralnego: wychowanie dla historycznych zadań; kształtowanie postawy i sądu; stosunek człowieka do człowieka w społecznym środowisku; kształcenie umiejętności działania.

43. WITWICKI WŁADYSŁAW: Pogadanki obyczajowe. Warszawa 1957 PWN ss. 159.

Treść: Od wydawcy. Co to jest etyka i potrzeba etyki świeckiej. Stosunek etyki religijnej do świeckiej. Determinizm a odpowiedzialność moralna. O relatywizmie etycznym. Pobudki postępowania etycznego. Sumienie i praca nad sobą. Rodzice i dzieci. Poszanowanie życia i zdrowia. Poszanowanie życia osobistego. Poszanowanie cudzej własności. Poszanowanie cudzego imienia i prawdy. Dotrzymywanie zobowiązań.

Rec.: Lechicki Czesław: Rodzime próby opracowania podstaw etyki świeckiej. *Wychowanie* 1958 nr 1 (5) s. 12—13.

44. WOJEŃSKI TEOFIL: Wychowanie — moralność — polityka. *Nowa Szkoła* R. 3 : 1947 nr 1/2 s. 1—7.

Zagadnienie związku wychowania moralnego z wychowaniem politycznym. Rys historyczny tego zagadnienia.

45. ZNAMIEROWSKI CZESŁAW: Zasady i kierunki etyki. Warszawa 1957 PWN ss. 115.

Treść: Przedmowa Ocena. Ocena kredytowa. Ocena wtórna. Ocena globalna. Ocena porównawcza. Ocena egzystencjalna. Powinność i uprawnienie. Działanie. Jednostka i zbiorowość. Szczęście i dobrobyt. Cele w życiu. Egoizm i altruizm. Użycie a doskonałość. System norm praktyki życiowej. Norma zwyczajowa. Normy uspołecznienia. Norma prawna. Norma moralna. Ogólne normy moralne. Zbiorowe normy moralne. Etyka. Kierunki w etyce. Amoralizm. Moralność heteronomiczna. Ascentyczny rygoryzm. Hedonizm indywidualny. Eudajmonizm społeczny. Ewolucjonizm. Intuicjonizm. Racjonalizm etyczny. Regresja moralna. Odrodzenie moralne. Bibliografia.

Rec.: Lechicki Czesław: Rodzime próby opracowania podstaw etyki świeckiej. *Wychowanie* 1958 nr 1 (5) s. 12—13.

### d) Zasady, środki i metody wychowania moralno-społecznego

46. BOLDYREV N.: Metody wychowania moralnego: W: Problemy teorii wychowania. Wstęp i redakcja Wiktora Szczerby. Warszawa 1957 s. 59—83.

Treść: Przekonywanie i ćwiczenie jako podstawowe metody wychowania moralnego. Przekonywanie i ćwiczenie w procesie nauczania. Praca społecznie użyteczna. Zadania społeczne. Gry i zabawy uczniów. Pogadanki (rozmowy) etyczne, wyjaśnienia, referaty i wykłady z dziedziny moralności. Przykład jako środek wychowawczy. Zachęta (pochwała) i kara w wychowaniu moralnym. Główne rodzaje i formy pochwały (zachęty). Podstawowe rodzaje kar.

Zob. też artykuł: Boldyrev N. I.: Metody wychowania moralnego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 4 (10) s. 109—132.

47. BOLDYREV N.: Znaczenie przykładu w wychowaniu dzieci. Tłum z ros. Maria Uziembłowa. Warszawa 1951 Nasza Księgarnia ss. 71.

Treść: Przedmowa do przekładu polskiego. Wstęp. Istota i znaczenie przykładu jako środka wychowawczego. Na czym polega wychowawcza siła przykładu. Kto może być przykładem dla dzieci. Warunki wzmożenia wychowawczej siły przykładu w wychowaniu rodzinnym.

Rec.: (n). *Życie Szkoły* 1952 nr 3 s. 168; J. S. *Szkoła i Dom* R. 4: 1952 nr 3 s. 32.

48. JACKIEWICZOWA ELŻBIETA: Jak zdobyć zaufanie i szacunek dziecka. (Wyd. 1) Warszawa 1955 Wiedza Powszechna ss. 119.

Treść: Zamiast wstępu. Autorytety fałszywe. Autorytet prawdziwy: Postawa ideowa rodziców. Zalety moralne rodziców. Wysoki poziom kultury rodziców. Trzeba znać i rozumieć swoje dziecko. Właściwa atmosfera w rodzinie. Rodzice a szkoła. Zakończenie.

49. KOWALEWSKA HALINA: [1]. Dawać wiele i wymagać wiele. *Szkoła i Dom* R. 10: 1958 nr 6 s. 3; [2]. *Szkoła i Dom* R. 10: 1958 nr 4 (104) s. 2; nr 5 (105) s. 2—3. Wszystko zrozumieć, nie wszystko przebaczyć.

50. KRAWCZYK MIRON: Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie. *Nowa Szkoła* 1957 nr 4 s. 400—410.

Treść: sformułowanie projektu systemu zasad wychowania.

51. KRAWCZYK MIRON: Zagadnienie metod wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny* R. 1 (33): 1959 nr 2 s. 148—160.

Treść: Sformułowanie problemu. Pojęcie „zasada wychowania". Pojęcie „metoda wychowania". Dobór metod wychowania. Podział metod wychowania. Umiejętność posługiwania się metodami wychowania.

Zob. też:

52. KRAWCZYK MIRON: Metody wychowania społeczno-moralnego. *Szkoła Zawodowa* 1960 nr 2 (191) s. 5—8; nr 3 (192) s. 11—14; nr 4 (193) s. 5—8; nr 5 (194) s. 1—5, nr 6 (195) s. 6—10.

Treść: Metoda uświadamiania i przekonywania. Metoda ćwiczenia. Metoda jawnej oceny postępowania. Metoda przymusu.

53. KRAWCZYK MIRON: Niepopularna metoda [wychowawcza: przymus]. *Życie Szkoły* R. 15: 1960 nr 7/8 (169/170) s. 10—15.

Omówienie środków wychowawczych składających się na metodę przymusu: namowa, wymaganie, groźba, kara.

54. KRAWCZYK MIRON: Zasady wychowania moralnego. Wstęp Zygmunta Mysłakowskiego. Warszawa 1958 PZWS ss. 119.

Treść: Wstęp (prof. dr Z. Mysłakowski). Od autora. Problem zasad wychowania. Zasada wychowującego nauczania. Zasada zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka. Zasada powiązania celu wychowania moralnego z celami budownictwa socjalizmu w naszym kraju. Zasada nierozerwalnej łączności teorii z praktyką w procesie wychowania moralnego. Zasada świadomej aktywności wychowanków w procesie wychowania moralnego. Zasada stawiania wysokich wymagań dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości. Zasada wychowania w zespole — z jednoczesnym indywidualnym podejściem do każdego wychowanka. Zasada zgodności oddziaływań wychowawczych członków zespołu pedagogicznego na zespół wychowanków. Zasada dostosowania treści norm moralnych oraz metod wychowania moralnego do poziomu umysłowego i moralnego wychowanków. Bibliografia.

Rec.: Kłen Hubert: Próba sformułowania zasad wychowania moralnego. *Życie Szkoły* R. 11: 1959 nr 4 (154) s. 66—68; S. R. *Klasy Łączone* A. 8: 1959 nr 4 (10) s. 254—255; Ziemnowicz Mieczysław. Ruch Pedagogiczny R. 1 (33): 1959 nr 1 s. 73—75; Gniewek Kazimierz. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 40 s. 5; — *Dom Dziecka* 1959 nr 9 (33) s. 64; Szanter Stanisław: Nowe Książki o starym wychowaniu. *Kultura i Życie* 1959 nr 9 s. 32—33.

Toż: wydanie drugie, zmienione i rozszerzone, Warszawa 1960 PZWS ss. 216.

55. MAKSYMCZUK ANDRZEJ: Rozmyślania o karze i nagrodzie. *Wychowanie* 1960 nr 11/12 (36/37) s. 50—54.

Treść: Świadomość celu. Znajomość mechanizmów funkcjonowania kary i nagrody. Respektowanie potrzeb i praw dziecka. Utrzymanie przyjaznej więzi uczuciowej z wychowankiem.

56. MYSŁAKOWSKI ZYGMUNT: Czynniki kształtujące człowieka. *Wychowanie* 1960 nr 8 (39) s. 3—7.

Analiza procesów, w wyniku których powstaje człowiek jako jednostka dojrzała fizycznie, psychicznie i społecznie.

57. PEDAGOGIKA. Pod red. I. A. Kairowa. T. 2. Warszawa 1950. Nasza Księgarnia.

Rozdz. 9: Metody wychowania w duchu moralności komunistycznej.

58. PIETER JÓZEF: Technika i organizacja wychowania uspołeczniającego. *Nowa Szkoła* R. 4: 1948 nr 7/8 (33/34) s. 8—26.

Treść: Wstęp. Organizacyjne problemy wychowania uspołeczniającego: wychowawcza organizacja współpracy szkolnej uczniów. Wychowawcza organizacja samorządu uczniow-

skiego. Organizacja samowychowania. Organizacja współpracy szkoły ze społeczeństwem. Uwagi końcowe.

59. REYKOWSKI JANUSZ: Moralność bez nadzoru. *Wychowanie* 1960 nr 13 (38) s. 13—16.

Treść: Od nakazu rodziców do wewnętrznej potrzeby. Dzieci patrzą na nas.

60. ŠIMBIREV P. N.: Zasady wychowania w duchu moralności komunistycznej. (Tłum. z jęz. ros. W. Łubniewski). Warszawa 1951 s. 7. Dodatek do *Głosu Nauczycielskiego* nr 20, 22.

### e) Formy wychowania moralno-społecznego

#### Godziny wychowawcze

61. CSORBA HELENA: Godziny wychowawcze jako jeden ze środków uspołecznienia w szkole. *Wychowanie* 1958 nr 7(11) s. 21—25.

Treść: Znaczenie godzin wychowawczych w programie szkolnym. Koncepcja szkoły uspołecznionej. Analiza środowiska społecznego klasy. Wytyczne programu wychowawczego.

62. CZAKON JÓZEF: O „godzinę wychowawczą" w klasie. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 22 s. 3.

Uzasadnienie potrzeby takiej godziny i propozycje programu wychowawczego.

63. CZERWIŃSKI FRANCISZEK: Próba wprowadzenia zasad ludzkiego współżycia bez irracjonalnego podejścia. *Nowa Szkoła* R. 8: 1957 nr 5 s. 480—486.

Konspekty kilku godzin wychowawczych.

64. D. S.: Wypowiedzi nauczycieli [na temat treści godzin wychowawczych oraz sposobów ich realizacji]. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 43 s. 3.

65. (des): Godziny wychowawcze. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 39 s. 3.

Przegląd listów nauczycieli, zawierający wyniki i wnioski z doświadczeń jednego roku.

66. GAWĘCKA HALINA: Przywrócić sens godzinom wychowawczym. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 8 s. 6.

Uwagi uzasadniające potrzebę godzin wychowawczych. Treść godzin wychowawczych. Potrzeba systematycznej nauki moralności w szkole.

67. JANICKI JAN: Ramowy program wychowawczy. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 3 (143) s. 59.

68. KOSZTALUK EDWARD: Tematyka godzin wychowawczych [dla klas I—VII]. *Wychowanie* 1959 nr 1 (14) s. 23—28.

69. KOSZTALUK EDWARD: Tematyka godzin wychowawczych [dla klas licealnych szkół ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych i techników]. *Wychowanie* 1959 nr 6/7 (19/20) s. 39—45, 48—49.

70. KOWALEWSKA HALINA: Godziny wychowawcze — pierwsze propozycje. *Wychowanie* 1958 nr 7 (11) s. 25—27.

Treść: Zakresy tematyczne dla godzin wychowawczych. Tematyka godzin wychowawczych na początek roku szkolnego. Uwagi metodyczne.

71. KOWALEWSKA HALINA: Problematyka godzin wychowawczych. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 4 s. 1, 3.

Zagadnienie tematyki i metodyki godzin wychowawczych.

Polem.: Cwenar Bronisław: O tematyce godzin wychowawczych. (Artykuł dyskusyjny) *Głos Nauczycielski* 1959 nr 10 s. 3.

72. KOWALEWSKA HALINA: Rozmowy wychowawcze w szkole. *Szkoła i Dom* R. 10: 1958 nr 10 (110) s. 2.

Uwagi na temat rozmów wychowawczych w związku z wprowadzeniem w szkołach godzin wychowawczych.

73. KOWALEWSKA HALINA: Rozmowy wychowawcze. *Wychowanie* 1959 nr 4 (17) s. 12—14.

Różne rodzaje rozmów. Jaką powinna być rozmowa wychowawcza?

74. KOWALEWSKA HALINA: Tematyka godzin wychowawczych. *Wychowanie* 1959 nr 3 (16) s. 44—47; nr 5 (18) s. 23—27.

75. KOWNACKI ROBERT: Uwagi o metodach prowadzenia lekcji wychowawczych. *Rocznik Ogniska Nauczycielskiego* T. 1: 1959 s. 347—353.

76. KRAWCZYK MIRON: Czy godziny wychowawcze są potrzebne? *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 7/8 (147/148) s. 115—117.

77. KREUTZ MIECZYSŁAW: O potrzebie tzw. godzin wychowawczych w szkole. *Ruch Pedagogiczny* R. 30: 1946 nr 1 s. 51—62.

Konieczność zwrócenia większej uwagi na sprawy wychowawcze. Wpływ wychowawczy szkoły. Godzina wychowawcza jako jedna z form wychowania.

78. LIBERA HELENA: Jak prowadzę lekcje wychowawcze. *Wychowanie w Zespole* 1952 nr 1 s. 13—14.

79. LINKE ZYGMUNT: Jestem zwolennikiem godzin wychowawczych. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 2 (114) s. 59—60.

80. MACISZEWSKI SEWERYN: Tekst literacki na godzinach wychowawczych [w kl. X liceum ogólnokształcącego i bibliotekarskiego]. *Wychowanie* 1959 nr 4 (17) s. 8—12.

Treść: Funkcja utworu literackiego. Od czego zacząć? Godzina wychowawcza jest również lekcją. Warunki skuteczności.

81. MILEWICZ B., ZWOLIŃSKI ST.: O godzinach wychowawczych. (Referat wygłoszony na wojewódzkich konferencjach szkół TPD... oprac. przez...). Warszawa 1952 Druk. Państw. Inst. Głuch. i Ociemn. ss. 44.

Treść: Podstawowe błędy w dotychczasowej realizacji godzin wychowawczych. Godziny wychowawcze jako oręż w rękach wychowawcy. Tematyka godzin wychowawczych. Formy i tok zajęć na godzinach wychowawczych. Ogólne zasady planowania godzin wychowawczych.

82. NASTĘPNIAK JANINA: O godzinach wychowawczych. (Materiał dyskusyjny). *Konferencje Rejonowe* 1959 nr 4 s. 20—33.

Sprawozdanie ze spostrzeżeń zebranych na terenie szkół m. Poznania. Treść: Uwagi wstępne. Co mówią zebrane spostrzeżenia? Formy i metody pracy. Stosunek nauczycieli i uczniów do omawianych godzin. Planowanie i dokumentacja godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego. Bibliografia. Wskazówki metodyczne.

83. NIE MA GOTOWEJ RECEPTY [na przeprowadzanie godzin wychowawczych]. *Wychowanie* 1959 nr 8/9 (21/22) s. 58—61.

Z treści: Zygmunt Lewandowski: Jak pogodzić różne koncepcje; Jeny Ejnik: Ważny jest ogólny kierunek; Leon Pobolewski: Plan ramowy; Leszek Bakuła: Zarys programu.

84. NOWAK EDWARD: Sprawą programu [godzin wychowawczych]. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 3 (143) s. 59—60.

85. NOWAK-BESKIDZKI ST.: Jak organizować akcję godzin wychowawczych. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 31/32 s. 3.

Sprawozdanie z konferencji rejonowej, poświęconej problematyce godzin wychowawczych.

86. PIECZKOWSKA JANINA: Sprawa treści godzin [wychowawczych]. *Życie Szkoły* R. 13 : 1958 nr 3 (143) s. 60—61.

Przykłady godzin wychowawczych na różne tematy.

87. PISSULOWA ZOFIA, DZIUBÓWNA JANINA: Popieramy [godziny wychowawcze] następującymi argumentami. *Życie Szkoły* R. 13 : 1958 nr 3 (143) s. 57.

Objawy niekulturalnego zachowania się dzieci i dorosłych. Przeciwdziałające środki wychowawcze. Przykład godziny wychowawczej w kinie.

88. PROKOPOWICZ IRMINA, KRAWCEWICZ STANISŁAW: Kij w mrowisku — czyli problem jest otwarty. [Zagadnienie godzin wychowawczych]. *Wychowanie* 1959 nr 4 (17) s. 30—33.

Treść: Rozwiany pesymizm. Co oznacza określenie: moralność socjalistyczna. Podoba się czy nie? Ważne są metody. Nie autorytet słowa, lecz osobistego przykładu.

89. SZULC ZYGMUNT: Godziny wychowawcze. Treść i metoda pracy. *Wychowanie*. 1958 nr 5 (9) s. 7—10.

### Nauczanie etyki świeckiej

90. KELLER JÓZEF: Moralność jako przedmiot nauczania. *Wychowanie* 1958 nr 7 (11) s. 12—18.

Treść: [Różne formy oddziaływania moralnego]. Dostarczanie pewnych wiadomości jako funkcja nauczania moralności. Oddziaływanie wychowawcze jako funkcja nauczania moralności.

91. KOWALEWSKA HALINA: Etyka społeczna jako przedmiot nauczania. *Nowa Szkoła* R. 8 : 1957 nr 6 s. 561—574.

Znaczenie etyki w życiu społecznym. Rys historyczny nauczania etyki społecznej w Polsce i obecna dyskusja nad wprowadzeniem tego przedmiotu. Przykładowe omówienie podręczników i programów w innych krajach jako wskazań dla naszych programów.

Spraw.: J. Kw.: Problemy wychowania moralnego. *Życie Szkoły* R. 13 : 1958 nr 3 (143) s. 54—55.

92. KOWALEWSKA HALINA: Nauczanie etyki społecznej. [Z prac Komisji Wychowania]. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 19 s. 2.

Dziesięć tez dotyczących wprowadzenia do szkół nauczania moralności.

93. KOWALEWSKA HALINA: O konieczności nauczania etyki społecznej. *Ref. Spraw. Wydz. Nauk. Społ. PAN* 1958 z. 2 s. 23—26.

94. KOWALEWSKA HALINA: Uwagi w sprawie nauczania etyki. *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 8—10.

Fragmenty przemówień wygłoszonych na zainicjowanej w marcu 1958 przez Prezydium ZG TSŚ naradzie dla omówienia seminarium naukowego poświęconego zagadnieniom wychowania moralnego i opracowania programu wychowawczego dla szkół.

95. KRZYSZTOSZEK ZOFIA, ŚWIDA HANNA: Etyka świecka w szkole podstawowej [kl. V—VII]. *Wychowanie* 1960 nr 11/12 (36/37) s. 23—25.

Zagadnienie programu i metod nauczania.

96. NATURSKA EUGENIA: Kierunek moralność. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 15 s. 1.

O wprowadzeniu do szkół lekcji etyki świeckiej.

97. STAWECKI ZYGMUNT: Uwagi o programie etyki [dla szkoły podstawowej]. *Wychowanie* 1960 nr 16 (41) s. 15, 17.

98. WEGENKA ALBIN: Poznańscy licealiści interesują się etyką świecką. *Wychowanie* 1959 nr 6/7 (19/20) s. 77.

Wypowiedzi uczniów liceów w Poznaniu, w których wprowadzono wykłady etyki świeckiej.

99. WENDA LUCJAN: Projekt wprowadzenia w szkołach ocen moralności społecznej. (Wypowiedź dyskusyjna). *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 26.

100. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: O etyce społecznej dyskusyjnie. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 48 s. 3.

Warunki, jakie muszą być spełnione, aby nauczanie etyki społecznej w szkole było owocne.

### f) Z historii wychowania moralno-społecznego w Polsce

101. KURDYBACHA ŁUKASZ: Początek szkolnej etyki świeckiej w Polsce. [w. XVII]. *Nowa Szkoła* 1958 nr 9 s. 18—22.

Wzrost zainteresowań zagadnieniami etycznymi na zachodzie Europy na przełomie XVI/XVII wieku. Przedstawiciel laickiego kierunku w Polsce Bartłomiej Keckermann. Szkolnictwo ariańskie. Podręcznik etyki świeckiej Jana Crella.

102. TYNC STANISŁAW: Instrukcja i edukacja moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. W.: O reformę szkolnictwa i wychowania moralnego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny. Zeszyty Problemowe* nr 1 s. 5—19.

Wpływ filozofii zachodniej na kierunek etyki świeckiej w szkołach KEN. Omówienie dzieła Antoniego Popławskiego: „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt" oraz jego podręczników „Nauki Moralne" na kl. I, II i III szkół KEN.

### g) Informacje na temat organizacji wychowania moralno-społecznego w innych krajach

103. BELGIJSKI program nauczania etyki świeckiej. Tł. J. Majlerowa. *Euhemer* 1958 nr 2 s. 88—93.

104. HAJDRYCH WŁODZIMIERZ: Francuskie eksperymenty [w Międzynarodowym Ośrodku Badań Pedagogicznych w Sèvres pod Paryżem]. *Nowa Szkoła* 1958 nr 5 s. 38—40.

M. in. zagadnienie wychowania moralnego.

105. NATURSKA EUGENIA: Ideały wychowawcze i nauczanie moralności we współczesnej szkole francuskiej. *Wychowanie* 1958 nr 7 (11) s. 30—31.

106. OTOHALOVA JIRINA: Wychowanie moralne [czeskiej] młodzieży powojennej. *Nowa Szkoła* R. 5 : 1948/9 nr 1 s. 15—19.

107. PRESZKOWSKI MARIAN: Zagadnienie wychowania moralnego w szkole węgierskiej. *Wychowanie* 1959 nr 2 (15) s. 35—36.

108. PROGRAM etyki i wychowania obywatelskiego w kolegiach technicznych [we Francji]. Podał mgr T. Sosnowski. *Szkoła Zawodowa* 1959 nr 1(178) s. 61—62.

109. RADWIŁOWICZ RYSZARD: Zagadnienie formowania u uczniów postaw humanistycznych w świetle zachodnich periodyków pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1960 nr 4 s. 93—97.

Sprawozdanie z artykułów na w.wym. temat, zawartych w kilkunastu czasopismach pedagogicznych austriackich, niemieckich, francuskich, angielskich i amerykańskich z lat 1959 i 1960.

*DANIELA BARDECKA*

## CENTRALNA AKADEMIA Z OKAZJI MIĘDZYNARODOWEGO DNIA KARTY NAUCZYCIELA

Z okazji Międzynarodowego Dnia Karty Nauczyciela odbyła się w dniu 18 listopada ub. r. Centralna Akademia w Sali Kongresowej Pałacu Kultury i Nauki, którą wypełniły rzesze nauczycieli Warszawy i delegacje szkół z całego kraju.

Za stołem prezydialnym zajęli miejsca: członek Biura Politycznego KC PZPR, przewodniczący Rady Państwa A. Zawadzki, sekretarz KC PZPR W. Jarosiński, zastępca przewodniczącego Rady Państwa S. Kulczyński, wiceprezes Rady Ministrów P. Jaroszewicz, minister Oświaty W. Tułodziecki, minister Szkolnictwa Wyższego H. Golański, prezes PAN T. Kotarbiński, przedstawiciele władz partyjnych, państwowych, związkowych i młodzieżowych oraz zasłużeni nauczyciele.

Przemówienie powitalne w imieniu stołecznego komitetu obchodu wygłosił J. Zarzycki, przewodniczący prezydium St. R. N., który podkreślił, że nauczycielstwo szczyci się chlubną kartą swej działalności postępowej od Komisji Edukacji Narodowej poprzez walki wyzwoleńcze z najeźdźcą. Klasa robotnicza docenia współpracę z nauczycielstwem, które poświęca swoją wiedzę i bogate doświadczenia dla wychowania młodego pokolenia na dobrych i świadomych obywateli Polski Ludowej — budowniczych socjalizmu.

Następnie zebrani wysłuchali przemówienia przewodniczącego Rady Państwa A. Zawadzkiego, który podkreślił, że Dzień Karty Nauczyciela jest wyrazem głębokiego zainteresowania całego społeczeństwa i państwa zagadnieniami oświaty, wychowania i nauczania młodzieży.

Po rocznej ciężkiej i żmudnej pracy nauczycielstwo doczekało się pozytywnych rezultatów w zakresie podnoszenia poziomu naukowego i wychowania ideowego naszej młodzieży. Dzięki temu coraz bardziej wzrasta autorytet i rola nauczyciela w naszym społeczeństwie. Państwo nasze widzi w młodym pokoleniu tych, którzy w przyszłości poprowadzą rozpoczęte dzieło jako wysoko wykwalifikowani i politycznie uświadomieni pracownicy, twórcy i odbiorcy polskiej kultury. To, z drugiej strony, nakłada poważny obowiązek na nauczycieli — przekazywania młodzieży rzetelnej wiedzy i świadomego kształtowania jej postawy ideowo-moralnej i wychowania w duchu gorącego patriotyzmu i internacjonalizmu, oddania dla wielkiej sprawy socjalizmu. Nauczycielstwo w dużej części odpowiedzialne jest za przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie. Dlatego też szkoła nasza powinna wprowadzać elementy zmierzające do zacieśnienia więzi z życiem, z produkcją oraz środowiskiem i stąd czerpać treści wychowawcze.

Szkoła nasza powinna stale ulepszać pracę dydaktyczno-wychowawczą, kształtując naukowy światopogląd wśród młodzieży, wpajać miłość do bohaterskich dziejów naszego kraju oraz zdawać sobie sprawę ze słuszności drogi, jaką obrał nasz naród.

Trudna i odpowiedzialna praca wychowawcza nauczyciela uzależniona jest od pomocy rodziców, organizacji społeczno-politycznych, organizacji młodzieżowych, od całego społeczeństwa, które wspólnie z nauczycielstwem musi stworzyć jednolity front oddziaływania ideowo-wychowawczego na naszą młodzież.

W bieżącym roku mija 55 lat działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego, jego pięknych kart walki o rozwój oświaty, o postęp społeczny, o powszechność nauczania. Podkreślając historyczne zasługi ZNP, należy wskazać również na wielką rolę ideowo-wychowawczą, jaka staje przed nauczycielstwem w budownictwie socjalistycznym.

Minister Oświaty W. Tułodziecki, omawiając ważniejsze zadania, jakie stoją przed szkołą i nauczycielem, powiedział, iż dzień 20 listopada jest obchodzony jako dzień solidarności nauczycieli wszystkich krajów walczących o realizację postanowień zawartych w Karcie Nauczyciela.

Postanowienia Karty Nauczyciela, dotyczące obowiązku i prawa korzystania z nauki wszystkich dzieci i młodzieży w Polsce, zostały zrealizowane. Młodzież naszą wychowujemy w duchu pokojowym, w głębokim internacjonalizmie, a nowoczesne zdobycze nauki i techniki wykorzystujemy dla dobra ludzkości.

Jest to święto całego społeczeństwa wyrażającego uznanie dla trudnej pracy nauczyciela, któremu naród oddaje to, co ma najdroższego — dziecko.

Nauczycielstwo nasze ma bogate tradycje w walce o sprawiedliwość społeczną, o wolność, o Polskę Ludową. Wiernie stoi u boku naszej Partii i od początku odzyskania niepodległości poświęca swoją wiedzę i szerokie doświadczenia w realizację budownictwa socjalistycznego w Polsce.

Szkoła ma wychować młodzież dla przyszłości, do życia w socjalistycznych warunkach społecznych i gospodarczych. W swej pracy zawodowej nauczyciel powinien kształtować postawę ideowo-moralną ucznia, wyzwalając go od przesądów i zabobonów.

Należy nieustannie dążyć, aby zbliżyć szkołę do życia, wiązać proces nauczania i wychowania z budownictwem socjalistycznym. Przez kształcenie politechniczne młodzież zapozna się z pracą produkcyjną i nauczy się cenić pracę fizyczną i ludzi pracy, dzięki temu dostarczymy naszej gospodarce narodowej coraz lepiej przygotowaną kadrę fachowców.

Realizacja postawionych przed szkołą zadań wymaga dalszej i szerszej mobilizacji do walki o poszukiwanie nowych metod wychowawczych, mobilizacji sił wszystkich nauczycieli i pracowników oświatowych.

Stałe dokształcanie się i doskonalenie nauczycieli, dążenie do zdobycia coraz wyższych kwalifikacji zawodowych, właściwa postawa ideowo-moralna wpływa na wzrost autorytetu nauczyciela oraz na kształtowanie się charakteru i osobowości ucznia.

W pracy szkolnej i pozaszkolnej nauczyciel powinien korzystać z pomocy organizacji młodzieżowych, z ich entuzjazmu i zapału.

Na zakończenie minister Oświaty złożył nauczycielom gorące podziękowanie za dotychczasowy wysiłek w dziedzinie wychowania i nauczania oraz życzył im dalszych osiągnięć w pracy zawodowej i społecznej.

W części artystycznej wystąpił Państwowy Zespół Pieśni i Tańca „Mazowsze", którego występy przyjęto burzliwymi oklaskami.

*F. KAZUBIŃSKI*

## Z V OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU HIGIENY PSYCHICZNEJ I PSYCHIATRII DZIECIĘCEJ

W dniach 23, 24 i 25 września 1960 r. odbył się w Warszawie V ogólnopolski Zjazd poświęcony Higienie Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej. W Zjeździe brało udział kilkuset lekarzy, psychologów, pedagogów i socjologów. W obradach uczestniczyli: prezes PAN, profesor dr T. Kotarbiński, rektor Akademii Medycznej w Warszawie, prof. dr M. Kacprzak, przewodniczący Światowej Federacji Zdrowia Psychicznego, prof. dr P. Sivadon z Paryża.

Obrady Zjazdu zbiegły się z ogłoszeniem roku 1960 jako Światowego Roku Zdrowia Psychicznego. Ma to na celu podkreślenie roli i znaczenia higieny psychicznej wśród społeczeństwa całego świata, szerokiego propagowania jej zasad oraz zastosowania w różnych dziedzinach życia. Realizacja założeń higieny psychicznej ma szczególne znaczenie dla naszego kraju, który dotkliwie odczuł skutki wojny i okupacji zarówno w dziedzinie zniszczeń materialnych, jak też szkód moralnych i psychicznych. Równocześnie należy podkreślić, że dokonujący się u nas szybki rozwój techniki i ekonomiki, stale wzrastające tempo życia społecznego wymagają uwzględniania zasad higieny psychicznej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje znaczenie higieny psychicznej w pracy szkoły i innych placówek oświatowo-kulturalnych. Formy i metody pracy mogą mieć doniosły wpływ na kształtowanie się pyschiki dzieci i młodzieży, mogą być zarówno czynnikiem warunkującym wychowanie jednostek posiadających zdrową psychikę, zdolną do skutecznej realizacji stojących przed nią zadań społecznych, jak też być powodem powstania różnych zaburzeń nerwowych i umysłowych. Przy realizacji podstawowych zasad higieny psychicznej doniosłe znaczenie ma profilaktyka, należyte zapobieganie wytwarzaniu się zaburzeń nerwowych i umysłowych, co z kolei wymaga właściwej organizacji procesu nauczania i wychowania. Z powyższych względów należy wskazać na potrzebę szerszego zapoznania ogółu nauczycieli i pracowników pedagogicznych z założeniami higieny psychicznej w celu wykorzystania ich w codziennej pracy wychowawczej. Celem niniejszego sprawozdania jest zasygnalizowanie podstawowych zagadnień higieny psychicznej, aby zachęcić do ich bliższego poznania oraz zastosowania w praktyce.

Otwarcia Zjazdu dokonał prezes PAN, prof. dr T. Kotarbiński, wskazując na społeczne znaczenie higieny psychicznej, następnie rektor Akademii Medycznej w Warszawie, prof. dr M. Kacprzak, omówił zadania higieny psychicznej w dziedzinie ochrony zdrowia oraz przedstawił szereg podstawowych problemów, które winny być u nas realizowane w ramach Światowego Roku Higieny Psychicznej. Zagadnienia te rozwinął szerzej przewodniczący Polskiego Towarzystwa Higieny Psychicznej, dr H. Zajączkowski, w czasie otwarcia Zjazdu powitał serdecznie zebranych przewodniczący Światowej Federacji Zdrowia Psychicznego, prof. dr Sivadon. W czasie trzydniowych obrad liczne referaty zostały wygłoszone zarówno przez lekarzy, jak też psychologów i pedagogów.

Po zakończeniu Zjazdu odbyło się, w dniach 26, 27 i 28 września, seminarium, w którym brała udział większość uczestników Zjazdu. Seminarium zorganizowano w dwóch grupach dyskusyjnych. W pierwszej omawiano zagadnienia higieny psychicznej, nerwic i psychonerwic, w drugiej — zagadnienia psychiatrii dziecięcej oraz przestępczości nieletnich. W godzinach popołudniowych odbyło się ponadto seminarium prowadzone przez dr H. Kaiser, poświęcone wybranym zagadnieniom pedagogiki leczniczej, na którym omawiano problemy eurytmii, kształtowania mowy, roli barwy i rysunku w rozwoju i terapii dziecka.

W pierwszej grupie seminaryjnej wygłoszono następujące referaty: „Wybrane zagadnienia z dziedziny nerwic", „Wybrane zagadnienia z zakresu nerwic płciowych", „Nerwice a pozytywny rozwój człowieka", „Psychoterapia grupowa w nerwicach", „Wielostronna skala osobowości (test Minnesota)", „Higiena psychiczna w życiu rodzinnym", „Integrujące i dezintegrujące znaczenie opinii publicznej".

W drugiej grupie seminaryjnej tematy referatów były następujące: „Nerwice, psychonerwice i psychopatia dziecięca — pojęcia podstawowe", „Diagnostyka typologiczna nieletnich", „Wpływ wychowania estetycznego na zdrowie pyschiczne dziecka", „Możliwości terapeutyczne w postępowaniu sądowym z nieletnimi", „Wybrane zagadnienia z resocjalizacji młodocianych", „Wybrane zagadnienia z przestępczości nieletnich", „Uwagi o niektórych aktywnych metodach w nauczaniu i wy-

chowaniu dzieci upośledzonych umysłowo", „Uwagi o obserwacji psychologicznej w psychiatrii dziecięcej", „Dysleksja".

Jak widać z powyższego zestawienia, treść i zakres tematyki omawianej na Zjeździe była bardzo obszerna i różnorodna. W sprawozdaniu ograniczę się do omówienia zagadnień najistotniejszych, które mogą być przydatne w pracy nauczycieli, wychowawców i innych pracowników oświatowych.

W kilku referatach analizowano pojęcia zdrowia psychicznego. Zagadnienie to było przedmiotem referatu prof. dra P. Sivadona, który zdrowie psychiczne określił jako zachowanie dynamicznej równowagi osobowości pozwalającej na utrzymanie jedności i identyczności w czasie oraz sprzyjające nawiązaniu prawidłowych kontaktów z ludźmi w różnych grupach społecznych. To dynamiczne zachowanie równowagi psychicznej jest uzależnione zarówno od fizjologicznego stanu organizmu, jak też uprzednich doświadczeń życiowych oraz aktualnych wymagań otoczenia społecznego. Prof. dr H. Hoff próbował dać określenie pojęcia higieny psychicznej, przedstawić jej zadania i stosunek do innych nauk. Prof. dr H. C. Rümke wskazywał na trudności wyraźnego odgraniczenia pojęcia zdrowia i choroby psychicznej; dla uzasadnienia podawał wiele przykładów różnych objawów zaburzeń psychicznych występujących u ludzi normalnych (np. różne czynności pomyłkowe, amnezje, stany depresyjne), które nie świadczą o chorobie umysłowej, lecz są uzależnione od czynników hamujących, powodujących tłumienie podstawowych popędów biologicznych, co z kolei stanowi składnik prawidłowego współżycia kulturalnych społeczeństw ludzkich. Podobne myśli zawarte są w teorii dezintegracji pozytywnej prof. dra K. Dąbrowskiego. Stwierdza on, że niektóre zaburzenia nerwowe oraz towarzyszące im stany niepokoju, depresji, rozterki wewnętrznej, poczucia winy, typowe dla różnych sytuacji konfliktowych, nie muszą świadczyć o regresji i rozpadzie osobowości, lecz mogą być symptomem jej rozwoju oraz stanowić warunek osiągania wyższego stopnia dojrzałości życiowej. K. Dąbrowski powołuje się przy tym na przykłady wielu genialnych myślicieli, pisarzy, uczonych, artystów, u których występowały niejednokrotnie różne zaburzenia nerwowe, a nawet umysłowe, będące następstwem ich dużej wrażliwości nerwowej oraz głębokiego przeżywania różnych problemów i konfliktów życiowych. W tym ujęciu niektóre formy zaburzeń nerwowych i umysłowych byłyby drogą wiodącą do osiągania wyższego stopnia rozwoju psychicznego, przy czym ta zdolność do stałego doskonalenia się stanowiłaby istotny składnik zdrowej psychiki. Pojęcie zdrowia psychicznego było również przedmiotem referatu dra H. Zajączkowskiego na temat higieny psychicznej wieku starczego. H. Zajączkowski za podstawowe składniki zdrowia psychicznego uważa dojrzałość uczuciową, harmonię wewnętrzną, poczucie własnej wartości, aktywność społeczną; odgrywają one szczególną rolę w okresie starości i od ich należytego ukształtowania zależy pozytywny stosunek do życia i właściwa realizacja głównych zadań i obowiązków życiowych.

W licznych referatach analizowane były czynniki, od których uzależnione jest zdrowie psychiczne. Wskazywano tu zarówno na czynniki organiczne, jak też na warunki środowiskowe i błędy wychowawcze, które mogą być powodem różnych zaburzeń nerwowych i umysłowych. Wydaje się, że znaczna większość zebranych podzielała pogląd dra W. Spiela, który omawiając to zagadnienie przedstawił teorię wieloczynnikowej genezy chorób nerwowych i umysłowych, przyjmowaną przez wiedeńską szkołę psychiatrów. Warto przy tym zaznaczyć, że zgodnie z powyższą teorią, nie tylko zaburzenia nerwowe, lecz również choroby umysłowe mogą być wywołane zarówno przez czynniki organiczne, jak też niekorzystny układ warunków środowiskowych uzależnionych od całokształtu aktualnej sytuacji życiowej, atmosfery wychowawczej, kontaktów społecznych chorej jednostki itp.

Wśród czynników organicznych, wywołujących różne zaburzenia psychiczne, dominujące znaczenie mają różne uszkodzenia mózgu i systemu nerwowego. Mogą

one być wywołane przez nieprawidłowy poród, urazy mózgu, zatrucie systemu nerwowego oraz wiele innych czynników. Referując rezultaty własnych badań, prof. dr T. Bilikiewicz stwierdził, że w większości wypadków psychopatii oraz niektórych zaburzeń charakteru dokładne badanie kliniczne pozwala na wykrycie organicznych zmian w mózgu. T. Bilikiewicz wyraził pogląd, że człowiek posiadający zdrową strukturę mózgu nie może być psychopatą. Jeśli natomiast stwierdza się u danej jednostki wyraźne objawy psychopatyczne oraz związane z tym anomalie charakteru, które nie wynikają z demoralizującego wpływu środowiska, to należy przypuszczać, że dana jednostka doznała kiedyś organicznego uszkodzenia mózgu, którego jednak przy obecnym stanie rozwoju medycyny nie można wyraźnie stwierdzić. Do podobnych wniosków doszła dr A. Drath, która badała zmiany charakterologiczne u dzieci podsądnych. Stwierdziła, że u dzieci z przebytymi urazami mózgu istnieje ścisła korelacja między głębokością i trwałością zmian charakterologicznych a stopniem uszkodzenia systemu nerwowego. Zmiany charakterologiczne powstałe na tle organicznym mogą być z kolei przyczyną tendencji aspołecznych, które stają się powodem określonych wykroczeń i przestępstw.

Oprócz omówionych wyżej czynników organicznych ogromny wpływ na zachowanie zdrowia psychicznego mają różne czynniki środowiskowe. Należy tu przede wszystkim całokształt warunków życiowych związanych ze strukturą społeczną, wykonywaną pracą, sposobem odpoczywania i spędzania wolnego czasu. Prof. dr P. Sivadon wskazał na ujemny wpływ wzrastającego tempa życia codziennego, zaostrzającej się rywalizacji i konkurencji, obawy o utratę pracy, stale postępującej automatyzacji i mechaniki procesu produkcji, ograniczenia w niej świadomego udziału człowieka, który staje się jedynie bezmyślną cząstką wielkiego mechanizmu. Wymienione czynniki występują przede wszystkim w krajach kapitalistycznych, przyczyniając się do stałego wzrostu ilości chorób nerwowych i umysłowych. Dr H. Čsorba wskazał na możliwości ujemnego wpływu opinii publicznej, reprezentowanej przez prasę, radio, telewizję, kino, książkę, na zdrowie psychiczne społeczeństwa. Wymienione czynniki wywierają ogromny wpływ na kształtowanie się upodobań, zainteresowań, postaw życiowych, mogą być powodem rozwoju chuligaństwa, przestępczości oraz różnych zaburzeń nerwowych. Właściwie kształtowana opinia publiczna może mieć natomiast pozytywny, integrujący wpływ na społeczeństwo jako bodziec formujący odpowiednie uczucia i postawy społeczne. Ujemny wpływ opinii publicznej zaznacza się szczególnie wyraźnie w krajach kapitalistycznych, gdzie prasa, radio, telewizja, oddana na usługi wielkiego kapitału i kierowana zasadą maksymalnego zysku, nie odpowiadają rzeczywistym potrzebom i interesom społecznym.

Warunki pracy są również jednym z czynników kształtujących osobowość ludzką, od których uzależnione jest w dużym stopniu zachowanie zdrowia psychicznego. Zagadnienia psychohigieny pracy były przedmiotem referatów prof. dra B. Biegeleisena-Zelazowskiego oraz mgra Z. Kowalewskiego. Wskazali oni na potrzebę organizacji procesu pracy produkcyjnej zgodnie z wymaganiami higieny psychicznej, w szczególności zaś uwzględnienia takich czynników, jak dostosowanie rodzaju pracy i narzędzi do psychofizycznych cech pracownika, właściwa organizacja miejsca pracy, właściwa atmosfera panująca między pracownikami oraz między kierownictwem a załogą, stosowanie odpowiednich bodźców ekonomicznych i pozaekonomicznych, stworzenie warunków bezpieczeństwa pracy, zmniejszenie fluktuacji pracowników. Wszystkie wymienione czynniki, jak również wiele innych zasad psychohigieny, ułatwiają osiągnięcie zadowolenia z wykonywanej pracy, co z jednej strony zapewnia zachowanie zdrowia psychicznego, z drugiej zaś przyczynia się do podniesienia produkcji zarówno pod względem jakościowym, jak też ilościowym.

Szczególne znaczenie dla zachowania zdrowia psychicznego ma właściwie zorganizowany system wychowawczy. Na doniosłe znaczenie wychowania dla zdrowia

psychicznego wskazywało wielu prelegentów, przy czym rola powyższego czynnika była należycie doceniona zarówno przez psychologów i pedagogów, jak też lekarzy. Szczegółowe przedstawienie powyższego zagadnienia było przedmiotem referatu dr M. Grzywak-Kaczyńskiej; omówiła ona główne etapy rozwoju psychicznego z punktu widzenia higieny psychicznej. Na znaczenie wychowania dla zachowania zdrowia psychicznego wskazywali również: prof. dr P. Sivadon, dr W. Spiel, dr Drath, dr H. Kaiser. W szczególności wskazywano na doniosły wpływ atmosfery rodzinnej na kształtowanie się osobowości dziecka. Nawiązanie przez dziecko normalnych kontaktów uczuciowych z otoczeniem, przede wszystkim zaś z matką, jest jednym z podstawowych warunków wytworzenia się u dziecka właściwych uczuć społecznych. Rozbita rodzina, brak należytej opieki i uczuciowego kontaktu z matką, może być powodem wytworzenia się różnych wad charakteru, przejawiających się w późniejszych okresach życia. Doniosłe znaczenie ma znajomość przez rodziców, nauczycieli, wychowawców podstawowych potrzeb psychicznych dziecka oraz dostosowania do nich procesu wychowania. Do najważniejszych z nich należy potrzeba samodzielności, która manifestuje się różnie w poszczególnych okresach życia i powinna być należycie zaspokajana. Zachowanie zdrowia psychicznego zależy w dużym stopniu od umiejętności właściwego reagowania na sytuacje frustracyjne, które mogą wystąpić już od pierwszych lat życia. Okresem stwarzającym wiele okazji do naruszania równowagi psychicznej jest okres dojrzewania, dlatego też dorastająca młodzież wymaga szczególnie troskliwej opieki i taktownego kierownictwa, które ułatwi jej przezwyciężenie różnych konfliktów i trudności życiowych. Spełnienie podstawowych postulatów higieny psychicznej wymaga roztoczenia opieki psychologicznej nie tylko nad dziećmi wykazującymi już określone zaburzenia nerwowe lub umysłowe, lecz też nad dziećmi zdrowymi, gdyż właściwa profilaktyka stanowi zasadniczy warunek zachowania zdrowia psychicznego zarówno młodszego, jak też starszego pokolenia. Mgr Szablewska wskazała na potrzebę uwzględnienia założeń higieny psychicznej przy organizacji systemu szkolnego, w szczególności zaś przy opracowywaniu programów nauczania, regulaminów klasyfikowania i egzaminowania, przeprowadzaniu selekcji dzieci podejrzanych o niedorozwój, wychowaniu dzieci trudnych, właściwej organizacji pracy umysłowej dziecka.

W referatach omawiane były również metody diagnostyczne służące do rozpoznawania zaburzeń nerwowych i umysłowych. Mgr K. Godorowski zanalizował wieloczynnikową skalę osobowości M, która bada skłonność do depresji, schizofrenii, hipochondrii, histerii, psychopatii, introwersji, psychostenii oraz innych cech. Skala ta jest obecnie tłumaczona i opracowywana pod kierunkiem dra M. Choynowskiego. Metodę obserwacji psychologicznej oraz możliwości jej zastosowania w psychiatrii dziecięcej omówił mgr Z. Kordyl. W innych referatach poruszane były zagadnienia diagnostyki psychiatrycznej.

Na Zjeździe szeroko dyskutowano również problemy leczenia zaburzeń nerwowych i umysłowych. Obok metod farmakologicznych oraz leczenia wstrząsowego, stosowanego zazwyczaj przez lekarzy, podkreślano doniosłe znaczenie psychoterapii przy leczeniu zaburzeń nerwicowych, a nawet chorób umysłowych. Dr W. Spiel wskazał, że przy leczeniu dzieci nerwicowych duże znaczenie może mieć terapia zabawowa, przy której stosuje się np. „scenotest". Przy leczeniu dorosłych nerwicowców szerokie zastosowanie ma terapia zajęciowa, połączona z rozładowaniem istniejących stanów napięcia psychicznego oraz wytworzenia właściwych kontaktów społecznych z otoczeniem; system leczenia nerwic oparty na powyższych założeniach przedstawił dr Knobloch. Jak podkreślano na Zjeździe, znajomość pyschoterapii może być przydatna nie tylko dla lekarzy i psychologów, zajmujących się bezpośrednio leczeniem zaburzeń nerwowych i umysłowych, lecz również dla nauczycieli-wychowawców, ułatwiając im wypracowanie właściwych metod oddziaływania pedagogicznego.

Na zakończenie obrad zebrani uchwalili wiele wniosków dotyczących głównych kierunków rozwoju higieny psychicznej w naszym kraju. Postulowały one zorganizowanie specjalnych ośrodków badawczych oraz placówek usługowych realizujących podstawowe założenia higieny psychicznej, powołanie katedry nerwic i psychonerwic oraz psychiatrii dziecięcej, doskonalenie zawodowe pracowników placówek zajmujących się leczeniem zaburzeń nerwowych i umysłowych, zorganizowanie sanatoriów i domów wypoczynkowych dla nerwicowców. Na szczególną uwagę zasługują wnioski dotyczące wprowadzenia zagadnień higieny psychicznej do programów nauczania różnych typów zakładów kształcenia nauczycieli oraz szerszego spopularyzowania założeń higieny psychicznej wśród rodziców. Wnioski te zasługują na podkreślenie, gdyż realizacja podstawowych założeń higieny psychicznej, umożliwiająca należytą troskę o zdrowie psychiczne dzieci, młodzieży, jak też całego społeczeństwa, wymaga szerszego niż dotychczas udziału nauczycieli, wychowawców, rodziców, działaczy społecznych, kulturalnych i oświatowych.

*Z. SKORNY*

## ZE ZJAZDU AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

10 października 1960 r. pod przewodnictwem wiceministra F. Heroka odbył się ogólnopolski sąd konkursowy odczytów pedagogicznych. Sąd nie odznaczył żadnej pracy pierwszą nagrodą, natomiast zakwalifikował:

3 odczyty do nagrody II,
8 odczytów do nagrody III,
19 odczytów do nagrody IV.

Przyznano ponadto 30 wyróżnień.

Trzeba stwierdzić, że liczby zgłoszonych odczytów pedagogicznych na centralnym i wojewódzkich sądach konkursowych świadczą o poważnym osłabieniu akcji odczytów pedagogicznych w ostatnich latach.

Niektóre kuratoria nie nadesłały na konkurs ani jednej pracy (Białystok, Gdańsk, Olsztyn, Opole, Rzeszów, Szczecin, Wrocław, Zielona Góra). Dużą popularnością cieszyła się natomiast akcja odczytów na terenie kuratoriów: katowickiego, m. st. Warszawy i poznańskiego.

Na zakończenie tegorocznej akcji odczytów pedagogicznych odbył się 24 października w Warszawie Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych. Był to VII Zjazd. Akcja odczytów — jak wiadomo — została zapoczątkowana w 1950 r. (w szkolnictwie zawodowym w 1956 r.) i można by powiedzieć, że Zjazd zamknął dziesięcioletni okres odczytów. Trzeba tu od razu stwierdzić, że akcja odczytów pedagogicznych mimo licznych błędów i niedociągnięć pozwoliła nam wydobyć i upowszechnić liczne i różnorodne doświadczenia pedagogiczne nauczycieli. Przestały one być osiągnięciem jednego nauczyciela czy jednej szkoły, a stały się dorobkiem jeżeli nie całego szkolnictwa, to przynajmniej jego poważnej części. W akcji odczytów szło o pobudzenie nauczycieli do samodzielnego doskonalenia procesu nauczania i wychowania, o wywołanie u nauczycieli większego zainteresowania własną pracą, a przez to krzewienie twórczego, krytycznego stosunku do zagadnień dydaktycznych i wychowawczych. Cel ten został w poważnej mierze osiągnięty.

Na ostatnim zjeździe wiceminister F. Herok próbował podsumować dotychczasowe osiągnięcia akcji odczytów pedagogicznych, a jednocześnie sformułować zasadnicze wytyczne na przyszłość.

Akcją odczytów pedagogicznych od 1950 roku kierował Ośrodek Badań Pedagogicznych, późniejszy Instytut Pedagogiki. (Analogiczną akcją na terenie szkolnictwa Zawodowego kierował Centralny Ośrodek Metodyczny Szkolnictwa Zawodowego). Zmierzając do rozszerzenia akcji na cały kraj przystąpiono do tworzenia we wszystkich województwach Komisji Odczytów Pedagogicznych. Składały się one z przedstawicieli: Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych, Wydziałów Oświaty, ZNP, TPD i ZMP. W praktyce ciężar całej pracy spadł na barki pracowników ośrodków, inni członkowie ograniczali swoją działalność do uczestnictwa w sądach konkursowych.

Lata 1952—1957 to okres największego rozwoju akcji odczytów pedagogicznych, dużego zainteresowania odczytami oraz stosunkowo dużej liczby nadsyłanych prac (do wojewódzkich sądów konkursowych składano rocznie około 500 prac, nie licząc prac szkolnictwa zawodowego).

Odczyty pedagogiczne stanowią jedną z głównych form aktywizacji nauczycieli w ich pracy zawodowej i wobec tego upowszechnienie tej akcji stanowi jedno z podstawowych zadań ośrodków i ognisk metodycznych.

Za akcję odczytów pedagogicznych na terenie poszczególnych okręgów szkolnych odpowiedzialni są dyrektorzy okręgowych ośrodków metodycznych. Do nich będzie należało zorganizowanie tej akcji i kierowanie nią.

W dotychczasowym systemie odczytów pedagogicznych chyba najwięcej niedociągnięć było w upowszechnianiu wyników odczytów pedagogicznych. Upowszechnianie odczytów pedagogicznych winno być prowadzone poprzez najrozmaitsze formy: w macierzystych szkołach autorów odczytów pedagogicznych, w zespołach przedmiotowych ognisk metodycznych w powiecie, na konferencjach rejonowych, na wojewódzkich konferencjach kierowników ognisk metodycznych itd. Najwartościowsze odczyty publikowane będą w czasopismach i w specjalnych biuletynach wydanych przez Okręgowe Ośrodki Metodyczne oraz Centralny Ośrodek Metodyczny.

Na ostatnim Zjeździe omawiano również tematykę odczytów pedagogicznych. Wysuwano postulat, by tematyka ta wynikała przede wszystkim z aktualnych zadań, jakie stoją przed naszym szkolnictwem, z potrzeb szkół i zainteresowań nauczycieli. Mogą to być tematy z zakresu zagadnień:

1) związanych z kształceniem politechnicznym, zbliżeniem szkoły do życia i pracami społecznie użytecznymi,
2) pedagogicznego kierowania szkołą,
3) pracy wychowawcy klasowego,
4) przydatności programów i podręczników.

Ostatni Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych wykazał, że nauczyciele nasi, nawet pracujący w ciężkich warunkach, potrafią twórczo rozwiązywać trudności w pracy wychowawczej i dydaktycznej. Istnieją więc obiektywne warunki do tego, aby rozwinął się u nas wielki ruch pedagogiczny wśród nauczycieli, którego wyrazem staną się m. in. odczyty pedagogiczne.

*K. TOMASIK*

## SPOTKANIE Z PEDAGOGAMI WĘGIERSKIMI

W dniu 12 listopada 1960 r. odbyło się w Zarządzie Głównym ZNP spotkanie pedagogów węgierskich z aktywem nauczycielskim i działaczami ZNP, na którym przedstawiciel szkolnictwa węgierskiego, a zarazem dyrektor Instytutu Polsko-

Węgierskiego w Warszawie omówił projekt reformy szkolnictwa w Węgierskiej Republice Ludowej. Podkreślił, iż potrzeba wychowania człowieka przygotowanego do życia i do budowy gospodarki socjalistycznej zrodziła konieczność przygotowania projektu nowej reformy szkolnej.

W tym też celu została powołana Komisja Społeczna, która na podstawie przeprowadzonej analizy dotychczasowego systemu oświaty oraz stawianych wymagań ze strony stale rozwijającego się przemysłu socjalistycznego, jak również zdobytych doświadczeń w tym zakresie za granicą wysunęła i opracowała zasadnicze dezyderaty w zakresie rozwoju systemu oświatowego w Węgierskiej Republice Ludowej, a mianowicie:

1. Należy szkołę zbliżyć do życia, do udziału młodzieży w pracy produkcyjnej.
2. We wszystkich szkołach typu ogólnokształcącego wprowadzić kształcenie politechniczne.
3. Uczelnie wyższe, dostarczające wybitnych fachowców do gospodarki społecznej, oprócz wiedzy teoretycznej powinny zapoznawać młodzież z praktycznym zastosowaniem tej wiedzy w przemyśle i rolnictwie.
4. Unowocześnić w zastosowaniu do aktualnych potrzeb rozwijającego się przemysłu programy nauczania.
5. Nauczanie musi iść w parze z wychowaniem w duchu moralności socjalistycznej.

W myśl podanych głównych założeń podstawą systemu szkolnictwa węgierskiego jest obowiązkowa 8-klasowa szkoła podstawowa, w której nauka rozpoczyna się od 6 roku życia, a obowiązkowemu nauczaniu podlega wszystka młodzież do 16 roku życia.

Dla osób pracujących organizowane będą różnego rodzaju kursy zaoczne i korespondencyjne w celu podniesienia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego.

Już od pierwszych klas szkoły podstawowej wprowadzać się będzie, stopniowo, nauczanie politechniczne, które ma zapoznać uczniów z podstawami pracy produkcyjnej i pracy społecznie użytecznej, co stworzy z kolei właściwe podwaliny dla wychowania ideowo-moralnego.

Nowa reforma systemu szkolnego stawia sobie za cel, aby większość młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuowała w dalszym ciągu rozpoczętą naukę.

Organizowane tak zwane szkoły przemysłowe, rolnicze, handlowe itp. mają na celu kształcenie fachowców dla przemysłu i rolnictwa. W szkołach tych okres nauki w miarę potrzeby przedłużony będzie do 3 lat. Absolwenci tych szkół mogą być przyjmowani do starszych klas szkoły średniej lub po ukończeniu specjalnych kursów przygotowawczych — do wyższej szkoły przemysłowej właściwego kierunku.

W stadium organizacji są tak zwane średnie szkoły zawodowe, w których nauka trwa 4 lata. Zadaniem tych szkół jest dostarczenie kwalifikowanych fachowców przewidzianych na stanowiska w średnim nadzorze technicznym w różnych gałęziach przemysłu, stosownie do wymagań gospodarki narodowej.

Absolwenci tych szkół po odbyciu określonej praktyki mogą być przyjmowani do wyższej technicznej szkoły przemysłowej (rolniczej) albo na uniwersytet.

Szkoły gimnazjalne mają na celu przygotowanie młodzieży do studiów wyższych oraz poprzez kształcenie politechniczne danie także młodzieży przygotowania zawodowego w wybranej specjalności. Nauka w gimnazjum trwa 4 lata. Zajęcia są tak zorganizowane, że uczniowie przez pięć dni w tygodniu pobierają naukę w szkole, a jeden dzień przeznaczony jest na zajęcia produkcyjne w zakładzie przemysłowym lub rolniczym. W okresie letnim uczniowie odbywają obowiązkowe 2—3-tygodniowe praktyki produkcyjne. System ten (5 dni + 1 tygodniowego nauczania) zostanie wprowadzony do 1965 r. we wszystkich gimnazjach.

Absolwenci tych szkół mają prawo wstępu na wyższe uczelnie. W celu podniesienia wykształcenia ogólnego i zawodowego wszystkich pracowników przemysłu i rolnictwa, obok kursów wieczorowych i szkolenia zaocznego, organizowane będą szkoły dla pracujących o różnej specjalności. Prócz tego przy dużych zakładach przemysłowych, spółdzielniach produkcyjnych i gospodarstwach państwowych w dalszym ciągu prowadzone będą szkoły zawodowe, gdzie w miarę możliwości tworzone będą tzw. „klasy zmianowe", przystosowane do możliwości czasowych robotników pracujących na różnych zmianach.

Niektóre z dotychczasowych szkół technicznych zostaną przekształcone na wyższe szkoły przemysłowe, rolnicze, ekonomiczne itp., których zasadniczym celem będzie przygotowywanie wysoko kwalifikowanej kadry technicznej na poziomie średnim do przemysłu i rolnictwa. Do szkół tych przyjmowani będą absolwenci szkół średnich po odbyciu kilkuletniej praktyki produkcyjnej.

Reformą systemu oświaty zostaną objęte również uniwersytety i inne szkoły wyższe. Przy przyjmowaniu kandydatów na studia wyższe wymagana będzie w zasadzie co najmniej roczna praca w przemyśle lub rolnictwie.

Studia trwać będą od 5—6 lat, w tym przynajmniej 10 miesięcy powinno być przeznaczone na praktykę w instytucji odpowiadającej kierunkowi studiów.

Tematy prac dyplomowych należy wybierać z zakresu zagadnień praktycznych. Absolwenci po ukończeniu studiów obowiązani będą odbyć płatną praktykę (1—2 lat), przy czym do tego okresu zalicza się czas odbytej praktyki przed przyjęciem na studia.

Liczba słuchaczy uczelni wyższych winna być określona na podstawie zapotrzebowań na siłę roboczą narodowym planem gospodarczym.

Wytyczne rozwoju oświaty zalecają jednocześnie wyższym uczelniom nawiązanie ściślejszych kontaktów między zakładami przemysłowymi, spółdzielniami produkcyjnymi, instytutami badawczo-naukowymi.

Do roku 1965 będą opracowane nowe programy, w których zostanie uwzględniony prawidłowy stosunek między zajęciami teoretycznymi a praktycznymi. Szczególną troską otoczone będą sprawy wychowawczo-światopoglądowe, gdyż młodzież należy wychowywać w duchu marksistowsko-leninowskim na świadomych budowniczych socjalizmu.

F. K.

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## NIEMIECKI CENTRALNY INSTYTUT POMOCY NAUKOWYCH[1]

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych (DZL) utworzony został na mocy postanowienia z dnia 21 września 1954 roku i rozpoczął pracę z dniem 1 października tegoż roku.

Zadania, strukturę i działalność Instytutu określono w statucie opracowanym wspólnie przez Ministerstwo Oświaty, Ministerstwo Pracy i Szkolenia Zawodowego oraz Sekretariat do Spraw Szkolnictwa Wyższego. Wchodzące w zakres jego obowiązków prace, jak badanie, zatwierdzanie i przygotowywanie pomocy naukowych, określa dokładniej instrukcja Ministerstwa Oświaty w sprawie wykonania postanowień dotyczących polepszenia pracy szkół ogólnokształcących, opracowana w porozumieniu z Ministerstwem Spraw Wewnętrznych, Ministerstwem Kultury, Ministerstwem Przemysłu Ciężkiego, Ministerstwem Przemysłu Lekkiego, a także w porozumieniu z Sekretariatem Kształcenia Zawodowego i Sekretariatem do Spraw Szkolnictwa Wyższego. Wymienione postanowienia prawne leżą u podstaw powołania i obecnej działalności Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych. W konsekwencji tych postanowień DZL jest instytucją, która znajduje się w resorcie Ministerstwa Oświaty i pracuje zgodnie z jego wytycznymi, w porozumieniu z Ministerstwem Pracy i Kształcenia Zawodowego oraz z Sekretariatem do Spraw Szkolnictwa Wyższego.

Omawiając prace Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych trzeba podkreślić, że podobnego zakładu, z takim szerokim zakresem działalności i kompetencji, nie znajdziemy w żadnym innym państwie. DZL nie mógł więc w okresie swego powstawania ani też później opierać się na doświadczeniach innych, podobnych instytucji. Ponadto trzeba dodać, że zajmuje się on zagadnieniami pomocy naukowych począwszy od przedszkola do uniwersytetu. Tym samym wszelkie prace w zakresie pomocy naukowych w Niemieckiej Republice Demokratycznej ześrodkowane są w jednym instytucie, który pracuje na potrzeby wszystkich zakładów zajmujących się nauczaniem i wychowaniem. Stwarza to warunki dla racjonalnych i ekonomicznych metod pracy.

### I. ZADANIA I KOMPETENCJE

W zakresie obowiązków Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych wchodzi między innymi badanie naukowych podstaw wykorzystania pomocy naukowych w procesie nauczania i wychowania oraz prawidłowego i metodycznego ich stosowania. Instytut koordynuje wszystkimi poczynaniami w zakresie projektowania i wytwarzania pomocy naukowych w NRD oraz prowadzi stałą wymianę doświadczeń z odpowiednimi instytucjami za granicą. W szczególnie bliskim kontakcie pozostaje ze Związkiem Radzieckim i krajami demokracji ludowej.

Plany zaopatrzenia wszystkich zakładów dydaktycznych i wychowawczych w pomoce naukowe są ściśle skoordynowane z perspektywicznymi planami rozwoju oświaty w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Równocześnie z wprowadzeniem do szkół nowych programów nauczania oddaje się do dyspozycji nauczycieli odpowiadające tym programom zestawy pomocy naukowych.

---

[1] Opracowane w oparciu o pracę Wernera Hortzschansky'ego: *Das Deutsche Zentralinstitut für Lehrmittel — seine Aufgaben, Organisation und Arbeitsweise*. Berlin 1958, oraz inne publikacje z serii wydawnictw Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych.

Wszelkie przedsięwzięcia zakładów produkcyjnych, mających na celu wytwarzanie pomocy naukowych dla potrzeb wewnętrznych kraju, mogą być podejmowane tylko za zgodą Instytutu. Jedynie bowiem Instytut ma prawo wydawania zezwoleń na masową produkcję pomocy naukowych przeznaczonych dla potrzeb szkół i innych instytucji wychowawczych Niemieckiej Republiki Demokratycznej.

Oprócz tego do zadań Instytutu należy zorganizowanie i zabezpieczenie pracy centralnego archiwum, w którym gromadzone są wszystkie materiały fotograficzne z zakresu pracy pedagogicznej. Szkoły i zakłady wychowawcze w Niemieckiej Republice Demokratycznej zobowiązane są do nadsyłania Instytutowi po dwie fotokopie podobnych zdjęć w celu stałego uzupełniania zasobów archiwum.

DZL stale śledzi prace, jakie w dziedzinie pomocy naukowych prowadzą gabinety pedagogiczne i metodyczne, centralne instytucje pedagogiczne i zakłady kształcenia nauczycieli, wykorzystując ich postulaty i doświadczenia. Placówki te zobowiązane są zawiadamiać Instytut o swoich poczynaniach w zakresie pomocy naukowych.

Na osobną uwagę zasługuje samo wypróbowywanie i zatwierdzanie pomocy naukowych, innych środków nauczania (z wyjątkiem podręczników szkolnych), niezbędnego wyposażenia szkół, zabawek dziecięcych itp. Wymienione wyżej materiały mogą być wykorzystywane w pracy szkół i zakładów wychowawczych tylko w tym wypadku, jeżeli zostały zatwierdzone przez Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych.

Kierownicy szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów wychowawczych mogą tym samym żądać od zaopatrzenia tylko takich, przygotowanych w skali krajowej i przemysłowej, pomocy naukowych, które zostały zatwierdzone przez DZL. Instytut ma prawo uchylić poprzednie postanowienia, jeśli okaże się, że pomoce, produkowane na ich podstawie, wskutek postępu nauki i techniki są już przestarzałe.

Pomoce naukowe wykonane przez szkołę we własnym zakresie i wykorzystywane tylko w jej obrębie nie podlegają wspomnianym wyżej przepisom obowiązkowego ich zatwierdzania przez Instytut.

W stosunku do filmów pedagogicznych i wszelkiego rodzaju filmów szkolnych — niezależnie od tego, przez kogo zostały zrealizowane — wymagane jest orzeczenie Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych. Filmy tego rodzaju nie podlegają już ogólnym ocenom kontrolnym, które dotyczą filmów przeznaczonych dla ogółu społeczeństwa. Dopuszczone przez DZL filmy pedagogiczne zaopatrzone są w znak rejestracyjny Instytutu.

Zdjęcia do filmów pedagogicznych i wszelkiego rodzaju filmów przeznaczonych na potrzeby szkół nie podlegają przepisom o konieczności licencji i zatwierdzania, jakie obowiązują w kinematografii. W każdym poszczególnym wypadku trzeba jednak przed rozpoczęciem realizacji filmu uzyskać pozwolenie Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych.

Realizacja zadań Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych pozwala na osiągnięcie poważnej oszczędności wydatków związanych z wytwarzaniem pomocy, co obniża znacznie ich ceny i umożliwia lepsze zaopatrzenie szkół. Gwarantuje również poważne oszczędności w zakresie wydatków administracyjnych i siły roboczej, ponieważ prace wykonywane są z pomocą niewielkiej liczby umów i rozliczeń.

Jednego z poważnych, powierzonych mu zadań Instytut dotychczas nie zdołał zrealizować. Mimo starań nie udało się, oprócz dziedziny filmów szkolnych, nawiązać ściślejszej współpracy z innymi państwami w celu wymiany doświadczeń naukowych i uzgodnienia zadań produkcyjnych.

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych wziął na siebie jeszcze jedno dodatkowe zadanie. Od pewnego czasu opiekuje się on pionierskimi studiami wąsko-

taśmowych filmów. Krok ten okazał się przedsięwzięciem bardzo celowym i pożytecznym. W ten sposób Instytut wykorzystuje poważne wyniki prac pionierów w zakresie filmów wąskotaśmowych dla dobra szerokich rzesz młodych widzów.

## II. STRUKTURA I ORGANIZACJA

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych dzieli się na dwie sekcje, przy czym w sekcji I opracowuje się ogólne, a w sekcji II audiowizualne pomoce naukowe. Obok samodzielnych dziedzin pracy, obejmujących badania i kształcenie, istnieją oddziały, które zajmują się zagadnieniami wymagającymi wzajemnej koordynacji.

W zakresie audiowizualnych pomocy naukowych Instytut wykorzystuje w swojej pracy filmo-foto-punkty, które istnieją przy wydziałach oświaty rad okręgowych i rejonowych. Niektóre rejony mają jeszcze dodatkowe filmo-foto-punkty.

Filmo-foto-punkty istnieją oprócz tego przy wyższych uczelniach i instytutach pedagogicznych. We wszystkich szkołach znajdują się pracownicy, których przedmiotem szczególnej troski są audiowizualne pomoce naukowe. W wyniku tego w Niemieckiej Republice Demokratycznej powstała dość zwarta organizacja filmo-foto-punktów.

Okręgowe filmo-foto-punkty (BBS) zajmują się przede wszystkim zagadnieniami pedagogicznymi i kierowane są przez pedagogów. Oprócz tego przy pomocy własnych warsztatów prowadzą w zakresie remontu obsługę aparatury projekcyjnej i dźwiękowej w rejonach i szkołach.

## III. METODA PRACY

Należy zauważyć, że wszystkie przedsięwzięcia dotyczące rozwoju pomocy naukowych pozostają w ścisłym związku z praktyką szkolną i konsekwentnie z niej wynikają.

Wszystkie nowo zaprojektowane pomoce naukowe przed ich ostatecznym zatwierdzeniem wypróbowywane są w praktycznej pracy szkolnej. Wprawdzie opóźnia się w ten sposób termin realizacji projektów, ale jest to krok konieczny, by uniknąć pomyłek w odniesieniu do nowo opracowywanych pomocy naukowych i wyposażenia szkół oraz związanych z tym niepotrzebnych wydatków. Instytut obowiązany jest opracowywać takie pomoce naukowe i przedmioty wyposażenia szkolnego, które rozwijają samodzielność uczniów i sprzyjają rozszerzaniu samodzielnej pracy eksperymentalnej nauczycieli w procesie nauczania i wychowania.

Klasy szkolne, specjalne pomieszczenia i sale lekcyjne powinny otrzymać zgodne z przeznaczeniem wyposażenia i pomoce naukowe, które w pełni odpowiadają warunkom higieny, estetyki i ochrony pracy. Mają to na względzie pracownicy Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych przy każdorazowym przystępowaniu do opracowywania nowych pomocy i przedmiotów wyposażenia szkolnego.

Wszystkie postanowienia DZL podejmowane są przez specjalne komisje, które utworzone zostały dla poszczególnych przedmiotów nauczania i różnych rodzajów szkół. O poważnym docenianiu roli praktyki w pracach wymienionych komisji świadczy fakt, że co najmniej 50% ich członków stanowią doświadczeni praktycy szkolni. Pozostali pracownicy tych komisji to przedstawiciele nauki, odpowiednich organów centralnych, centralnych instytucji pedagogicznych, zakładów kształcenia nauczycieli i produkcji.

Bardzo ściśle współpracuje Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych z gabinetami pedagogicznymi i metodycznymi. DZL pozostaje także w stałym i ścisłym kontakcie z Niemieckim Centralnym Instytutem Pedagogicznym, co pozwala na utrzymanie nowo opracowywanych pomocy naukowych na poziomie najnowszej

wiedzy pedagogicznej. Ze względu na konieczność stałego koordynowania pomocy naukowych z obowiązującymi programami nauczania Instytut ściśle współpracuje z centralnymi władzami oświatowymi, a w szczególności z ich wydziałami programowymi.

Źródła projektów w zakresie opracowywania nowych pomocy naukowych bywają bardzo różne. W większości przypadków nowe pomysły są wynikiem pewnych „odkryć", do których dochodzą nauczyciele w procesie swej pedagogicznej działalności. Powstałe w ten sposób idee wyprodukowania nowych pomocy naukowych dostają się do Instytutu w bardzo różnych formach; często jako zwykła propozycja, kiedy indziej w postaci gotowego planu wykonania lub też w postaci wykonanego już modelu proponowanej pomocy naukowej.

Propozycje napływają także od instytutów, firm produkcyjnych, pojedynczych metodyków i uczonych, rodzą się w procesie działalności komisji i kolektywów roboczych. Cenne propozycje wysuwają nierzadko również i uczniowskie kółka prac ręcznych. Wszystkie te projekty są przypadkowe i niestałe. Wspomniane wyżej planowe zaopatrywanie w pomoce naukowe poszczególnych klas i przedmiotów nauczania jest jednak konsekwencją planowego ich wytwarzania, które pozwala na uniknięcie wszelkiej przypadkowości.

Aby ułatwić nauczycielom wszystkich rodzajów szkół wykorzystanie pomocy naukowych, dobrze zapoznać z ich budową i istotą oraz sposobami stosowania, Instytut opracowuje dla wszystkich pomocy naukowych odpowiednie instrukcje-załączniki. Zawartość instrukcji zależy od tego, jakiej pomocy ona dotyczy. Większość z nich posiada opis budowy i sposób wykorzystania pomocy naukowych, wyjaśnione przy pomocy ilustracji, a także wskazówki ściśle metodyczne i bibliografię. Instrukcje do pomocy audiowizualnych są zawsze ilustrowane.

Podtrzymywaniu i rozwojowi inicjatywy samodzielnego wytwarzania pomocy naukowych przez uczniów, nauczycieli i kółka prac ręcznych służą, wydawane przez Instytut, specjalne przewodniki z bogatą zawartością rysunków technicznych i ilustracji. Przewodniki te wydaje się szczególnie dla tych pomocy naukowych, których wykonanie sposobem gospodarczym w szkole nie nastręcza wielkich trudności i sprzyja realizacji postulatów kształcenia politechnicznego, a w skali przemysłowej jest nieopłacalne. Wspomniane przewodniki są do nabycia w rejonowych gabinetach pedagogicznych i metodycznych.

DZL dysponuje w Berlinie stałą wystawą pomocy naukowych, na której eksponowane są wszystkie zatwierdzone pomoce dla szkół ogólnokształcących, zawodowych i specjalnych. Wystawa ta jest ciągle uzupełniana i stanowi pełny przegląd ogólnie przyjętych i stosowanych w pracy pedagogicznej pomocy naukowych.

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych ze wszystkimi swoimi zakładami naukowymi i uprawnieniami jest widomym dowodem troski państwa o stały rozwój pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

*T. WIECZOREK*

## PAMIĘCI PROFESORA STANISŁAWA PASIERBIŃSKIEGO

W dniu 20 listopada 1960 roku zmarł nagle profesor mgr inżynier Stanisław Pasierbiński, pracownik naukowy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Profesor Stanisław Pasierbiński pochodził z rodziny robotniczej. Zdany na własne siły, ukończył w roku 1930 studia na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Uni-

wersytetu Warszawskiego i rozpoczął na tym wydziale pracę naukową. W okresie międzywojennym prowadził prace naukowo-badawcze w dziedzinie fizyki i techniki, a jednocześnie przeprowadzał kursy fizyki dla robotników Państwowych Zakładów Tele- i Radiotechnicznych.

W okresie okupacji profesor Stanisław Pasierbiński kontynuuje swą działalność pedagogiczną, prowadząc na terenie powiatu opoczyńskiego tajne nauczanie. Aresztowany przez okupantów zostaje osadzony w więzieniu w Opocznie. Po ucieczce z więzienia zmuszony jest ukrywać się do końca okupacji. Ciężkie więzienne przeżycia poważnie nadszarpnęły zdrowie prof. St. Pasierbińskiego.

Po wyzwoleniu wraca natychmiast do swych umiłowanych zajęć kształcenia i wychowywania młodzieży, rozpoczynając pracę w Państwowym Gimnazjum i Liceum w Opocznie, następnie, jako pracownik naukowy Instytutu Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego. Później pracuje jako zastępca profesora przy Katedrze Fizyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie, a następnie przy Katedrze Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz z kolei przy Katedrze Dydaktyki Wydziału Pedagogicznego UW.

Profesor Stanisław Pasierbiński napisał wiele rozpraw z dziedziny fizyki, radiotechniki i metodyki nauczania fizyki. Znany był nie tylko wśród pracowników Uniwersytetu, lecz także w szerokich kręgach nauczycieli. Jego dążeniem i marzeniem życiowym było opracowanie takich pomocy naukowych, które ułatwiłyby młodzieży zdobywanie wiadomości i umiejętności, nauczycielom zaś osiągnięcie wysokiego poziomu w nauczaniu tego przedmiotu.

Śmierć nie pozwoliła Mu zrealizować do końca tych zamierzeń. Zmarł w czasie kończenia dwu poważnych prac naukowych z zakresu dydaktyki. Pedagogika straciła w osobie Profesora Stanisława Pasierbińskiego bardzo gorącego zwolennika unowocześnienia procesu nauczania i twórczego pracownika naukowego.

Cześć Jego Pamięci!

*Grono Przyjaciół*

ГОД III (XXXV) ЯНВАРЬ — ФЕВРАЛЬ 1961 №1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВИНЦЕНТЫ ЧЕРВИНЬСКИ

## ТЕХНИЧЕСКИ-ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В связи с развитием в польских общеобразовательных школах политехнического обучения, автор приводит технически-производственные проблемы, с которыми следует ознакомить молодежь этих школ. Базой технического обучения в общеобразовательной школе должна быть рукодельная мастерская, но кроме обязательных уроков ручного труда следовало бы ввести в план обучения отдельный предмет: Общее машиноведение с основами технологии главных материалов. Прежде чем это произойдет, следует ввести в программу естествоведческих дисциплин, а в известной степени и в гуманитарных технически-производственных проблемах. Автор указывает на шесть главных тем (основные материалы, инструмент, машины и техническое оборудование, механизация и автоматизация труда, структура промышленного предприятия, принципы рациональной организации труда и его культуры и безопасности) и излагает объем и общие методы реализации этой тематики в настоящих условиях школьной работы. Автор предлагает применение двух методов: 1. преподнесение технической тематики непосредственно после объяснения учителем законов физики, химии, биологи и т. п., или 2. подбор некоторого числа тем, связанных с программой преподаваня данного предмета, и предназначение на эти темы отдельных урочных часов. Оба метода требуют от учителя предварительного анализа урочного материала и на основании этого анализа — подбора учебных пособий.

ЗЫГМУНТ ДУЛЬЧЕВСКИЙ

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ОБЩЕСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НА ЗАПАДНЫХ ЗЕМЛЯХ

Региональное своеобразие обогащает национальную культуру. оно является источником разновидности форм и содержания национальной культуры. Благодаря региональным группам личность становится участником общенародной культуры. В сущности Западные земли не являются в настоящее время территорией экспансии

различных видов польской региональной культуры. Исключением в этом отношении является лишь культурное своеобразие, свыступающее у коренных жителей (автохтонов). Поселенцы образуют со временем посредством объединения различных региональных свойств культурную „синтезу", будущую зачатком региональной культуры.

В общественно - культурной деятельности учителя выступает иногда конфликт между общенародными задачами школы и партикулярным характером региональной деятельности. В сути дела знакомство с региональной культурой значительно помогает в введении ее в общенародную культуру и является гарантией достижения лучших педагогических результатов. Региональные заинтересованности учителя сосредоточиваются на следующих отраслях: обработка региональных монографий, коллекционирование и охрана памятников старины региональной культуры, просветительно - пропагандистская деятельность, ведение художественных кружков, забота о художественном ремесле. Работа учителей занимающихся региональной культурой имеет огромное влияние на возникновение новых культурных округов на Западных землях. Доказательством того является возникновение нового любуского регионального округа в зеленогурской области.

В школе деятельиость учителя, занимающегося региональной культурой заключается в привитии конкретных знаний в области региональной культуры во время школьных занятий и в использовании значения региональной культуры для осуществления общественно - воспитательного идеала.

Разбуждение в учительской среде региональных заинтересованностей способствует установлению тесной связи их деятельности с действительными стремлениями и потребностями населения и благодаря этому является гарантией достижения прочных результатов. Эти работы повышают общественный престиж учителя, имеющий весьма важное воспитательное значение.

# СОДЕРЖАНИЕ

Речь I Секретаря Ц. К. П. О. Р. М. тов. Владыслава Гомулки на Съезде Делегатов С. П. У. . . . . 1

СТАТЬИ

В. ЧЕРВИНЬСКИ — Технически-производственные проблемы общеобразовательной школы . . . . . 11
З. ДУЛЬЧЕВСКИ — Рационализация в общественно-воспитательной работе учителя на Западных землях . . . . . 18

ДИСКУССИИ

К. СОСЬНИЦКИ — Проблемы установок программы преподавания педагогики в педагогических лицеях . . . . . 30
С. СЛОМКЕВИЧ — Концепция 8-летней начальной школы . . . . . 35

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Т. ВРУБЕЛЬ — Возможности активизации мышления ученика посредством домашней работы . . . . . 45

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

М. ПИОНТКОВСКИ — Владыслав Озга: Организация школьного дела в Польше . . . . . 55
М. П. — Михал Шулькин: 400 лет борьбы за светскую школу в Польше . . 57
А. Каминьски — Ученическое самоуправление в польской педагогической литературе 1960 года . . . . . 59
Р. РАДВИЛОВИЧ — В. Хорновски: Психологические основы формирования мировоззрения у детей и молодежи . . . . . 65
М. П. — Кароль Котловски: Английская школа после второй мировой войны 70
Л. Бандура — W. S. Uason: The beginning teacher . . . . . 71
Ф. Корнишевски — James Deese: The Psychology of Learning . . . . . 72

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . . . . 77
С. Сломкевич — Советская Педагогика — Школа и Производство . . . . . 79

БИБЛИОГРАФИЯ

Д. БАРДЕЦКА — Морально-общественное воспитание . . . . . 82

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Т. КАЗУБИНЬСКИ — Центральное торжественное заседание по случаю Международного дня Хартии учителя . . . . . 92
З. СКОРНЫ — О V Всепольском съезде Психической гигиены и Детской психиатрии . . . . . 93
К. ТОМАСИК — О Съезде авторов педагогических лекций . . . . . 98
Ф. К. — Встреча с венгерскими педагогами . . . . . 99

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Т. Вечорек — Немецкий Центральный Институт Научных Пособий . . . . . 102

Изложение на русском языке . . . . . 107
Изложение на английском языке . . . . . 111

THIRD YEAR (35-TH) JANUARY – FEBRUARY 1961 No 1

# RUCH PEDAGOGICZNY
# PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

*WINCENTY CZERWINSKI*

## TECHNICALLY - PRODUCTIONAL PROBLEMS IN GENERAL SCHOOL

In connexion with the development of polytechnical education in Polish teaching the author discusses about which technical problems should be introduced into the general education. The basis of technical education in general school should be a handicraft workshop. But besides these compulsory periods of this discipline another one should be introduced into the teaching curriculum: general knowledge of machines on the bases of typical materials in technology. Till this moment the technically-productional problems should be introduced into the science and to some extent — into the humanistic curricula.

The author discusses six main topics (the fundamental materials, instruments, machines and technical facilities, mechanization and automatization of work, structure of industrial enterprise, the bases of rational organization of work, its level and safety) and determines the sphere and general methods of achieving these subjects under circumstances of the present school. The author proposes to apply two methods: 1) Giving technical subjects just after the teacher's explanation of the physical, chemical, biological laws and so on,. 2) Selecting some topics in connection with the curriculum of each subject and devoting particular periods of time for it.

In both cases the teacher must previously analyze the teaching materials and on the basis of these — select the proper teaching aids.

*ZYGMUNT DULCZEWSKI*

## THE PROBLEM OF REGION IN SOCIALLY - EDUCATIONAL WORK OF THE TEACHER ON THE WESTERN LANDS

The regional peculiarities of culture enrich the national culture and determine its varieties of forms and contents. Through the regional groups any individual becomes a participant of the whole national culture. In principle the Western Lands aren't place of expansion of Polish regional culture in its lasting till now varieties except the cultural peculiarities of the native people. Immigrant people,

after years, become through the combination of different cultural features, the pioneers of the new culture of region.

In the socially-cultural activity of the teacher occurs sometimes would — be a conflict between the whole national tasks of school and particular character of the regional activity. Actually, the knowledge of the regional culture makes easier the introducing into the whole national culture and guarantees better pedagogical results. The regional interests of the teacher concentrate upan the following subjects: elaborating of the regional monographies, collecting and conservating of the regional relics, propagationally-educational activity, management of the artistic ensembles and care of the artistic handicraft. These activities of the teachers-regionalists have an important influence over the creation of the new cultural regions on the Western Lands. The author discusses how to arise the new Lubuski regionalism in Zielona Góra province.

The role of the teacher is to train the concrete regionalistic skills into the youngsters during the regular school periods and to make the most of the regional values for realizing the socially-educational idea.

These kinds of activities raise the social range of the teachers and join together their activities with the real needs of the people.

## CONTENTS

The Speach of I Secretary of Central Committe comrade Władysław Gomułka on the meeting the Polish Teachers' Union . . . . . 1

**The articles**

*W. CZERWIŃSKI* — Technically-productional problems in general school . 11
*Z. DULCZEWSKI* — The problem of region in socially-educational work of the teacher on the Western Lands . . . . . 18

**Discussions and polemics**

*K. SOSNICKI* — The problems of programme in teaching pedagogics in pedagogical secondary schools . . . . . 30
*S. SŁOMKIEWICZ* — The conception of 8-years elementary school . . . 35

**Pedagogical experiments and researches**

*T. WROBEL* — How to actualize self-thinking into the pupil by the homework 45

**The review of books**

*M. PIĄTKOWSKI* — Władysław Ozga: Organization of teaching in Poland . 55
*M. P.* — Michał Szulkin: 400 years of struggles for secular school in Poland 57
*A. KAMIŃSKI* — Self-government of the students discussed in Polish pedagogical literature of 1960 . . . . . 59
*R. RADWIŁOWICZ* — B. Hornowski: Molding of views into the children and youngsters based on the psychological foundations . . . . . 65
*M. P.* — Karol Kotłowski: English school after the second war . . . . . 70
*L. BANDURA* — W. S. Mason: The beginning teacher . . . . . 71
*F. KORNISZEWSKI* — James Deese: The Psychology of Learning . . . . 72

**The review of periodicals**

*S. NOWACZYK* — The review of Polish pedagogical periodicals . . . . 77
*S. SŁOMKIEWICZ* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . 79

## Bibliography

*D. BARDECKA* — Ethically-social education . . . . . 82

## Home chronicle

*F. KAZUBIŃSKI* — The Central Meeting by the occasion of International Day of Teachers' Card . . . . . 92
*Z. SKORNY* — The V — Wholecountry assembly of delegates representing psychological hygiene and psychiatry of children . . . . . 93
*K. TOMASIK* — Assembly of the authors of pedagogical lectures . . . . 98
*F. K.* — The appointment with Hungarian educators . . . . . 99

## Foreign chronicle

*T. WIECZOREK* — German Central Institution for Audio-Visual Aids . . 102

**Summaries in Russian language** . . . . . 107
**Summaries in English language** . . . . . 111

## KWARTALNIK „PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA"

Kwartalnik Związku Nauczycielstwa Polskiego „Psychologia Wychowawcza" jest jedynym czasopismem psychologicznym przeznaczonym dla szerokiego ogółu psychologów i nauczycieli. Każdy numer zawiera bogaty dział artykułów, w których, obok zagadnień z zakresu teorii, omawiane są sprawy dotyczące praktyki szkolnej, jak: kształcenie pojęć, rozwijanie myślenia uczniów, trudności dydaktyczne i wychowawcze oraz wiele innych, wyjaśniających motywy postępowania młodzieży i źródła ich niepowodzeń w pracy szkolnej. Obszerny dział recenzji i sprawozdań z książek informuje czynnego nauczyciela o najnowszych pozycjach, które ukazały się na półkach księgarskich, przy jednoczesnym naświetleniu dodatnich, jak i ujemnych stron danego dzieła. Pomaga w dokonaniu wyboru książek aktualnie potrzebnych. Informacje, o czym piszą w psychologicznych czasopismach zagranicznych, znajduje czytelnik w przeglądzie czasopism krajów demokracji ludowej, Europy Zachodniej oraz Ameryki. Dział ten udostępnia czytelnikowi najnowsze zdobycze psychologii publikowane w różnych językach. Pozostałe działy czasopisma przynoszą aktualne wiadomości o pracach naszych i zagranicznych placówek psychologicznych, podają materiały pomagające w studiach oraz w postaci dyskusji informują o różnych stanowiskach uczonych.

Koleżanki i Koledzy, czytajcie i prenumerujcie kwartalnik „Psychologia Wychowawcza", który pomoże Wam w Waszej pracy w szkole, na placówce wychowawczej i w instytucji opiekuńczej. Pozwoli na doskonalenie wiedzy psychologicznej o dziecku zarówno w samokształceniu, jak i w studiach wszelkiego typu.

Czasopismo można otrzymywać tylko w prenumeracie. Prenumerata roczna wynosi 32.— zł, półroczna — 18.— zł. Prenumeratę można wpłacać we wszystkich urzędach pocztowych oraz na konto PKO Warszawa 1-6-100020 Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12, zaznaczając na blankiecie cel wpłaty.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA". WARSZAWA 1961

Nakład 4545 egz. Ark. wyd. 10,3. Ark. druk. 7,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w grudniu 1960 r. Podpisano do druku w lutym 1961 r. Druk ukończono w lutym 1961 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne. Nr zam. 2436 - A-13

# SPIS TREŚCI

Przemówienie I Sekretarza KC PZPR tow. Władysława Gomułki na Zjeździe Delegatów ZNP . . . . . 1

ARTYKUŁY

*W. CZERWIŃSKI* — Zagadnienia techniczno-produkcyjne w szkole ogólnokształcącej . . . . . 11

*Z. DULCZEWSKI* — Regionalizacja w pracy społeczno-wychowawczej nauczyciela na Ziemiach Zachodnich . . . . . 18

DYSKUSJE

*K. SOSNICKI* — Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych . . . . . 30

*S. SŁOMKIEWICZ* — Koncepcja 8-letniej szkoły podstawowej . . . . . 35

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*T. WROBEL* — Możliwości aktywizacji myślenia ucznia przez pracę domową 45

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

*M. PIĄTKOWSKI* — Władysław Ozga: Organizacja szkolnictwa w Polsce . . 55

*M. P.* — Michał Szulkin: 400 lat walki o szkołę świecką w Polsce . . . . 57

*A. KAMIŃSKI* — Samorząd uczniów w polskiej literaturze pedagogicznej 1960 roku . . . . . 59

*R. RADZIŁOWICZ* — B. Hornowski: Psychologiczne podstawy kształtowania poglądów na świat dzieci i młodzieży. . . . . 65

*M. P.* — Karol Kotławski: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej . . 70

*L. BANDURA* — W. S. Uason: The beginning teacher . . . . . 71

*F. KORNISZEWSKI* — James Deese: The Psychology of Learning . . . . 72

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

*S. NOWACZYK* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 77

*S. SŁOMKIEWICZ* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . 79

BIBLIOGRAFIA

*D. BARDECKA* — Wychowanie moralno-społeczne . . . . . 82

KRONIKA KRAJOWA

*F. KAZUBIŃSKI* — Centralna Akademia z okazji Międzynarodowego Dnia Karty Nauczyciela . . . . . 92

*Z. SKORNY* — Z V Ogólnopolskiego Zjazdu Higieny Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej . . . . . 93

*K. TOMASIK* — Ze Zjazdu Autorów Odczytów Pedagogicznych . . . . 98

*F. K.* — Spotkanie z pedagogami węgierskimi . . . . . 99

KRONIKA ZAGRANICZNA

*T. WIECZOREK* — Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych . . 102

Streszczenie w języku rosyjskim . . . . . 107

Streszczenie w języku angielskim . . . . . 111

CENA ZŁ 8.—

# RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK III (XXXV) MARZEC – KWIECIEŃ 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

*REDAKTOR*
*Józef Kwiatek*

*CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO*
*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński*

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

*RADA REDAKCYJNA*

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz*

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju: rocznie . . . . . zł 48
półrocznie . . . . . zł 24
Cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

ROK III (XXXV) MARZEC — KWIECIEŃ 1961 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# O REFORMIE SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO I ŚREDNIEGO

## STRESZCZENIE REFERATU BIURA POLITYCZNEGO NA VII PLENUM KC PZPR

Biuro Polityczne stawia na obecnym plenarnym posiedzeniu Komitetu Centralnego sprawę kierunków dalszego rozwoju oświaty i szkolnictwa w naszym kraju. Decyzje KC w tej sprawie stanowić będą ważne ogniwo w realizacji wytycznych rozwoju Polski Ludowej, uchwalonych przez III Zjazd Partii.

W ubiegłych dwóch latach Komitet Centralny powziął doniosłe uchwały w sprawie rozwoju przemysłu i rolnictwa, w sprawie postępu technicznego i polityki inwestycyjnej. Realizacja tych uchwał wymaga poważnej rozbudowy i podniesienia na wyższy poziom szkolnictwa i całego systemu oświaty. Dał temu wyraz III Zjazd Partii stwierdzając:

„Za jedno z najbardziej węzłowych zadań planu rozwoju Polski Ludowej w latach 1959—1965 należy uznać podniesienie na wyższy poziom pracy szkolnictwa wszystkich typów i szczebli oraz umocnienie socjalistycznego kierunku jego rozwoju".

### I. ROZWÓJ OŚWIATY W POLSCE LUDOWEJ

Oświata i szkolnictwo, jako podstawa rozwoju kultury narodowej, otoczone były szczególną troską państwa ludowego od pierwszej chwili jego powstania. W historycznie krótkim okresie nie tylko zostały zaleczone rany i wyrównane straty, które szkolnictwo nasze poniosło w latach wojny i okupacji hitlerowskiej, lecz uczyniono milowy krok naprzód na drodze dźwigania się z zacofania oświatowego i kulturalnego pozostawionego przez rządy burżuazji. Już w pierwszych latach Polski Ludowej dokonano zasadniczych przeobrażeń w systemie oświaty, które nadały szkole polskiej demokratyczny, postępowy charakter oraz stworzyły podstawy szerokiego udostępnienia szkoły dla dzieci i młodzieży klas pracujących. Zrealizowana została zasada bezpłatności nauczania na wszyst-

kich szczeblach. Państwo okazuje młodzieży uczącej się szeroką pomoc w postaci stypendiów i internatów. Wprowadzony został ustrój szkolny, który wyeliminował rażąco niesprawiedliwe upośledzenie wsi w porównaniu z miastem oraz upośledzenie robotniczych przedmieść i osiedli w porównaniu z dzielnicami burżuazji i warstw pośrednich.

Szkoła w Polsce Ludowej radykalnie różni się od szkoły okresu burżuazyjnego. Polityka oświatowa rządów burżuazji kierowała się egoistycznymi interesami klas posiadających i sprzeczna była z podstawowymi interesami rozwoju kraju i kultury narodowej. Szkoła powszechna w Polsce sanacyjnej była tylko z nazwy powszechną i z nazwy siedmioklasową. Około 1 miliona dzieci nie znajdowało w r. 1937/38 miejsca w szkole, a spośród tych dzieci, które miały możność uczenia się, 7 klas kończyło zaledwie 25 proc. Ta dyskryminacja uderzała wyłącznie w dzieci robotników i chłopów.

Szkoły podstawowe podzielone były na 3 stopnie organizacyjne: szkoły I stopnia posiadały zaledwie 4 klasy, II stopnia — 6 klas, a tylko szkoły III stopnia realizowały program 7 klas. Do szkół niżej zorganizowanych uczęszczało ponad 80 proc. młodzieży wiejskiej.

Daleko posunięty elitaryzm cechował szkolnictwo średnie. Tylko 14 proc. ogółu młodzieży w wieku 14—17 lat uczęszczało w 1937/38 roku do szkoły, w tym część do szkoły powszechnej oraz do szkół rzemieślniczych i dokształcających. Wśród uczących się w średniej szkole ogólnokształcącej — młodzieży robotniczej było niewiele ponad 4 proc., a młodzieży chłopskiej, głównie dzieci bogatszych chłopów, około 9 proc. Nawet w średnim szkolnictwie zawodowym młodzież robotnicza i chłopska stanowiła tylko 19 proc. uczących się. Znaczną część szkół średnich stanowiły szkoły prywatne, w których obowiązywało wysokie czesne.

Rozbudowa szkolnictwa w Polsce Ludowej, oparcie systemu szkolnego o postępowe zasady sprawiły, że dawny elitaryzm i niedorozwój szkoły polskiej należą obecnie do bezpowrotnej przeszłości. Praktycznie każde dziecko w wieku szkolnym może uczęszczać do siedmioklasowej szkoły podstawowej. W rezultacie Polska osiągnęła jeden z najwyższych na świecie stopni upowszechnienia szkolnictwa podstawowego. W br. szkolnym uczy się w szkole podstawowej blisko 99 proc. dzieci w wieku 7—13 lat.

Radykalny przełom nastąpił również w dziedzinie upowszechnienia szkolnictwa średniego i wyższego. W 1959 r. 77 proc. absolwentów szkół podstawowych, 90 proc. w mieście i blisko 60 proc. na wsi, kształciło się dalej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje wielka rozbudowa szkolnictwa zawodowego.

Obecnie przy mniejszej liczbie ludności kraju kształci się w szkołach zawodowych wszystkich typów ponad 731 tysięcy uczniów, tj. prawie trzykrotnie więcej niż w roku szkolnym 1937/38.

W technikach i liceach zawodowych, których ukończenie daje wysokie

kwalifikacje zawodowe oraz prawo wstępu na wyższe uczelnie, uczy się w br. szkolnym 375 tys. uczniów, prawie trzydziestokrotnie więcej niż w 1937/38 r.

Zgodnie z potrzebami uprzemysłowienia kraju zmieniły się proporcje między kształceniem w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych. Przed wojną na 1 ucznia w szkole zawodowej przypadał 1 uczeń szkoły średniej ogólnokształcącej. Obecnie na 1 ucznia szkoły średniej ogólnokształcącej przypada 2,2 uczniów szkół zawodowych.

Podczas gdy w 1937/38 r. większość szkół zawodowych stanowiły szkoły handlowo-rzemieślnicze, obecnie w szkolnictwie zawodowym przeważa kształcenie robotników, majstrów i techników przemysłowych. Zorganizowano nowe kierunki kształcenia robotników i techników dla górnictwa, budownictwa, przemysłu chemicznego, metalowego, energetyki, przemysłu spożywczego, transportu, których w Polsce burżuazyjnej nie było w ogóle. Szkolnictwo zawodowe dysponuje własną bazą techniczno-szkoleniową w postaci ponad 600 warsztatów posiadających 70 tys. stanowisk szkoleniowych.

Odsetek młodzieży robotniczej i chłopskiej w szkołach średnich ogólnokształcących w roku 1959/60 wynosił ponad 44 proc., w tym: robotniczej 25 proc., chłopskiej 19,4 proc. W licealnym szkolnictwie zawodowym młodzież robotnicza i chłopska stanowiła 62,9 proc. Ta struktura społeczna uczniów szkół średnich umożliwiła szerszy dopływ młodzieży robotniczo-chłopskiej na wyższe uczelnie. W r. 1959/60 stanowiła ona 50 proc. ogółu młodzieży akademickiej.

Na wyższych uczelniach studiuje w Polsce 55 studentów na 10 tys. mieszkańców. Jest to mniej niż w ZSRR, prawie tyle samo co w Czechosłowacji, Bułgarii, Jugosławii, Japonii, Francji, a więcej niż w Austrii, Belgii, Australii, NRF, Kanadzie.

Upowszechnienie siedmioklasowej szkoły podstawowej i szeroki rozwój szkolnictwa średniego, przede wszystkim zawodowego, stanowią najpoważniejsze osiągnięcia oświaty w Polsce Ludowej. Szkolnictwo stało się doniosłym czynnikiem postępu społeczno-ekonomicznego i kulturalnego naszego narodu. Cztery piąte współczesnej inteligencji polskiej: inżynierów, nauczycieli, lekarzy, a także większość kwalifikowanych robotników zdobyła wykształcenie i zawód w Polsce Ludowej.

W ostatnich latach nasza gospodarka i całe społeczeństwo coraz pełniej korzysta z owoców tego wielkiego przełomowego rozwoju oświaty. Został on osiągnięty dzięki wielkiemu wysiłkowi całego społeczeństwa i poważnym nakładom materialnym ze strony państwa. Tylko w ostatnim pięcioleciu wybudowano 3200 budynków szkolnych o 22 tysiącach izb. Ogółem na oświatę i naukę przeznacza się rokrocznie blisko 9 proc. budżetu państwa, co w 1960 r. wynosiło 17,7 mld. zł. Wysiłek materialny związany z rozwojem szkolnictwa jest w naszym kraju tym większy, że posiadamy wysoki przyrost naturalny. Mimo że ludność Polski stanowi około 56 proc.

ludności NRF lub Anglii, ilość dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest w Polsce większa niż w każdym z tych krajów.

Zasadniczym zmianom uległo oblicze ideowe szkoły w Polsce Ludowej. Szkoła przedwojenna zmierzała do kształtowania świadomości społecznej młodzieży w duchu ideologii burżuazyjnej. Programy i podręczniki przemilczały lub zniekształcały prawdę o walce mas ludowych o wyzwolenie społeczne zarówno w dobie obecnej, jak i w przeszłości, występowały w nich szeroko tendencje nacjonalistyczne i fideistyczne.

Zmiany w treści nauczania, jakie dokonały się w szkolnictwie Polski Ludowej, polegały nie tylko na usunięciu wstecznych poglądów i tendencji, lecz na wprowadzeniu treści poznawczych i wychowawczych opierających się na naukowej podstawie marksizmu-leninizmu. Szkoła w Polsce Ludowej jest szkołą laicką. Jej zadaniem jest wychowywać światłych, wolnych od przesądów, racjonalistycznie myślących obywateli. Religię państwo nasze uznaje za sprawę prywatną obywateli. Władze państwowe nie czynią przeszkód nikomu z rodziców, kto pragnie, aby jego dziecko uczyło się zasad religii.

Jednakże w interesie pomyślnego przebiegu procesu nauczania, w interesie wszystkich rodziców wierzących i niewierzących leży, aby dzieci te pobierały naukę religii poza szkołą.

## II. KIERUNKI REFORMY SZKOLNICTWA

Przed systemem oświaty w naszym kraju stają obecnie nowe poważne zadania. Potrzeby budownictwa socjalizmu i stale rozwijającej się gospodarki narodowej nakazują znaczne rozszerzenie zasięgu kształcenia, szczególnie zawodowego, jak też podniesienie poziomu nauczania.

1. W najbliższym pięcioleciu wzrośnie poważnie liczba dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wyż demograficzny, tj. najliczniejsze powojenne roczniki dzieci, które w ubiegłym pięcioleciu przechodziły przez szkołę podstawową, od bieżącego roku wchodzą w wiek szkoły średniej. Równocześnie nadal, chociaż wolniej niż dotychczas, będzie wzrastać liczba dzieci w szkołach podstawowych. W 1965 r. VII klasę ukończy ponad 600 tys. absolwentów, tj. o około 212 tys. więcej niż w roku 1960. Aby w tych warunkach zachować obecny stopień dostępności kształcenia się w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących, niezbędne będzie zwiększenie liczby uczniów w tych szkołach dwukrotnie, tj. z 926 tysięcy do 1850 tysięcy.

Pilna potrzeba rozszerzenia zakresu i zasięgu kształcenia na poziomie średnim i wyższym wynika nie tylko z wielkiej liczebności młodzieży, lecz przede wszystkim z rosnącego zapotrzebowania kraju na kadry o średnich i wyższych kwalifikacjach zawodowych, szczególnie w zawodach techniczno-przemysłowych, nauczycielskich i rolniczych.

Oblicza się, że w nadchodzącym dwudziestoleciu zatrudnienie poza rol-

nictwem wzrośnie o ponad 6 mln. osób, wśród których znaczną część stanowić będą kwalifikowani robotnicy.

Równocześnie szybko rośnie zapotrzebowanie przemysłu, rolnictwa, szkolnictwa, administracji na pracowników z pełnym średnim i wyższym wykształceniem. W przeliczeniu na 1000 mieszkańców, w 1958 r. przypadało w Polsce 8,3 pracowników z wyższym wykształceniem i 15,1 pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym, podczas gdy w ZSRR analogiczne wskaźniki wynosiły 14,5 i 21,3, a w Czechosłowacji 10,2 i 20,5. Niewystarczająca jest w naszej gospodarce liczba techników ze średnim wykształceniem w porównaniu z liczbą inżynierów. Kształtuje się ona niekorzystnie w zestawieniu z większością uprzemysłowionych krajów.

Wszystko to nakazuje dalsze rozszerzenie szkolnictwa zawodowego, średniego oraz szkolnictwa wyższego.

2. Rozbudowa szkolnictwa jest również niezbędna w celu stopniowego rozwiązywania trudnego problemu tej części młodzieży w wieku 14—16 lat, która kończy szkołę podstawową, a nie uczy się dalej i nie pracuje, gdyż nie osiągnęła jeszcze wieku zdolności do pracy. Zapewnienie jej miejsc w szkołach i nauki zawodu staje się coraz pilniejsze, szczególnie na wsi, gdzie już obecnie — jak wynika z ustaleń szacunkowych — około 40 proc. młodzieży kończącej szkołę podstawową nie uczy się dalej.

3. Równocześnie z rozbudową szkolnictwa konieczne są poważne wysiłki na rzecz podniesienia sprawności kształcenia we wszystkich szkołach. Wysoka drugoroczność w naszym szkolnictwie występuje już w szkole podstawowej, a w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym odsetek niepromowanych wynosi w r. 1959/60 — 16,4 proc. Niezadowalająca jest sprawność szkolnictwa wyższego, zwłaszcza na I roku studiów, którego nie kończy około 40 proc. studentów. Wysoka liczba niepromowanych zwiększa liczbę uczących się w szkołach i powoduje dodatkowe potrzeby inwestycyjne szkolnictwa.

4. Najważniejsze jednak i najtrudniejsze zadania stawia przed systemem oświaty potrzeba zasadniczej poprawy jakości i poziomu kształcenia. Kierunek zadań szkolnictwa w tej dziedzinie określił III Zjazd naszej Partii.

Charakterystyczne dla współczesnego przemysłu i rolnictwa rewolucyjne przemiany w technice wytwarzania powodują szybki i stały wzrost wymagań kwalifikacyjnych od pracowników przemysłu i rolnictwa oraz nakazują:

znaczne podniesienie poziomu teoretycznej wiedzy technicznej, zrozumienie przez każdego robotnika zasad procesów produkcyjnych oraz istoty działania obsługiwanych maszyn;

zapewnienie elementarnej znajomości techniki każdemu członkowi społeczeństwa.

Wymaga to poważnej przebudowy programów oraz metod nauczania we wszystkich typach szkół. Przede wszystkim trzeba poważnie rozsze-

rzyć i podnieść na wyższy poziom nauczanie przyrodoznawstwa i matematyki, tj. tych przedmiotów, bez których niemożliwe jest zrozumienie i opanowanie współczesnej techniki. Równocześnie w celu zbliżenia szkoły do życia i praktyki produkcyjnej niezbędna jest taka przebudowa treści i metod nauczania, aby młodzież wyniosła ze szkoły ogólnokształcącej nie tylko znajomość podstawowych praw nauki, ale również wiedzę o ich zastosowaniu w produkcji oraz umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy. Podniesieniu poziomu nauczania w zakresie matematyki i przyrodoznawstwa winno więc towarzyszyć wprowadzenie do życia szkoły elementów techniki i pracy produkcyjnej. Obok walorów poznawczych i lepszego przygotowania do pracy zawodowej we współczesnej gospodarce te nowe elementy w procesie nauczania umocnią więź szkoły z praktyką budownictwa socjalistycznego, uczyć będą młodzież dyscypliny, zaradności i pracowitości, wyrabiać u niej szacunek dla ludzi pracy i ich trudu.

Wychowawcze i nauczające zadania szkoły stanowią dwie nierozerwalnie ze sobą związane strony pracy pedagogicznej. Ta wzajemna więź procesu nauczania i wychowania w całej pełni uwidacznia się dopiero w szkole socjalistycznej, dopiero bowiem ustrój socjalistyczny stwarza warunki pełnego rozwoju osobowości ludzkiej.

Fundamentalną podstawą socjalistycznego systemu moralnego jest przekonanie, że osobista pomyślność jednostki jest nierozerwalnie związana z pomyślnością ogółu, społeczeństwa, narodu, wszystkich ludzi pracy. Tylko działalność przynosząca korzyść społeczną może stworzyć właściwe pole dla rozwoju indywidualnych talentów i uzdolnień.

Szkoła nasza winna wychowywać uczciwych, światłych, miłujących gorąco swój naród, a równocześnie głęboko i szczerze internacjonalistycznych obywateli socjalistycznego społeczeństwa. Wyjaśniając doświadczenie poprzednich okresów historycznych i zjawisk zachodzących we współczesnym świecie, szkoła powinna zaszczepić młodzieży niezłomną wolę walki o pokój, oddanie dla szlachetnych idei socjalizmu i wolę pracy nad pomnażaniem sił socjalizmu jako jedynej drogi dla zapobieżenia wojnie.

Potrzeba większego niż dotychczas nasycenia treściami wychowawczymi całego procesu nauczania dotyczy wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole, zarówno przyrodoznawstwa, jak i przede wszystkim przedmiotów cyklu humanistycznego, nauki języka i literatury, historii ojczystej i powszechnej.

Tych poważnych i szerokich zadań nie można zadowalająco rozwiązać w ramach istniejącego ustroju szkolnego. Ukształtował się on w pierwszych latach istnienia Polski Ludowej, był następnie tylko w niewielkim stopniu korygowany i w zasadzie pomyślnie spełnił swe zadanie. Głęboka reforma treści nauczania w kierunku politechnicznym, rozszerzenie zakresu nauczania przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego nie

może zmieścić się w dotychczasowym czasie trwania nauki szkolnej. Konieczność podniesienia poziomu wykształcenia wszystkich obywateli stawia na porządku dnia sprawę przedłużenia czasu trwania szkoły podstawowej.

## SZKOLNICTWO OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

Obowiązująca obecnie 7-letnia szkoła podstawowa nie zapewnia już niezbędnego poziomu wiedzy ani dla dalszego kształcenia się na poziomie średnim, ani dla młodzieży przystępującej do pracy zawodowej. Niedostatki naszej szkoły podstawowej uwidaczniają się szczególnie wyraźnie przy porównaniu jej programów z programami szkół podstawowych w tych krajach socjalistycznych, które przeprowadziły w ostatnich latach reformę ustroju szkolnego i przedłużyły okres trwania szkoły podstawowej do 8 lub nawet 10 lat nauki.

I tak np. tygodniowy wymiar godzin nauczania matematyki — w siedmiu klasach szkoły podstawowej w Polsce jest niższy o 11 godzin od tygodniowego wymiaru godzin w ośmiu klasach szkoły podstawowej w ZSRR i o 10 godzin w NRD [1]. Ta różnica w liczbie godzin pociąga za sobą znaczną różnicę w treści programowej.

Niższy jest też u nas obecnie wymiar godzin fizyki, chemii i biologii.

Na naukę języka ojczystego przeznacza się w Polsce — 51, w ZSRR — 72, w NRD — 74 i w Czechosłowacji — 60 godzin.

W naszej szkole podstawowej nie naucza się rysunku technicznego, podczas gdy w ZSRR i NRD przeznacza się na ten cel 2 godziny, w Czechosłowacji — 1 godzinę tygodniowo.

Tygodniowy przydział godzin na zajęcia praktyczne we wszystkich klasach wynosił w ubiegłym roku tylko 7 godzin, w bieżącym roku został zwiększony do 14 godzin. Natomiast w ZSRR przeznacza się na prace ręczne i prace społecznie użyteczne 32 godziny, w Czechosłowacji na prace ręczne i podstawy produkcji — 23 godziny, a w NRD — 18 godzin.

Poważniejsze zmiany programowe w obecnej szkole podstawowej nie są możliwe ze względu na przeciążenie uczniów. Młody wiek absolwentów naszej szkoły stwarza również konieczność pomijania w programie niektórych trudniejszych zagadnień bądź też mniej gruntownego ich nauczania.

Braki szkoły podstawowej dotkliwie odczuwają ci absolwenci, którzy nie uczą się dalej, lecz idą do pracy. Luki w wiadomościach utrudniają im zdobywanie wyższych kwalifikacji. Również szkoły zawodowe muszą poświęcać na uzupełnienie wiedzy ogólnej uczniów zbyt wiele czasu z uszczerbkiem dla nauki zawodu.

[1] W dalszych porównaniach ze szkołą w ZSRR, ČSRS i NRD uwzględniono tylko 8 klas. Dotyczy to wszystkich przedmiotów.

W toku dyskusji rozważono różne warianty okresu trwania szkoły. Analiza możliwości kadrowych i inwestycyjnych wykazała, że realna i możliwa do przeprowadzenia w ciągu kilku lat jest koncepcja 8-letniej szkoły podstawowej.

Szkoła taka:

1) zapewni podniesienie ogólnego poziomu wykształcenia i kultury najszerszych warstw społeczeństwa;
2) stworzy lepszą podstawę dla dalszego kształcenia się w szkołach średnich, a także rozszerzy zasób niezbędnych wiadomości dla zdobywania wyższych kwalifikacji bezpośrednio w produkcji, pozwoli lepiej dostosować treści nauczania do wieku i rozwoju umysłowego uczniów oraz zmniejszyć przeciążenie młodzieży;
3) zmniejszy o 1 rok lukę, jaka powstaje między wiekiem ukończenia szkoły podstawowej a dozwolonym wiekiem zatrudnienia dla tej części młodzieży, która nie kontynuuje nauki w szkołach średnich.

1000 godzin lekcyjnych uzyskane dzięki dodaniu ósmej klasy zostaną przeznaczone przede wszystkim na przedmioty matematyczno-przyrodnicze i zajęcia praktyczne oraz język polski.

W planie nauczania 8-letniej szkoły ok. 46 proc. globalnej liczby godzin nauczania poświęcone będzie przedmiotom matematyczno-przyrodniczym i zajęciom praktycznym, 38 proc. — przedmiotom humanistycznym, a reszta — 16 proc. — na wychowanie fizyczne i estetyczne.

W podobnym jak w szkole podstawowej kierunku należy zreformować program średnich szkół ogólnokształcących. W naszych warunkach licea ogólnokształcące są główną, aczkolwiek nie jedyną drogą przygotowania młodzieży do studiów wyższych.

Zarówno ci absolwenci liceów ogólnokształcących, którzy kontynuują studia na wyższych uczelniach, jak i ci, którzy po pewnym przeszkoleniu przechodzą do pracy zawodowej, muszą obecnie posiadać gruntowniejsze i bardziej wielostronne wykształcenie. Dotyczy to głównie cyklu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i elementów wykształcenia politechnicznego.

Poważne zmiany nastąpiły w kierunkach studiów wyższych w Polsce Ludowej. W 1937/38 r. tylko 21,9 proc. ogółu studentów studiowało na kierunkach technicznych i rolnych. Obecnie 66 proc. młodzieży wstępujących na wyższe uczelnie wymaga przygotowania przede wszystkim w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i choćby elementarnych wiadomości o technice. Tymczasem profil programowy liceum ogólnokształcącego jest bardziej zorientowany na studia humanistyczne.

Dotychczasowy program liceum ogólnokształcącego jest również przeciążony, co powoduje powierzchowność w opanowaniu materiału przez uczniów, a także skłania nauczyciela do stosowania werbalnych metod nauczania, które nie sprzyjają rozwojowi samodzielnego myślenia młodzieży. Nie było dotychczas w liceum w ogóle zajęć technicznych. Wpro-

wadza się je dopiero w niewielkim wymiarze od bieżącego roku szkolnego. Stworzenie 8-letniej szkoły podstawowej, przy zachowaniu dotychczasowego czasu trwania nauki w liceach ogólnokształcących, pozwoli na przebudowę programu liceum. Zmiany programowe zmierzać będą w kierunku zacieśnienia więzi z życiem. Na przedmioty cyklu matematyczno-przyrodniczego przeznaczy się więcej godzin. Szerzej uwzględni się elementy kształcenia politechnicznego, zarówno w nauczaniu przyrodoznawstwa, jak i poprzez wprowadzenie zajęć mających na celu zapoznanie młodzieży z techniką i pracą produkcyjną.

Zmiany w treści nauczania liceów ogólnokształcących winny zapewnić lepsze przygotowanie młodzieży do studiów wyższych, a równocześnie ułatwić przygotowanie do pracy tych absolwentów, którzy nie podejmą dalszej nauki w szkołach wyższych i po odpowiednim przeszkoleniu przystąpią do pracy na stanowiskach robotniczych w wielu zawodach, wymagających średniego wykształcenia ogólnego, jak również w usługach, w administracji oraz w innych działach życia społecznego i kulturalnego.

W latach 1961—1965 liczba młodzieży kończącej szkołę średnią ogólnokształcącą wzrośnie z 30 tys. do około 65 tysięcy. Niemniej, proporcja między kształceniem w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych ulegnie dalszej zmianie na korzyść szkolnictwa zawodowego i kształtować się będzie w 1965 r. jak 1 : 3,7. Zwiększenie liczby absolwentów szkół średnich ogólnokształcących jest niezbędne ze względu na wzrost przyjęć studentów na wyższe uczelnie do 31 tysięcy oraz do zakładów kształcenia nauczycieli i szkół pracowników służby zdrowia łącznie do około 20 tysięcy.

Równocześnie z przygotowywaniem warunków do reformy ustroju szkolnego Ministerstwo Oświaty, administracja szkolna i nauczycielstwo winny podjąć poważne wysiłki dla usuwania lub łagodzenia wielu niedomagań obecnej szkoły. Wysiłki te powinny iść w kilku kierunkach.

W br. do programu średnich szkół ogólnokształcących zostały wprowadzone zajęcia praktyczno-techniczne, a w szkole podstawowej zwiększono liczbę godzin przeznaczonych na te zajęcia. Obecnie jest konieczne zapewnienie realizacji tego przedmiotu we wszystkich szkołach. Wymaga to stworzenia pracowni, wyposażenia ich, uzyskania przez szkoły wiejskie działek szkolnych i rozwinięcia pracy na nich. Konieczna jest dalsza praca nad programem zajęć praktycznych i korelacją jego z całością programu szkolnego, szczególnie z przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi. Istnieje powszechny niedobór nauczycieli zajęć praktycznych w szkole podstawowej i zajęć z dziedziny techniki w liceach. Ministerstwo Oświaty powinno zwiększyć zakres kształcenia i dokształcania tych nauczycieli.

Już obecnie, choć w skromnym zakresie i bez zmiany podręczników, jest możliwa korekta w programach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole podstawowej i średniej w kierunku unowocześnienia treści — powiązania z praktyką i techniką oraz zwiększenia poglądowości

nauczania. Niezbędne są w tej sprawie zarówno wytyczne Ministerstwa Oświaty, jak inicjatywa rad pedagogicznych i nauczycieli. Szczególnej troski administracji szkolnej, rad pedagogicznych, komitetów opiekuńczych i rodzicielskich wymaga tworzenie i wyposażanie w pomoce naukowe pracowni przedmiotowych.

W zakresie przedmiotów cyklu humanistycznego możliwe jest już obecnie unowocześnienie materiału nauczania w historii, w historii literatury i w nauce języka polskiego. Niezbędne są zmiany w obowiązującej lekturze szkolnej w celu szerszego uwzględnienia literatury współczesnej. Poważnych wysiłków wymaga zapewnienie właściwej realizacji programu nauki o Polsce współczesnej, a szczególnie przygotowanie nauczycieli do tego przedmiotu spośród polonistów lub historyków oraz pomocy naukowych dla ucznia i nauczyciela. Należy w dalszym ciągu prowadzić prace nad opracowaniem programu i podręcznika przedmiotu, który wprowadzałby młodzież szkół licealnych w podstawowe problemy marksistowskiej filozofii i nauki o prawach rozwoju społecznego oraz etyki.

Najważniejsze aktualne zadanie szkolnictwa ogólnokształcącego polega na podniesieniu sprawności nauczania. W szkole podstawowej wiąże się to z realizacją obowiązku szkolnego. Chociaż tylko 0,6 proc. ogólnej liczby dzieci w wieku 7—13 lat bez uzasadnionych powodów nie uczęszcza w br. szkolnym do szkoły — niezbędna jest nadal troska rad narodowych i administracji szkolnych o pełną realizację obowiązku szkolnego.

Poważną przyczyną, dla której około 25 proc. dzieci, z tego znaczna większość na wsi, nie kończy w ogóle szkoły podstawowej, jest wysoka liczba niepromowanych uczniów. Wprawdzie dane liczbowe wskazują, że odsetek niepromowanych stopniowo maleje — jest on jednak w dalszym ciągu bardzo wysoki. Około 450 000 dzieci powtarza co roku klasę, zajmując miejsca w przeludnionej szkole.

W ścisłym związku z drugorocznością pozostaje odsiew szkolny, tj. przerywanie przez uczniów nauki przed ukończeniem klasy VII. W roku szkolnym 1959/60 — przerwało naukę 56 893 uczniów (1,2 proc.). Jeszcze gorzej przedstawia się sprawność nauczania w liceach ogólnokształcących. W roku szkolnym 1958/59 wynosiła ona 41,5 proc., co oznacza, że na 100 uczniów, którzy rozpoczęli w roku szkolnym 1955/56 naukę w klasie VIII, uzyskało świadectwo dojrzałości po upływie 4 lat 41 uczniów.

Niska sprawność nauczania posiada szereg przyczyn o charakterze społecznym. Częściowo wiąże się ona z kulturalnymi warunkami środowiska i rodziny dziecka. Na wsi nierzadko jeszcze występuje odrywanie dziecka od nauki do prac gospodarczych. W wielu rodzinach brakuje należytej opieki nad dzieckiem. Podstawowe jednak przyczyny wynikają z niedomagań szkoły.

Do poprawienia wyników nauczania przyczynić się może ulepszenie programów i podręczników, wyposażenie szkół w pomoce naukowe, racjonalne zatrudnianie nauczycieli, zgodne z ich kwalifikacjami specjalistycznymi.

Decydujące jednak znaczenie ma lepsza organizacja pracy szkoły, większe wymagania administracji szkolnej i rad pedagogicznych od nauczycieli, lepsze przygotowywanie się nauczyciela do zajęć, bardziej zróżnicowane i wnikliwe podejście do ucznia. Walka o zmniejszenie drugoroczności wymaga wysoce rzetelnego stosunku ze strony nauczycielstwa i przeciwdziałania schodzeniu na łatwą, lecz niebezpieczną drogę obniżania wymagań wobec ucznia.

Im więcej wysiłku zostanie włożone w polepszenie pracy obecnej szkoły, tym łatwiej będzie przeprowadzić reformę szkolną i tym owocniejsze będą jej wyniki.

## SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Podstawowe zadania w dziedzinie szkolnictwa zawodowego polegają na poważnym rozszerzeniu jego zasięgu już w latach 1961—1965, na polepszeniu jakości nauczania zawodu poprzez zwiększenie czasu przeznaczonego na praktyczną naukę zawodu oraz poprzez ściślejsze powiązanie szkół z zakładami pracy. W latach 1961—1965 przystąpi do pracy około 364 tysiące absolwentów. Zaspokoi to w 64 proc. zapotrzebowania gospodarki narodowej na kwalifikowanych robotników i pracowników w zawodach objętych nauczaniem w zasadniczych szkołach zawodowych. W tych samych zawodach zostanie przeszkolonych w szkoleniu wewnątrzzakładowym około 200 tysięcy osób.

Zasięg kształcenia robotników kwalifikowanych przez szkoły zawodowe nie jest jednakowy we wszystkich gałęziach gospodarki. Należy zatem zobowiązać Komisję Planowania Gospodarczego, Ministerstwo Oświaty, resorty gospodarcze i wojewódzkie rady narodowe do wprowadzenia zmian w planach kształcenia zawodowego i dostosowania ich do faktycznych potrzeb różnych gałęzi gospodarki narodowej.

Główna rola w obecnym systemie kształcenia robotników przypada zasadniczym szkołom zawodowym dla młodzieży nie pracującej, w których szkolenie praktyczne w wymiarze trzech dni w tygodniu odbywa się we własnych warsztatach szkoleniowych, a tylko w nielicznych przypadkach w zakładach produkcyjnych na podstawie umowy o praktyczną naukę zawodu między szkołą i zakładem pracy.

Od roku 1958 czynne są zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży pracującej, w których szkolenie praktyczne (również 3 dni w tygodniu) odbywa się w zakładzie pracy na podstawie umowy o praktyczną naukę zawodu zawartą między uczniem a zakładem pracy. Szkoły takie są organizowane dla własnych potrzeb przez duże zakłady pracy (szkoły przyzakładowe) bądź przez Ministerstwo Oświaty dla młodzieży zatrudnionej w mniejszych zakładach pracy (szkoły międzyzakładowe).

W roku szkolnym 1960/61 w szkołach dla młodzieży nie pracującej jest około 222 tys. uczniów, tj. 73,9 proc. ogółu uczniów zasadniczych szkół

zawodowych, w szkołach przyzakładowych — około 24 tys. uczniów, czyli 7,9 proc., a w międzyzakładowych — blisko 55 tys. uczniów, tj. 18,2 proc. Proporcje te są niewłaściwe i powinny ulec stopniowej zmianie na korzyść szkół przyzakładowych i międzyzakładowych.

Ustawa z 2 lipca 1958 r. oraz uchwała Rządu z dnia 9 czerwca 1960 r. o dalszym rozwoju szkolenia uczniów w zakładach pracy — stwarzają szerokie możliwości organizowania nauki zawodu bezpośrednio w przemyśle.

Pomimo to w wielu województwach istnieje szereg wielkich zakładów pracy zatrudniających ponad 1000 osób załogi, które nie prowadzą szkół przyzakładowych. Pewne możliwości prowadzenia szkół przyzakładowych posiada transport, łączność, obrót towarowy i socjalistyczne rolnictwo.

Komisja Planowania Gospodarczego, Ministerstwo Oświaty i resorty gospodarcze winny dokonać dalszej korekty planu 5-letniego na lata 1961—1965 tak, aby w 1965 roku uczyło się w szkołach przyzakładowych i międzyzakładowych około 45 proc. ogólnej liczby uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Wymagać to będzie wzrostu liczby szkół przyzakładowych z 189 w r. 1960 do około 600 w r. 1965. Jest to zadanie trudne, ale realne.

Ważnym uzupełnieniem sieci szkół przyzakładowych powinny nadal być szkoły międzyzakładowe.

Obecny plan nauczania w szkołach zawodowych przeznacza stosunkowo dużą liczbę godzin na przedmioty ogólnokształcące. Udział tych przedmiotów, łącznie z ogólną matematyką i fizyką, stanowi przeciętnie 33 proc. globalnej liczby godzin nauczania. W rezultacie programy szkół zawodowych w wielu wypadkach przeznaczają na przedmioty zawodowe zbyt mało godzin.

Wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej będzie miało doniosłe znaczenie dla zasadniczych szkół zawodowych. Zapewni im dopływ lepiej przygotowanych uczniów i pozwoli pełniej skoncentrować się na nauczaniu zawodu. W tych warunkach w poważnej części szkół będzie można zmniejszyć czas kształcenia do dwóch lat. W zawodach trudniejszych, wymagających szerszego zakresu wiedzy teoretycznej i umiejętności technicznych, utrzymanie trzyletniego okresu kształcenia pozwoli na znaczne podwyższenie kwalifikacji absolwentów.

Kształcenie techników i innych pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym odbywa się głównie w 5-letnich technikach i liceach zawodowych opartych na 7-letniej szkole podstawowej. Niektóre technika zorganizowane na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych lub liceum ogólnokształcącego mają krótszy, 2—3-letni czas nauki. W toku nauki uczniowie odbywają praktyki trwające od 6—12 tygodni, a po ukończeniu szkoły 1—2-letni staż w zakładach pracy. Dwie trzecie uczniów techników kształci się w szkołach dziennych, a jedna trzecia w szkołach dla pracujących, wieczorowych i zaocznych.

W latach 1961—1965 podejmie pracę ponad 302 tysiące absolwentów technikum i liceów zawodowych. Nie zaspokoi to jednak wszystkich potrzeb gospodarki narodowej, które są szacowane na około 400 tysięcy osób.

Występować będzie m. in. poważny niedobór średnich kadr medycznych i niedobór pracowników ze średnim wykształceniem ekonomicznym. Dlatego też niezbędne będzie podjęcie przez zainteresowane resorty środków zmierzających do zwiększenia zasięgu kształcenia w technikach i liceach zawodowych. W pewnym zakresie potrzeby gospodarki narodowej można będzie zaspokoić w drodze doszkalania absolwentów liceów ogólnokształcących na specjalnych kursach.

W najbliższym planie 5-letnim liczba uczniów w technikach dziennych wzrośnie z 241 200 uczniów w 1960 r. do 308 600 w roku 1965. Szybszy wzrost obejmie następujące kierunki: energoelektryczny, chemiczny, komunikacyjno-samochodowy, mechaniczny, ekonomiczny i spożywczy. W technikach wieczorowych liczba uczniów wzrośnie z 44,6 tys. uczniów w 1960 r. do 51,3 tys. w 1965 r., a w technikach zaocznych z 71, 4 tys. uczniów w 1960 r. do ok. 75 tys. w r. 1965.

Podstawowe niedomagania dotychczasowego systemu kształcenia techników polegają na niedostatecznym przygotowaniu praktycznym absolwentów oraz niewystarczającej znajomości nowoczesnych maszyn i technologii. Wymiar czasu na zajęcia praktyczne w technikach wynosi obecnie średnio tylko ok. 15 proc. ogólnej liczby godzin nauki.

System praktyk i zajęć praktycznych w technikach wymaga zmian już od najbliższego roku szkolnego. W warsztatach szkolnych uczniowie powinni zdobywać tylko wstępne umiejętności praktyczne, stanowiące podstawę dalszego szkolenia, natomiast zajęcia praktyczne wyższych klas w zasadzie winny odbywać się w zakładach przemysłowych. Ogólny wymiar praktyki należy również poważnie rozszerzyć, zależnie od kierunku kształcenia. Ministerstwo Oświaty winno do końca 1961 r. przygotować niezbędne wytyczne programowe i organizacyjne.

Kształcenie zawodowe w technikach dla pracujących wymaga również poważnych zmian. Należy przede wszystkim rozważyć wprowadzenie w tych technikach dwustopniowego kształcenia. Po ukończeniu pierwszego dwuletniego stopnia absolwent uzyskałby świadectwo robotnika kwalifikowanego, a następnie po dalszej 3-letniej nauce dyplom technika.

Po reformie szkolnej okres nauczania w większości techników będzie można skrócić do 4 lat. W niektórych kierunkach kształcenia, np. w hutnictwie, elektroenergetyce i budowie maszyn niezbędne będzie jednakże utrzymanie 5-letniego okresu nauki.

Doniosłe zadania wysuwają się w dziedzinie systematycznego podnoszenia kwalifikacji ogółu zatrudnionych w gospodarce narodowej. W latach 1945—58 znajdowało zatrudnienie w gospodarce uspołecznionej rocznie około pół miliona nowych pracowników. Tylko 25 proc. z nich

przychodziło ze szkół zawodowych i wyższych. Reszta została przyuczona do produkcji bezpośrednio w zakładach pracy. Poważna część tych pracowników wymaga dalszego dokształcania.

Ministerstwo Oświaty przy udziale resortów gospodarczych i związków zawodowych powinno opracować do końca 1961 roku zasady programowe i organizacyjne systemu podnoszenia kwalifikacji zawodowych i ogólnych załóg robotniczych i pracowniczych. System ten winien obejmować:

dokształcenie w zakresie szkoły podstawowej;

przyuczenie do zawodu osób podejmujących pracę oraz przekwalifikowywanie już zatrudnionych pracowników;

dokształcenie pracujących w zakresie kwalifikacji robotnika kwalifikowanego;

kształcenie pracujących na poziomie średnim w szkołach wieczorowych i zaocznych oraz na kursach przygotowawczych do egzaminów eksternistycznych;

doskonalenie specjalistyczne robotników, techników i innych pracowników w związku z postępem technicznym w różnych dziedzinach naszej gospodarki.

## SZKOLNICTWO ROLNICZE

Najtrudniejsze do rozwiązania zadania stoją przed oświatą i szkolnictwem na wsi. Wynikają one stąd, że poważna część młodzieży wiejskiej, bo wynosząca szacunkowo ok. 28 proc., nie kończy szkoły podstawowej, a 40 proc. absolwentów klasy siódmej nie uczy się dalej. Dlatego najpoważniejszym problemem jest zapewnienie młodzieży pozostającej na wsi przygotowania do pracy w zawodzie rolnika. Dotychczas umiejętności pracy na roli w gospodarstwie chłopskim są przekazywane tradycyjnym obyczajem z ojca na syna. Utrudnia to niezmiernie postęp w uprawie ziemi i hodowli zwierząt, powoduje utrzymywanie się zacofanych, mało wydajnych metod gospodarowania, hamująco wpływa na postęp społeczny w rolnictwie. Żywotne interesy narodu i bezpośrednie interesy chłopów pracujących wymagają, aby młodzieży wiejskiej zapewnić podstawową wiedzę agro- i zootechniczną oraz umiejętność posługiwania się nowoczesnymi narzędziami pracy w rolnictwie.

Z tego też względu reforma szkolnictwa podstawowego będzie miała dla wsi szczególnie doniosłe znaczenie. Ośmioletnia szkoła podstawowa zapewni wyższy poziom ogólnego wykształcenia młodzieży wiejskiej i większy zasób wiadomości w dziedzinach niezbędnych dla rozumienia współczesnej agro- i zootechniki.

Specjalizujące szkoły rolnicze powinny przede wszystkim służyć potrzebom gospodarstw uspołecznionych i zespołowym formom pracy w gospodarce indywidualnej oraz różnym działom pracy związanym z rolnictwem. Głównym zadaniem tych szkół jest przygotowanie kwalifikowanych ro-

botników i pracowników w zakresie hodowli, uprawy roślin, ogrodnictwa, rachunkowości rolnej, mechanizacji rolnictwa itp.

Istnieje pilna potrzeba kształcenia na szerszą skalę kwalifikowanych pracowników oraz majstrów dla robót wodnomelioracyjnych, których zakres szybko wzrasta w planach rozwoju rolnictwa.

W roku szkolnym 1960/61 pracuje 210 rocznych i dwuzimowych rolniczych szkół specjalizujących, w których uczy się 9730 młodzieży. Plan 5-letni przewiduje zwiększenie tego typu szkół do 500 i wzrost liczby uczniów do około 26 tys.

W Polsce Ludowej poważnie rozwinęło się pełne średnie szkolnictwo rolnicze. Liczba tych szkół wzrosła z 17 w roku 1938/39 do ponad 200 w 1960 r., a liczba uczącej się w nich młodzieży z 1700 do ponad 30 000.

Znacznie też polepszyły się warunki nauczania w technikach rolniczych.

Główny wysiłek w dziedzinie rozwoju szkolnictwa zawodowego należy skoncentrować na rozbudowie dwuletnich szkół przysposobienia rolniczego. Zadaniem SPR-ów jest zapewnienie podstawowego wykształcenia zawodowego dla ogółu młodzieży wiejskiej. W bieżącym roku szkolnym pracuje 1800 SPR z liczbą 62 000 uczniów. Projektuje się rozbudowę tych szkół w pięcioleciu do 4850 z liczbą ponad 185 000 uczniów w 1965 r. Mimo prawie trzykrotnego wzrostu liczby uczniów w SPR w okresie najbliższej 5-latki i rozwoju innych form oświaty rolniczej pozostanie jeszcze na wsi poważna liczba młodzieży, a zwłaszcza dziewcząt w wieku 14—17 lat, nie uczącej się dalej. W następnej pięciolatce należy zatem dążyć do objęcia szkołami przysposobienia rolniczego całej nie uczącej się w innych szkołach oraz nie pracującej młodzieży wiejskiej.

Program szkół przysposobienia rolniczego wymaga dalszego opracowywania i doskonalenia.

Winien on obejmować głównie przedmioty zawodowe ogólnorolnicze (uprawa roślin, chów zwierząt, organizacja i prowadzenie gospodarstwa) oraz przedmioty ekonomiczno-społeczne (geografia gospodarcza, społeczne zagadnienia wsi, przepisy prawne w rolnictwie itp.). W programie tym poważne miejsce należy przeznaczyć na naukę praktyczną.

Dlatego niezbędne jest zapewnienie SPR działek przyszkolnych oraz szersze wykorzystanie dla zajęć praktycznych wszystkich możliwości, jakie dają kółka rolnicze, państwowe gospodarstwa rolne, spółdzielnie produkcyjne i gospodarstwa rolne wyższych i średnich szkół rolniczych.

Wśród pozaszkolnych form oświaty rolniczej za szczególnie ważne uznać należy przysposobienie rolnicze, które grupuje obecnie w około 10 000 zespołach ponad 80 000 uczestników spośród starszej młodzieży i dorosłych rolników. Przysposobienie rolnicze daje praktyczne umiejętności i zapoznaje z podstawami prawidłowej agrotechniki, z właściwymi metodami i zabiegami w hodowli zwierząt gospodarskich, uczy samodzielnej pracy nad podniesieniem własnej wiedzy i kwalifikacji. Niezbędne są jednak

dalsze zmiany w programie przysposobienia rolniczego. Powinny one uwzględniać praktyczne zapoznanie się z mechanizacją rolnictwa, z zadaniami i metodami pracy kółek rolniczych, z organizowaniem zespołowej pracy na wsi. Trzeba zatem, aby w upowszechnianiu tej formy doskonalenia zawodowego rolników większą pomoc okazywały kółka rolnicze i władze państwowe. Konieczne jest również zwiększenie pomocy instruktorskiej dla pracy samokształceniowej w okresie zimowym oraz pracy na poletkach konkursowych i w konkursach hodowlanych.

Rozwój masowej zawodowej oświaty rolniczej wymaga poważnego zwiększenia liczby kadr fachowych. Tworzenie agronomówek i kierowanie do pracy na wieś agronomów i zootechników ułatwi organizację SPR-ów i zapewni im fachowych wykładowców. Rozwój oświaty rolniczej i powszechnej na wsi powodować będzie poważny wzrost nasycenia wsi inteligencją, wpłynie dodatnio na ogólne warunki kulturalne życia wsi i sprzyjać będzie postępowi społecznemu.

## III. WARUNKI PRZEPROWADZENIA REFORMY

Reforma szkolnictwa jest zadaniem trudnym i wielostronnym, wymaga wielkiego wysiłku Ministerstwa Oświaty, całego aparatu oświatowego, nauczycieli i pracowników nauki. Potrzebny jest również poważny wysiłek państwa, rad narodowych i całego społeczeństwa dla zapewnienia niezbędnych środków na budownictwo i wyposażenie szkół.

Na czoło zadań w tej dziedzinie wysuwają się:

przygotowanie planów i programów nauczania oraz podręczników dla nowej szkoły;

przygotowanie odpowiedniej ilości nowych nauczycieli i podniesienie kwalifikacji wszystkich nauczycieli;

przygotowanie bazy materialnej.

### PROGRAMY, PODRĘCZNIKI

Analiza możliwości kadrowych i materialnych oraz możliwości przygotowania nowych programów i podręczników wykazuje, że rozpocząć reformę w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym można najwcześniej w roku szkolnym 1963/64, a zakończyć ją w roku 1967/68.

Poczynając od roku szkolnego 1963/64 klasa V szkoły podstawowej i klasa IX liceum ogólnokształcącego będą uczyć się według nowych programów. W klasach od I do IV programy nauczania ulegną tylko niewielkim zmianom. W latach 1964/65 — 1967/68 nowy program będzie sukcesywnie wprowadzany do dalszych klas szkoły podstawowej i liceów ogólnokształcących, a od roku 1966/67 do szkół zawodowych.

Zakładając takie terminy wprowadzenia w życie reformy szkolnictwa, Ministerstwo Oświaty winno opracować w roku 1961 nowe plany naucza-

nia szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego i szkół zawodowych, zarysy wszystkich nowych programów nauczania oraz programy szczegółowe dla klas V szkoły podstawowej i klas IX liceów ogólnokształcących. Szczegółowe programy nauczania dla pozostałych klas szkoły podstawowej i liceów należy opracować do 1. IV. 1962 roku, a programy dla wszystkich typów szkół zawodowych do końca 1962 r.

Na rok przed wprowadzeniem nowych programów do poszczególnych klas powinny być zakończone prace nad przygotowaniem podręczników.

Ministerstwo Oświaty w porozumieniu z prezydiami wojewódzkich rad narodowych winno ustalić do końca 1962 r. sieć 8-letniej szkoły podstawowej.

## KADRY NAUCZYCIELSKIE

Szczególnie poważnych wysiłków wymagać będzie w najbliższym dziesięcioleciu zapewnienie szkolnictwu niezbędnych kadr nauczycielskich. Szybki wzrost potrzeb kadrowych szkolnictwa w znacznej części jest niezależny od reformy ustroju szkolnego. Wysoki przyrost naturalny oraz przesuwanie się wyżu demograficznego na roczniki starsze i rozbudowa szkolnictwa średniego — powodują, że już w latach 1961—1965 szkolnictwo będzie potrzebowało łącznie ponad 100 tysięcy nowych nauczycieli, w tym około 59 tysięcy do szkół podstawowych, 17 tysięcy nowych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkolnictwie średnim oraz około 25 tys. nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu.

Wprowadzenie klasy VIII szkoły podstawowej poważnie zwiększy zadania w zakresie przygotowania kadr w latach 1966 — 1968. W ciągu tych dwóch lat szkolnictwo podstawowe będzie potrzebowało 36 tys. nowych nauczycieli. Zakłady kształcenia nauczycieli przygotują łącznie blisko 26 tysięcy absolwentów, 10 tysięcy nauczycieli zostanie przeszkolonych na rocznych państwowych kursach nauczycielskich dla absolwentów liceów ogólnokształcących.

Szkolnictwo podstawowe odczuwa brak nauczycieli języka rosyjskiego, fizyki, matematyki i śpiewu. Należy więc szczególnie rozszerzać kształcenie nauczycieli tych przedmiotów. Poważnego wysiłku wymaga przygotowanie nauczycieli zajęć praktycznych.

W szkołach średnich od dłuższego czasu odczuwa się brak nauczycieli matematyki, fizyki, chemii i języka rosyjskiego.

Z obliczeń wynika, że w latach 1961—1970 w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych wystąpi niedobór ponad 4000 nauczycieli, głównie fizyki, matematyki i języka rosyjskiego. Ze względu na pięcioletni cykl studiów w wyższych uczelniach, niedoboru tego nie można już wyrównać w latach 1961—1965. Aby wyrównać go w przyszłym pięcioleciu, należy zwiększyć w latach 1961—1965 liczbę przyjęć na kierunki nauczycielskie w wyższych uczelniach o 22 proc., tj. łącznie o 5000 osób.

Równocześnie ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Oświaty powinny zapewnić większy dopływ absolwentów uniwersytetów do szkół, m. in. poprzez szerokie stosowanie systemu stypendiów fundowanych. Ministerstwo Oświaty powinno także zastosować odpowiednie środki w celu przyciągnięcia do szkoły nauczycieli z wyższym wykształceniem zatrudnionych w innych zawodach oraz przeciwdziałać odpływowi od zawodu nauczycielskiego.

Zapotrzebowanie szkolnictwa zawodowego na nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu w najbliższym pięcioleciu wynosi około 25 600, w latach zaś 1966—1970 około 11 600 osób.

Nauczyciele zawodu i przedmiotów zawodowych rekrutować się będą w znacznej ilości spośród pracowników przemysłu i gospodarki posiadających wyższe lub średnie wykształcenie zawodowe oraz mających odpowiednią praktykę. Ministerstwo Oświaty powinno zapewnić tym nauczycielom uzyskanie kwalifikacji pedagogicznych. Około 20 proc. nowych nauczycieli przygotowują zakłady kształcenia nauczycieli szkół zawodowych oraz szkoły wyższe i średnie zawodowe.

Dla należytego przygotowania reformy szkolnej konieczne jest również podniesienie kwalifikacji czynnych nauczycieli.

Obecny stan kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych nie może być uznany za zadowalający, aczkolwiek w ciągu ostatnich pięciu lat uległ on stałej poprawie.

W roku 1959/60 było nauczycieli z wykształceniem:

| | |
|---|---|
| — średnim pedagogicznym | — 76,5% |
| — w zakresie dwuletniego studium nauczycielskiego | — 11,2% |
| — wyższym | — 6,1% |
| — niższym niż średnie pedagogiczne (nauczyciele niekwalifikowani) | — 6,2% |

Trzon kadry nauczycielskiej szkolnictwa podstawowego stanowią obecnie absolwenci liceum pedagogicznego. Ministerstwo Oświaty powinno stworzyć warunki do tego, aby liczba nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem w zakresie studium nauczycielskiego lub wyższym wzrosła do 40 proc. w roku 1965, a do 70 proc. w r. 1970. Niezależnie od kształcenia nowych nauczycieli w SN-ach, wymaga to rozszerzenia studiów wieczorowych i zaocznych dla czynnych nauczycieli.

W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym nastąpiła w ostatnich latach pewna poprawa pod względem kwalifikacji kadr, niemniej jednak nie jest ona wystarczająca.

W celu podniesienia sprawności studiów dla pracujących nauczycieli ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Oświaty w porozumieniu z CRZZ powinny rozważyć możliwość wprowadzenia dalszych ułatwień związanych z uzyskaniem urlopów i opracować odpowiednie wnioski w tej dziedzinie.

Należy również stworzyć warunki zachęcające najzdolniejszych nau-

czycieli do podejmowania pracy naukowo-badawczej i śmielej kierować nauczycieli na studia doktoranckie.

Reforma treści nauczania we wszystkich rodzajach szkół wymaga doskonalenia programów i metod nauczania w liceach pedagogicznych i studiach nauczycielskich. Prace nad programami powinny pójść w kierunku wzbogacenia treści niezbędnych dla kształtowania świadomości i postawy ideowo-politycznej nauczyciela. Zmiany w programach powinny zapewnić również przygotowanie nauczyciela do kształcenia politechnicznego.

W celu polepszenia przygotowania przyszłych nauczycieli na studiach uniwersyteckich konieczne jest przeprowadzenie zmian w programach tych studiów, a w szczególności:

zapewnienie studentom lepszego przygotowania w zakresie pedagogiki i metodyki nauczania; rozszerzenie w toku studiów praktyki pedagogicznej i głębsze zapoznawanie studentów z całokształtem pracy szkolnej;

przygotowanie nauczycieli matematyki, fizyki, chemii i biologii do realizacji zadań kształcenia politechnicznego, m. in. przez wprowadzenie do programów biologii zajęć z agro- i zootechniki, do programu chemii — większego wymiaru zajęć z technologii oraz specjalnych praktyk;

rozszerzenie ilości kierunków studiów, których absolwenci obok przedmiotu zasadniczego byliby przygotowani do nauczania przedmiotu pobocznego.

Na kierunkach nauczycielskich należy również wprowadzać na niektórych uniwersytetach 2-letnie studia pedagogiczne dla tych studentów ostatnich lat studiów, którzy by chcieli uzyskać gruntowniejsze przygotowanie w tym zakresie.

Dla zwiększenia dopływu nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz podniesienia poziomu ich przygotowania pedagogicznego należy rozwijać istniejące przy wyższych szkołach rolniczych i ekonomicznych studia pedagogiczne, przeznaczone dla czynnych nauczycieli lub studentów ostatnich lat. Należy także rozważyć możliwość tworzenia studiów tego typu przy wyższych uczelniach technicznych zarówno dla kandydatów na nauczycieli, jak też dla nauczycieli czynnych. Dla nauczycieli zawodu w specjalnościach, które nie wymagają przygotowania na poziomie technika, należy zorganizować odpowiednie szkolenie zakończone egzaminem mistrzowsko-instruktorskim. Należy zapewnić wszystkim nauczycielom zawodu nie posiadającym tytułu mistrzowskiego, aby w terminie określonym przez Ministerstwo Oświaty tytuł ten uzyskali.

Procesowi przebudowy szkoły musi towarzyszyć rozwój nowoczesnej myśli pedagogicznej. Głównym zadaniem nauk pedagogicznych winno być opracowanie naukowe podstaw wychowania socjalistycznego, optymalnych możliwości realizowania celów i założeń wychowawczych, wzajemnego związku procesów nauczania i wychowania oraz uzbrojenie praktyki w bardziej skuteczne sposoby działania. Na plan pierwszy należy wysunąć badania i prace naukowe związane z reformą szkolnictwa.

Poważnym zadaniem dla Ministerstwa Oświaty będzie przyciągnięcie naukowców z dziedziny pedagogiki do dyskusji oraz współpracy w realizacji reformy szkolnej. Zadaniem pedagogicznych i psychologicznych katedr szkół wyższych i pracowni pedagogicznych PAN będzie dostosowanie planów badawczych do potrzeb reformy.

Rozbudowa szkolnictwa i poważne zwiększenie liczby nauczycieli wymagają zwiększonej troski o warunki pracy i bytu nauczyciela. W ubiegłym pięcioleciu państwo nasze uczyniło wszystko, co było możliwe, dla zwiększenia płac nauczycieli, które w 1955 r. ukształtowały się niżej od przeciętnej płacy w kraju. Przeprowadzono trzy podwyżki płac nauczycieli, przeznaczając na ten cel w skali rocznej 1404 mln. zł. Ponadto kosztem 238 mln. zł w skali rocznej obniżono obowiązkowy wymiar godzin nauczania dla nauczycieli szkół podstawowych.

Średnia płaca nominalna nauczycieli wzrosła w okresie pięciolecia o 60 proc., podczas gdy w gospodarce uspołecznionej przeciętnie o 55,6 proc., w przemyśle o 56,3 proc., a w grupie pracowników umysłowych przemysłu o 31,9 proc. Dalszy wzrost płac nauczycieli, jak i innych grup ludności, zależy wyłącznie od wzrostu dochodu narodowego i może następować w ramach przewidzianego planem pięcioletnim wzrostu realnych płac i dochodów ludności.

Bardzo istotnym elementem warunków bytowych nauczycieli są mieszkania. Sytuacja mieszkaniowa w istotny sposób wpływa na stabilizację zawodową nauczycieli, szczególnie na wsi i w małych miastach.

W ubiegłym pięcioleciu państwo i rady narodowe podjęły szereg wysiłków dla polepszenia sytuacji mieszkaniowej nauczycieli. Z nowego budownictwa nauczyciele uzyskali około 40 000 izb mieszkalnych. Przy nowo wznoszonych szkołach wiejskich buduje się mieszkania dla nauczycieli w szerszym niż uprzednio zakresie. W latach 1961—65 tylko w ramach budownictwa oświatowego zostanie oddane do użytku 27 000 izb mieszkalnych.

Jednakże nie wszystkie możliwości poprawy sytuacji mieszkaniowej nauczycieli zostały już wykorzystane. Wiele mieszkań przyszkolnych zajmują ludzie, którzy opuścili zawód nauczycielski. Zbyt mały jest udział nauczycieli w spółdzielniach mieszkaniowych. Wiele rad narodowych nie przeznacza na potrzeby nauczycieli odpowiedniej liczby mieszkań z budownictwa publicznego.

Celem zapewnienia mieszkań dla rosnącej liczby nauczycieli konieczne jest:

konsekwentne realizowanie zasady budowy mieszkań nauczycielskich jednocześnie z budową nowych szkół na wsi;

zwiększenie przydziału mieszkań nauczycielom w miastach z budownictwa rad narodowych;

przeznaczanie dla nauczycieli pewnej ilości mieszkań w domach budowanych przez zakłady pracy w ramach zakładowego funduszu mieszkanio-

wego (na terenie niektórych województw, np. katowickiego i poznańskiego, praktyka ta jest z pożytkiem stosowana);

pełne wykonywanie przez rady narodowe zaleceń uchwały Nr 904/52 Rady Ministrów w sprawie dostarczania nauczycielom zatrudnionym na wsi bezpłatnych mieszkań, odpowiadających obowiązującym normom zaludnienia oraz w sprawie opróżnienia mieszkań w budynkach szkolnych zajmowanych przez osoby nie należące do personelu szkoły;

popieranie nauczycielskiego budownictwa spółdzielczego, zwłaszcza w ramach lokatorskich spółdzielni mieszkaniowych;

zepewnienie przez rady narodowe i Ministerstwo Oświaty w ciągu 2—3 lat mieszkań nauczycielom zamieszkującym obecnie tzw. Domy Młodego Nauczyciela.

## BUDOWNICTWO SZKÓŁ — WYPOSAŻENIE W POMOCE

Warunkiem pomyślnej realizacji reformy szkolnej jest przygotowanie izb lekcyjnych, pracowni i wyposażenie szkół w pomoce naukowe.

Szkolnictwo podstawowe dysponuje obecnie 112 tys. izb lekcyjnych. W 1959/60 roku szkolnym w 63 900 izbach dzieci uczyły się na dwie zmiany, a w 1472 izbach (przeważnie w miastach) na trzy zmiany.

Duże braki istnieją w wyposażeniu szkół podstawowych w pracownie przedmiotowe. Na 18 500 szkół realizujących program 7 klas jest obecnie 4730 pracowni do nauki fizyki, chemii, biologii oraz 2019 pracowni do zajęć praktycznych.

Ten stan rzeczy — dzięki skoncentrowaniu wysiłków państwa i społeczeństwa na budownictwie szkolnym — w bieżącym pięcioleciu zmieni się na lepsze. W latach 1961—65 szkoły podstawowe otrzymają około 29 500 nowych izb lekcyjnych i 6800 pracowni przedmiotowych. W rezultacie w szkołach podstawowych przeciętna zmianowość obniży się z 1,57 oddziałów na izbę lekcyjną w 1960 roku do 1,47 w roku 1965.

Jednakże według istniejących obecnie planów budownictwa szkolnego poprawa sytuacji lokalowej na poszczególnych terenach nie będzie równomierna. W związku z tym Komisja Planowania i Ministerstwo Oświaty powinny dokonać odpowiednich przesunięć nakładów inwestycyjnych w celu polepszenia sytuacji lokalowej szkół miejskich w niektórych województwach oraz w Warszawie.

Sytuacja lokalowa szkolnictwa średniego jest obecnie lepsza niż szkół podstawowych. Nauka w zasadzie odbywa się na jedną zmianę. W związku ze wzrostem liczby uczniów w latach 1961—1965, mimo wybudowania 2300 nowych izb lekcyjnych, tj. czterokrotnie więcej niż w latach 1956—60 — sytuacja lokalowa szkół licealnych pogorszy się. Zmianowość w liceach wzrośnie z 1,1 w r. 1960 do 1,2 oddz. na izbę w r. 1965. W szkołach zawodowych nastąpi także wzrost zmianowości, mimo że otrzymają one pięciokrotnie więcej nowych izb lekcyjnych niż w latach 1956—60.

Począwszy od roku 1966 następować będzie pewna poprawa sytuacji lokalowej szkół średnich.

Zachodzi potrzeba zorganizowania dodatkowo dla liceów ogólnokształcących około 500 pracowni do zajęć praktycznych. Można to osiągnąć w latach 1961/65 przez uzyskanie prowizorycznych pomieszczeń lub wykorzystanie warsztatów szkół zawodowych i pracowni szkół podstawowych. W niektórych przypadkach mogą licea ogólnokształcące korzystać dla prowadzenia zajęć praktycznych z warsztatów zakładów pracy.

Na budowę szkół przeznacza się w latach 1961—65 ponad 20 mld zł, tj. blisko o 100 proc. więcej, niż mogliśmy przeznaczyć na ten cel z dochodu narodowego w ubiegłej pięciolatce. Tak poważny wzrost nakładów jest możliwy dzięki zespoleniu wysiłków państwa z ofiarnością społeczeństwa.

Akcja zbiórki na budowę 1000 szkół stała się powszechna i objęła wszystkie warstwy naszego społeczeństwa. W ciągu ubiegłych dwóch lat zebrano na ten cel blisko 2,5 mld zł i podjęto szerokim frontem budowę szkół. Pod koniec ub. roku w 136 szkołach 1000-lecia uczyły się już dzieci, a ponad 350 dalszych szkół było w budowie.

## IV. ZADANIA ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH I PARTYJNYCH

Główna troska i odpowiedzialność za wyniki przygotowania dojrzewającego pokolenia do życia i do uczestnictwa w budownictwie socjalistycznym spoczywa na szkole. Ale sama szkoła nie jest w stanie sprostać wszystkim wymogom wychowania i pokonać trudności bez pomocy społeczeństwa, a w pierwszym rzędzie bez ścisłego z nią współdziałania rodziców.

Dom, który chce skutecznie wpływać na losy swoich dzieci, nie może ograniczać się do zapewnienia im możliwie najlepszych warunków materialnych. Dom powinien szkole pomagać współdziałając z nią w jej poczynaniach wychowawczych, kształtując umysły i charaktery młodzieży, w duchu zbieżnym z ideałem wychowawczym socjalistycznej szkoły. Dom dezawuujący szkołę, usiłujący zdyskredytować ideał wychowawczy szkoły, rozbija niezbędną jedność poczynań wychowawczych, wpływa destrukcyjnie na kształtowanie się światopoglądu i charakteru dziecka, utrudnia pracę szkoły i wyrządza krzywdę samemu dziecku.

Dlatego tak poważnego znaczenia nabiera praca z rodzicami. Powinna ją prowadzić przede wszystkim szkoła. Pomagać jej w tym winny wszystkie organizacje społeczne, mające ze szkołą styczność.

Doniosłą rolę w dziedzinie współpracy domu i szkoły mogą i powinny odegrać komitety rodzicielskie. Należy z całym uznaniem podkreślić poważne osiągnięcia komitetów rodzicielskich w zakresie rozwoju bazy materialnej szkół, opieki nad dziećmi i ich stanem zdrowotnym. Dotychczasową słabością w pracy komitetów rodzicielskich jest niedostateczne ich współdziałanie ze szkołą w pracy z rodzicami, w celu zwiększenia efektów

wychowawczych domu i podniesienia jego troski o wyniki nauczania. Instancje i organizacje partyjne winny okazać szczególną pomoc w pracy komitetów rodzicielskich, dbać o to, aby w ich skład weszli cieszący się największym autorytetem i znani z postępowych poglądów rodzice, a pracę członków partii w komitetach rodzicielskich traktować jako jedno z istotnych poleceń partyjnych.

Efekty pracy szkoły będą daleko większe, jeśli młodzież, szczególnie jej część skupiona w organizacjach szkolnych, zaangażuje się czynnie w świadome kształtowanie podstaw swego środowiska wobec nauki i życia.

Dotychczasowe rezultaty pracy organizacji młodzieżowych pozwalają stwierdzić, że działalność ZMS, ZMW i ZHP stała się istotnym czynnikiem w świadome kształtowanie postaw swego środowiska wobec nauki i życia. samorządności uczniów, pogłębiającym jej więź z życiem i uzupełniającym działalność szkoły w zakresie przygotowania uczniów do życia w socjalistycznym społeczeństwie.

W świetle nowych zadań nakreślonych szkole jest rzeczą niezbędną rozwinięcie przez ZMS, ZMW i ZHP szerszej, skuteczniejszej i bardziej ofensywnej niż dotąd działalności. Głównym zadaniem szkolnych organizacji ZMS, ZMW i ZHP jest kształtowanie świadomej, aktywnej postawy młodzieży szkolnej wobec nauki i obowiązków uczniowskich. Wymaga to podniesienia na wyższy poziom pracy ideologiczno-wychowawczej, rozszerzania działalności rozbudzającej zainteresowania naukowe młodzieży, zwłaszcza w zakresie najnowszych osiągnięć techniki i wiedzy społecznej oraz zaspokajającej jej potrzeby kulturalno-artystyczne. Trzeba konsekwentnie dążyć do takiego stanu, w którym miano członka organizacji będzie synonimem ucznia odnoszącego się z wysoką odpowiedzialnością do swych szkolnych obowiązków. Organizacje młodzieżowe winny śmielej niż dotąd wiązać uczącą się młodzież z życiem i pracą środowiska pozaszkolnego, inicjując formy działalności zapoznające uczniów z życiem społeczno-politycznym i gospodarczym środowiska. Ale przede wszystkim niezbędne jest zacieśnienie więzi wszystkich organizacji młodzieżowych ze szkołą i nauczycielem.

Mimo pewnego wzrostu w ubiegłym roku szkolnym młodzieżowe organizacje obejmują zbyt małą ilość uczniów. Tylko 14,5 proc. dzieci w odpowiednim wieku, uczęszczających do szkół podstawowych, grupuje się w drużynach harcerskich i zuchowych. ZMS i ZMW winny zwrócić szczególną uwagę na rozbudowę swych szeregów w szkolnictwie zawodowym, ZHP zaś w szkołach podstawowych.

Instancje i organizacje partyjne powinny udzielać istotnej pomocy ZMS, ZMW i ZHP w realizacji zasadniczych kierunków ich pracy; powodować rzeczywiste zainteresowanie i zrozumienie całej kadry nauczycielskiej dla pracy organizacji młodzieżowych, przezwyciężać „urzędowy", a niekiedy obojętny stosunek części nauczycielstwa do sprawy aktywnego, samodzielnego działania zorganizowanych uczniowskich kolektywów.

Ważne zadania w kształtowaniu oblicza szkoły przypadają Związkowi Nauczycielstwa Polskiego. Związek współdziała aktywnie w tworzeniu systemu oświatowo-wychowawczego. Chodzi o to, ażeby jego dołowe ogniwa, a przede wszystkim ogniska związkowe wykazywały systematyczną aktywność w walce o wyniki i jakość pracy każdej szkoły i każdej placówki oświatowo-wychowawczej. Dlatego w działalności związku szersze niż dotychczas miejsce zająć musi praca nad pogłębianiem świadomości socjalistycznej nauczycieli i ich aktywną, polityczną postawą.

Wielki problem doskonalenia zawodowego i dokształcania czynnych nauczycieli może być rozwiązywany tylko wspólnym wysiłkiem władz oświatowych i ZNP.

Nauczyciel to nie tylko pracownik szkolny, to jednocześnie szermierz rewolucji kulturalnej i postępu społecznego. ZNP poprzez zaznajamianie swych członków z pracą społeczno-oświatową, ścisły kontakt i współdziałanie z innymi związkami zawodowymi i organizacjami społecznymi powinien wziąć na siebie obowiązek inspirowania i kierowania działalnością nauczyciela w środowisku, zmierzać do podnoszenia jego autorytetu i stwarzania mu warunków wydajnej pracy.

*

Wielkie zadania, które stoją przed szkolnictwem, wymagają od całej partii i jej instancji wnikliwego kierownictwa politycznego i stałego, codziennego zajmowania się sprawami oświaty i wychowania młodego pokolenia.

Podstawowym warunkiem wykonania przez instancje i organizacje partyjne ich zadań w dziedzinie oświaty i wychowania jest rozwój organizatorskiej i politycznej działalności partii wśród nauczycieli. Nauczyciel decyduje bowiem o wynikach pracy szkoły. Jego postawa moralno-polityczna i kwalifikacje zawodowe mają zasadniczy wpływ na oblicze ideowo-wychowawcze szkoły i rezultaty nauczania. Nauczyciel ucząc, kształtuje jednocześnie zainteresowania i charaktery młodzieży. Nauczycielstwo w swej przygniatającej większości opowiada się za socjalizmem, widzi i docenia wyższość socjalistycznej szkoły nad burżuazyjną, dokłada niemało wysiłków, aby dać temu wyraz swą postawą w szkole. Dowodzą tego osiągnięcia szkoły w Polsce Ludowej, mówią postępy w laicyzacji szkół, świadczy proces przezwyciężania fałszywych koncepcji wychowawczych.

Pierwszorzędnej wagi zadaniem instancji i organizacji partyjnych winna być ciągła troska o to, aby nieustannie wzrastało wychowawcze oddziaływanie każdej szkoły, pogłębiała się treść ideowa nauczania, rosła incjatywa i odpowiedzialność zespołów nauczycielskich, doskonaliła się praktyka pedagogiczna.

Oznacza to konieczność szerszego rozwijania i wzbogacania pracy wychowawczo-organizatorskiej instancji i organizacji partyjnych w środo-

wisku nauczycielskim, w celu świadomego kształtowania postawy ideowo-politycznej kolektywów pedagogicznych.

Podstawowym narzędziem oddziaływania partii na środowisko nauczycielskie są szkolne organizacje partyjne. W chwili obecnej na 208 tys. nauczycieli do partii należy ponad 40 tys., co stanowi niemal 1/5 ogółu. Mimo postępującej z roku na rok poprawy w tej dziedzinie (w roku 1957 przyjęto do partii tylko 314 nauczycieli, w 1958 — 876, w r. 1959 — już 3556, w ubiegłym — ponad 9000) istnieją dalsze potrzeby i możliwości rozbudowy szeregów partyjnych wśród nauczycielstwa.

Szkolne organizacje partyjne i nauczyciele-członkowie partii powinni przodować w podejmowaniu poczynań zmierzających w ramach obecnych możliwości programowych i warunków organizacyjnych szkoły do realizacji zadań nakreślonych przez obecne Plenum KC. Nakłada to na podstawowe organizacje w szkole i partyjnych pedagogów obowiązek inicjatywy w zakresie systematycznej analizy poziomu i wyników nauczania, wypracowywania konkretnych środków walki z drugorocznością i odsiewem w danej szkole, aktywizacji pracy kierownictwa oraz rady pedagogicznej, obowiązek walki o umocnienie dyscypliny pracy, solidarność ocen i sumienne wypełnianie wszystkich obowiązków przez grono nauczające.

Instancje i organizacje partyjne powinny umacniać autorytet szkoły i podnosić rangę nauczyciela w społeczeństwie, chronić szkołę przed naciskiem środowisk wrogich politycznie i ideowo obcych, przed naciskiem środowisk klerykalnych. Instancje i organizacje partyjne powinny budzić wśród ogółu członków partii zrozumienie potrzeby zgodności ideowej w poczynaniach wychowawczych szkoły i domu oraz kształtować ich właściwą postawę wobec szkoły.

Centralnym zadaniem instancji i organizacji partyjnych w dziedzinie szkolnictwa i oświaty jest ofensywna walka ideologiczna przeciw obcym socjalizmowi poglądom ideowym, przeciw wpływom burżuazyjnej świadomości i moralności, walka o przesycenie całego procesu kształcenia i wychowania socjalistyczną treścią ideową.

Plenum Komitetu Centralnego wytyczy w swych uchwałach główne zasady reformy szkolnictwa i węzłowe zadania szkoły. Wymagają one dalszego szczegółowego opracowania, studiowania doświadczeń naszej szkoły i szkolnictwa w bratnich krajach, wymagają inicjatywy i twórczej myśli wszystkich działaczy oświatowych.

W oparciu o uchwały Plenum KC powinna więc rozwijać się szeroka dyskusja zmierzająca do ustalenia najlepszych form realizacji reformy szkolnictwa i wypracowania efektywnych środków polepszenia nauczającej i wychowawczej działalności szkoły.

Główna uwaga powinna skupić się na przedyskutowaniu nowych programów, na wypracowaniu najbardziej skutecznych metod nauczania, na upowszechnieniu doświadczeń przodujących pedagogów.

Organizacje i instancje partyjne powinny inicjować i przewodzić tej

dyskusji, nadawać jej kierunek, przyciągać do udziału w niej całe nauczycielstwo, działaczy kulturalnych i oświatowych w mieście i na wsi, aktyw rodzicielski, gospodarczy, załogi wielkich zakładów pracy.

Szczególna uwaga aktywu gospodarczego i fabrycznego powinna skoncentrować się na sprawach lepszej organizacji szkolnictwa i kształcenia zawodowego, na ujawnieniu i wykorzystaniu wszystkich możliwości organizacji szkół przyzakładowych i rozwijaniu kształcenia wewnątrzzakładowego.

Reforma szkolnictwa wiąże się z interesami milionów ludzi, całego naszego społeczeństwa. Prawidłowe rozwiązanie zadań, które stoją przed szkołą, będzie mieć ogromne znaczenie dla dalszego rozwoju naszego kraju, dla rozwoju kultury narodowej i polepszenia materialnych warunków bytu społeczeństwa. Można i należy sprawy oświaty uczynić bliskimi każdemu robotnikowi i chłopu, każdemu pracownikowi, każdej rodzinie.

Uchwały obecnego Plenum KC nadają nową, konkretną treść hasłu „Polska krajem ludzi kształcących się". Zbliżenie szkoły do życia, podniesienie poziomu nauczania, upowszechnienie zawodowego kształcenia młodzieży w mieście i na wsi oraz wszechstronny rozwój oświaty i dokształcania zawodowego pracujących — zapewnią stały wzrost kwalifikacji zawodowych, kultury i świadomości społecznej narodu, przyczyniać się będą do pomnażania siły gospodarczej kraju, przyspieszać budowę socjalizmu.

# UCHWAŁA VII PLENUM KOMITETU CENTRALNEGO PZPR W SPRAWIE REFORMY SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO I ŚREDNIEGO

Szybki rozwój oświaty i szkolnictwa w ciągu ostatniego szesnastolecia należy do największych osiągnięć naszego budującego socjalizm narodu i jest podstawową dźwignią rewolucji kulturalnej w Polsce.

Władza ludowa dokonała głębokich, postępowych przeobrażeń w systemie oświaty.

Została zrealizowana zasada bezpłatności nauczania. Upowszechnienie siedmioklasowej, jednolitej programowo szkoły podstawowej, szeroki rozwój szkolnictwa średniego i wyższego, zwłaszcza zawodowego, rozbudowa internatów i systemu stypendialnego — usunęły upośledzenie młodzieży robotniczej i chłopskiej w dostępie do oświaty, pozwoliły na dźwignięcie kraju z zacofania kulturalnego. W bieżącym roku szkolnym uczy się w szkołach podstawowych 99 proc. dzieci w wieku 7—13 lat. W 1959—60 roku 77 proc. absolwentów szkół podstawowych kształciło się dalej w różnego typu szkołach. Udział dzieci robotników i chłopów wzrósł w szkołach średnich zawodowych do 63 proc. ogółu uczniów, w szkołach średnich ogólnokształcących do 45 proc. i na wyższych uczelniach do 50 proc. studentów.

Poważnie polepszyły się warunki pracy szkoły i nauczyciela. Liczba nauczycieli szkół podstawowych w stosunku do roku 1937—38 podwoiła się niemal, wzrastając z 76 tys. osób do 140 tys. osób. Liczba izb lekcyjnych wzrosła z 73 tys. do 112,6 tys. W rezultacie ilość uczniów przypadających na 1 nauczyciela w skali ogólnokrajowej zmniejszyła się z 61,3 do 32,6, a na 1 izbę szkolną z 66 do 40,6.

Szczególnie doniosłe znaczenie dla rozwoju kraju miała rozbudowa szkolnictwa zawodowego. Szkoły zawodowe i wyższe uczelnie wykształciły podstawową kadrę budowniczych socjalistycznej gospodarki narodowej. Blisko cztery piąte współczesnej polskiej inteligencji oraz większość wykwalifikowanych robotników zdobyła wykształcenie i zawód w Polsce Ludowej.

Zasadniczym zmianom uległo oblicze ideowe szkoły w Polsce Ludowej. Treści poznawcze i wychowawcze programów i podręczników szkolnych opierają się na naukowym światopoglądzie, na zasadach marksizmu-leninizmu.

Wychowanie i kształcenie młodzieży, rozwój i upowszechnienie oświaty i kultury socjalistycznej zawsze były i są przedmiotem wielkiej troski naszej partii i państwa ludowego. Polityka oświatowa partii zmierza konsekwentnie w kierunku kształtowania socjalistycznego charakteru szkoły, zapewnienia postępowego, patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania młodzieży.

## I

Potrzeby budownictwa socjalizmu i rozwijającej się gospodarki narodowej stawiają przed systemem oświaty nowe poważne zadania.

Dla zaspokojenia potrzeb rozwoju gospodarki narodowej niezbędne będzie w najbliższym dziesięcioleciu prawie dwukrotne zwiększenie liczby pracowników z wyższym i średnim wykształceniem zawodowym. Dyktuje to konieczność intensywnej rozbudowy średniego szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego, zwłaszcza kierunków technicznych, rolniczych i nauczycielskich.

Dalsza rozbudowa szkolnictwa wszystkich typów, a zwłaszcza średniego, jest również niezbędna dla zapewnienia dostępu do szkoły szybko rosnącej liczbie dzieci i młodzieży. W najbliższym pięcioleciu liczba absolwentów szkoły podstawowej wzrośnie z 388 tysięcy do ponad 600 tysięcy.

Równocześnie konieczne jest zasadnicze polepszenie dydaktycznej i wychowawczej działalności szkoły.

Rozwój socjalistycznych stosunków społecznych oraz postęp techniki i nauki wymagają podniesienia poziomu kwalifikacji zawodowych, wyższej świadomości społeczno-politycznej, lepszego przygotowania młodzieży do pracy i życia w socjalistycznym społeczeństwie.

Niewystarczający jest już zasób wiedzy, który daje szkoła podstawowa, zwłaszcza w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Młodzież nie wynosi ze szkoły dostatecznej wiedzy o zastosowaniu osiągnięć nauki w produkcji i umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy. Metody nauczania i wychowania są często przestarzałe, w zbyt małym stopniu rozwijają zainteresowania uczniów i ich zdolności poznawcze, nie uczą samodzielności myślenia i nie budzą inicjatywy. Podobne braki występują w liceach ogólnokształcących. Odbija się to niekorzystnie na przygotowaniu absolwentów do życia i pracy, jak również do studiów wyższych, zwłaszcza w zakresie nauk ścisłych i technicznych. Nauka zawodu w znacznej części szkół zawodowych oderwana jest od przemysłu, który stanowić winien naturalną — kadrową i techniczną — bazę kształcenia zawodowego. Czas przeznaczony na praktykę zawodową jest zbyt krótki.

Większość młodzieży wiejskiej, która pozostaje na wsi, nie uzyskuje przygotowania w zakresie postępowych metod gospodarowania, nie zapoznaje się z zasadami używania i obsługi maszyn rolniczych, ze współczesną agrotechniką. Odbija się to ujemnie na poziomie gospodarki rolnej i utrudnia postęp społeczny na wsi.

Obecny poziom ideowo-wychowawczej działalności szkoły również nie może być uznany za wystarczający. Programy i podręczniki, a zwłaszcza metody nauczania, nie wydobywają należycie ideowo-wychowawczych i światopoglądowych walorów przedmiotów humanistycznych i przyrod-

niczych. Szkoła nie zapewnia uczniom dostatecznie głębokiej wiedzy o Polsce Ludowej, o życiu i pracy narodu, o budowie socjalizmu.

Komitet Centralny stwierdza, że dla przezwyciężenia tych niedomagań i stworzenia podstaw dalszego rozwoju szkolnictwa niezbędna jest przebudowa programów szkolnych oraz polepszenie metod nauczania i wychowania. W szczególności Komitet Centralny uważa za konieczne:

1. Znaczne rozszerzenie zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole podstawowej i średniej ogólnokształcącej oraz pełniejsze uwzględnienie w programach tych przedmiotów treści niezbędnych do zrozumienia współczesnej techniki produkcyjnej.

2. Wprowadzenie do szkół podstawowych zajęć praktycznych, a do szkół średnich ogólnokształcących zajęć praktyczno-technicznych oraz pracy społecznie użytecznej w celu nauczania młodzieży posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy, przyswojenia jej elementarnej znajomości techniki oraz wychowania jej w duchu zamiłowania i szacunku do pracy produkcyjnej.

3. Przeznaczenie więcej czasu w szkołach zawodowych na naukę przedmiotów teoretycznych, podstawowych dla danego zawodu, na praktykę, zwłaszcza w technikach i liceach zawodowych, oraz wprowadzenie elementów nauk ekonomicznych.

4. Ściślejsze powiązanie szkolnictwa zawodowego z zakładami przemysłowymi przede wszystkim przez tworzenie przyzakładowych szkół zawodowych, przez przekazanie przedsiębiorstwom przemysłowym niektórych istniejących szkół oraz organizowania praktyki zawodowej w warsztatach fabrycznych.

5. Rozwijanie i stopniowe upowszechnianie szkół przysposobienia rolniczego tak, aby w przyszłości cała młodzież przystępująca do pracy w rolnictwie uzyskiwała odpowiednie przygotowanie zawodowe.

6. Zbliżenie do współczesności programów nauczania przedmiotów humanistycznych, a zwłaszcza historii, nauki języka ojczystego i literatury, wzbogacenie tych przedmiotów oraz nauki o Polsce współczesnej o treści pozwalającej lepiej rozumieć procesy rozwoju społecznego, kształtujące ideowo-polityczną postawę młodzieży i jej światopogląd.

W całym procesie nauczania i wychowania, w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej szkoła winna wpajać młodzieży zasady moralności socjalistycznej, szacunek dla pracy, jako podstawy pomyślności i rozwoju społeczeństwa, oraz dla ludzi pracy, jako twórców dóbr materialnych i kulturalnych.

Szkoła nasza winna wychować ludzi światłych, pracowitych, oddanych sprawie socjalizmu, identyfikujących własne dążenia i cele z potrzebami i celami społeczeństwa budującego socjalizm, głęboko miłujących ojczyznę i przepojonych duchem internacjonalizmu, braterskiej solidarności z krajami obozu socjalizmu, z ludźmi pracy całego świata. Szkoła winna wychowywać młodzież na postępowych tradycjach narodu i mas pracują-

cych, rozwijać związki uczuciowe z budownictwem socjalizmu, z walką narodów o pokój.

Komitet Centralny stwierdza, że dla pomyślnej realizacji tych zadań niezbędna jest reforma ustroju szkolnego i akceptuje zasady tej reformy przedstawione w referacie Biura Politycznego.

Komitet Centralny uważa za celowe i konieczne przedłużenie czasu trwania nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu. Komitet Centralny uznaje za możliwe przeprowadzenie reformy ustroju szkolnego w latach 1963—1968.

Po wprowadzeniu ośmioletniej powszechnej szkoły podstawowej nauka w liceach ogólnokształcących winna trwać nadal cztery lata. Okres nauczania w znacznej części zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów zawodowych można będzie skrócić o jeden rok. W tych szkołach zawodowych, w których to okaże się niezbędne dla zapewnienia należytego poziomu kwalifikacji absolwentów, czas trwania nauki powinien zostać nie zmniejszony. Nauka w szkołach przysposobienia rolniczego powinna trwać dwa lata.

Rozszerzenie zakresu wiedzy, jaką daje szkoła podstawowa, podniesie ogólny poziom wykształcenia i kultury najszerszych warstw społeczeństwa, ułatwi młodzieży przystępującej do pracy zawodowej opanowanie wyższych kwalifikacji w produkcji. Ośmioletnia powszechna szkoła podstawowa stworzy zarazem lepszą podbudowę dla dalszego kształcenia w całym systemie szkolnictwa średniego.

Przedłużenie czasu trwania szkoły podstawowej oraz rozbudowa szkół zawodowych, średnich ogólnokształcących i szkół przysposobienia rolniczego zapewni młodzieży miast i wsi naukę w szkołach co najmniej przez dziesięć lat.

## II

Podejmując uchwałę o reformie ustroju szkolnego, Komitet Centralny podkreśla, że jeszcze przed wprowadzeniem tej decyzji w życie jest możliwe i niezbędne podniesienie poziomu nauczania i wychowania w szkole. Im większy wysiłek zostanie włożony w ulepszenie pracy obecnej szkoły, tym łatwiej będzie przeprowadzić reformę ustroju szkolnego i tym pełniejsze przyniesie ona wyniki. W ramach aktualnych zadań szkolnictwa należy przede wszystkim:

1. Dokonać dalszych przesunięć w proporcjach między szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym tak, aby w 1965 roku na 1 ucznia liceum ogólnokształcącego przypadało 3,5—4 uczniów szkół zawodowych.

Dostosować plan kształcenia robotników kwalifikowanych i techników w bieżącej pięciolatce do faktycznych potrzeb różnych gałęzi gospodarki narodowej. W tym celu rząd w porozumieniu z Centralną Radą Związków Zawodowych do 1962 r. zapewni opracowanie pełnej nomenklatury za-

wodów, odpowiadającej współczesnemu poziomowi rozwoju gospodarki narodowej.

2. Powiększyć liczbę przyzakładowych szkół zawodowych do około 600 tak, aby w 1965 r. łącznie ze szkołami międzyzakładowymi objęły około 45 proc. ogólnej ilości uczniów szkół zawodowych. Rozszerzyć w technikach i liceach zawodowych czasokres praktyki i organizować ją w miarę możliwości w zakładach przemysłowych i usługowych oraz w gospodarstwach rolnych.

3. Rozbudowując sieć szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących troszczyć się o bardziej racjonalne i równomierne rozmieszczenie tych szkół na terenie kraju.

4. W zakresie możliwym już obecnie dokonać zmian w programach w szkole podstawowej i średniej w kierunku unowocześnienia ich treści, powiązania z życiem społecznym i techniką. Należy też zapewnić lepszą realizację nauczania zajęć praktycznych, a korzystając z pomocy zakładów pracy i komitetów opiekuńczych stwarzać i wyposażać pracownie.

W celu wszechstronnego rozwoju młodzieży szkolnej należy również podnosić poziom wychowania estetycznego, a także zabezpieczać realizację programu wychowania fizycznego oraz rozwijać ruch sportowy i turystykę.

5. Wspólnym wysiłkiem władz oświatowych, kolektywów pedagogicznych, organizacji partyjnych i społecznych należy podnosić systematycznie poziom pracy ideowo-wychowawczej szkoły i jej moralnego oddziaływania.

6. Skoncentrować uwagę administracji szkolnej, organizacji partyjnych i związkowych, organizacji młodzieżowych i rodziców na podniesieniu sprawności szkoły, pełnej realizacji obowiązku szkolnego w szkolnictwie podstawowym, zmniejszenia odsiewu i drugoroczności we wszystkich typach szkół. W tym celu niezbędna jest lepsza organizacja pracy szkoły, zwiększenie wymagań administracji szkolnej i rad pedagogicznych w stosunku do nauczycieli, stosowanie najbardziej efektywnych metod nauczania, bardziej zróżnicowane i wnikliwe podejście do uczniów, organizowanie różnych form pomocy dla uczniów odczuwających trudności w nauce.

7. Rozwinąć szerokie i powszechne dokształcanie pracujących. W tym celu rząd wraz z CRZZ i organizacjami społecznymi opracuje w latach 1961—62 zasady programowe i organizacyjne systemu podnoszenia kwalifikacji ogółu pracujących w gospodarce uspołecznionej oraz długofalowy plan wprowadzenia tego systemu w życie. System ten winien obejmować:

— dokształcanie w zakresie szkoły podstawowej;
— przyuczanie do zawodu osób podejmujących pracę;
— uzyskiwanie pełnych kwalifikacji zawodowych przez robotników niewykwalifikowanych;

— kształcenie pracujących w szkołach średnich wieczorowych i zaocznych oraz na kursach przygotowawczych do egzaminów eksternistycznych;
— doskonalenie spacjalistyczne robotników, techników i innych pracowników w związku z postępem technicznym;
— doskonalenie zawodowe rolników w zespołach przysposobienia rolniczego.

## III

O obliczu szkoły, o wynikach nauczania i wychowania decyduje nauczyciel, jego postawa moralno-polityczna, wiedza i kwalifikacje pedagogiczne. Nauczyciele polscy położyli wobec narodu ogromne zasługi w rozwijaniu szkolnictwa, w wychowaniu młodzieży, w walce o świecką, postępową, socjalistyczną szkołę.

Nauczycielstwo w swej przeważającej większości opowiada się za socjalizmem, jest głęboko związane z ideałami i programem naszej partii, stanowi ofiarną armię pracowników kultury i oświaty socjalistycznej.

Komitet Centralny stwierdza, że o pomyślnej realizacji reformy ustroju szkolnego, o podniesieniu poziomu nauczania i wychowania zadecyduje przede wszystkim przygotowanie niezbędnej liczby nowych i wzrost kwalifikacji ogółu nauczycieli.

W latach 1961—70 należy wykształcić i skierować do pracy w szkolnictwie łącznie blisko 190 tys. nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Szczególnie poważne zadania w tej dziedzinie przypadają na lata 1966—1968, kiedy, z powodu wprowadzenia klasy ósmej, do pracy w szkołach podstawowych musi przystąpić 36 tysięcy nowych nauczycieli.

W związku z tym należy:

1. Odpowiednio zwiększyć liczbę słuchaczy w zakładach kształcenia nauczycieli, na rocznych państwowych kursach nauczycielskich oraz na uniwersytetach na kierunkach nauczycielskich. Szczególnie troszczyć się należy o przygotowanie niezbędnej liczby nauczycieli matematyki, fizyki, chemii, języka rosyjskiego i zajęć praktycznych.

2. Rozszerzać stale dla czynnych nauczycieli studia zaoczne i wieczorowe w uniwersytetach, w wyższych szkołach pedagogicznych i studiach nauczycielskich oraz rozwijać inne formy dokształcania i doskonalenia kadr pedagogicznych.

3. Podjąć kroki w celu zatrudnienia w szkolnictwie nauczycieli pracujących w innych zawodach oraz przeciwdziałać odpływowi od zawodu nauczycielskiego, zapewnić szkolnictwu większy dopływ absolwentów uniwersytetów poprzez właściwe wykorzystywanie stypendiów fundowanych.

4. Dokonać zmian w programach kształcenia nauczycieli w kierunku wzbogacenia nauczania i wychowania o treści i metody kształtujące świa-

domość i postawę ideowo-polityczną oraz w kierunku przygotowania nauczyciela do realizacji zadań kształcenia politechnicznego w szkole. Należy również przedłużyć czas trwania i rozszerzyć zakres praktyk pedagogicznych.

5. Rozwijać nowoczesną myśl pedagogiczną. Zadaniem nauk pedagogicznych winno być opracowanie metod wychowania socjalistycznego, wskazanie związków między procesami nauczania i wychowania oraz dostarczenie praktykom bardziej skutecznych sposobów działania. Na pierwszy plan należy wysunąć prace związane z reformą szkolnictwa. W opracowywaniu nowych programów i podręczników należy zapewnić udział najwybitniejszych naukowców i przodujących nauczycieli.

Należy zapewnić ścisłą więź między pracownikami nauki a nauczycielami tak, aby poprzez ożywienie ruchu umysłowego wśród nauczycieli oraz upowszechnianie dorobku nauk pedagogicznych i doświadczenia najlepszych szkół przyczyniać się do efektywnego podnoszenia wyników nauczania i wychowania.

## IV

Przeprowadzenie reformy szkolnictwa wymaga opracowania programów i podręczników szkolnych oraz zapewnienia szkołom odpowiedniej bazy materialnej.

1. Ministerstwo Oświaty w ciągu lat 1961—62 winno przygotować nowe plany i programy nauczania dla szkół podstawowych, dla liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych oraz wspólnie z prezydiami WRN opracować sieć 8-klasowych szkół podstawowych.

Ministerstwo Oświaty winno tak zorganizować prace nad podręcznikami, aby były one przygotowane do druku na rok przed wprowadzeniem nowych programów w odpowiednich klasach.

2. Ministerstwo Oświaty, rady narodowe i przedsiębiorstwa budowlane winny zapewnić terminową realizację zaplanowanego na lata 1961—65 budownictwa szkolnego.

3. Rada Ministrów dokona odpowiednich przesunięć nakładów inwestycyjnych przeznaczonych na budownictwo szkolne w celu polepszenia sytuacji lokalowej rejonów, w których wskaźnik zmianowości w szkołach jest znacznie wyższy od przeciętnej krajowej.

Komitet Centralny uważa za konieczne odpowiednie zwiększenie w bieżącej 5-latce nakładów państwowych na potrzeby szkolnictwa związane z realizacją tej uchwały, a w szczególności na dokształcenie nauczycieli pracujących, na wyposażenie pracowni zajęć praktycznych i uzupełnienie pomocy naukowych, na przedłużenie czasu trwania praktyk produkcyjnych uczniów techników, na adaptacje i wyposażenie pomieszczeń dla szkół przyzakładowych oraz na rozszerzenie kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych.

Nakłady państwa na te cele mogą i powinny być poważnie uzupełnione dzięki inicjatywie społecznej, działalności komitetów opiekuńczych i rodzicielskich, dzięki gospodarskiej inicjatywie władz oświatowych, zakładów pracy, załóg robotniczych i samej młodzieży.

Komitet Centralny z uznaniem stwierdza, że społeczeństwo na apel partii w ciągu ubiegłych dwu lat zgromadziło na Społeczny Fundusz Budowy Szkół Tysiąclecia blisko 2,5 mld. złotych i wzywa cały naród do dalszego aktywnego uczestnictwa w zbiórce.

## V

Realizacja zadań, które obecne Plenum KC stawia przed szkolnictwem, wymaga umocnienia i pogłębienia politycznego kierownictwa sprawami oświaty ze strony instancji i organizacji partyjnych oraz podniesienia aktywności wszystkich organizacji społecznych, działających na terenie szkoły oraz na polu oświaty.

1. Ważkim czynnikiem pomyślnego wychowania młodzieży jest współdziałanie domu ze szkołą w jej poczynaniach wychowawczych. Współdziałanie to winna organizować przede wszystkim szkoła poprzez pracę z rodzicami.

Pomagać jej w tym powinny wszystkie organizacje społeczne, mające ze szkołą styczność, a w pierwszym rzędzie partia.

Doniosłą rolę w dziedzinie współpracy domu i szkoły mogą i powinny odegrać komitety rodzicielskie. Instancje i organizacje partyjne powinny okazać im szczególną pomoc, dbać o to, by w ich skład weszli rodzice cieszący się autorytetem i znani z postępowych poglądów. Prace członków partii w komitetach rodzicielskich traktować należy jako ważne zadania partyjne.

2. Szczególna rola w życiu szkoły i wychowaniu młodzieży uczącej się przypada Związkowi Harcerstwa Polskiego, Związkowi Młodzieży Socjalistycznej i Związkowi Młodzieży Wiejskiej.

Głównym zadaniem tych organizacji jest współdziałanie w realizacji wychowawczych zadań szkoły i kształtowanie świadomej, aktywnej postawy młodzieży wobec nauki i obowiązków uczniowskich.

Wymaga to podniesienia na wyższy poziom pracy ideologicznej tych organizacji, zacieśnienia ich więzi z pracą szkoły i nauczycielstwa, rozszerzenia w ich działalności tych form, które rozbudzają wszechstronne zainteresowania naukowe młodzieży, zwłaszcza w dziedzinie techniki i wiedzy społecznej.

Szczególnie ważne zadania spoczywają w tym zakresie na ZHP z uwagi na poważne zwiększenie zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły podstawowej.

Wspólne cele, jakie stawiają sobie organizacje młodzieżowe na terenie szkoły, wymagają jedności i koordynacji ich działania. Instancje i organi-

zacje partyjne powinny udzielić ZHP, ZMS i ZMW stałej pomocy w rozwijaniu ich pracy w szkole.

3. Ważne miejsce w życiu szkoły i społeczności nauczycielskiej zajmuje Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Nowe zadania szkolnictwa wymagają od ZNP wielkiego wysiłku przede wszystkim w aktywizacji ognisk związkowych. Winny one systematycznie i konkretnie walczyć o polepszenie wyników pracy każdej szkoły, o pogłębienie świadomości socjalistycznej nauczycieli i o ich aktywną polityczną postawę.

Wielki problem doskonalenia zawodowego, dokształcania i samokształcenia nauczycieli może być rozwiązany tylko wspólnym wysiłkiem władz oświatowych i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

4. Centralnym zadaniem instancji i organizacji partyjnych na polu szkolnictwa i oświaty jest ofensywna walka ideologiczna przeciw obcym socjalizmowi poglądom ideowym, przeciw wpływom burżuazyjnej świadomości i moralności, walka o przesycenie całego procesu kształcenia i wychowania socjalistyczną treścią ideową.

Głównym zadaniem szkolnych organizacji partyjnych jest rozwój organizatorskiej i wychowawczej działalności partii wśród nauczycieli, rozszerzenie politycznego oddziaływania partii w szkole i pozyskiwanie do swych szeregów wartościowych wychowawców i pedagogów.

Instancje partyjne winny skupić wokół swych poczynań liczny aktyw oświatowy, umacniać swą więź z nauczycielstwem, pomagać szkolnym organizacjom partyjnym w ich pracy. Instancje i organizacje partyjne winny wzmacniać autorytet szkoły i podnosić rangę nauczyciela w społeczeństwie.

*

Plenum Komitetu Centralnego wytycza w swych uchwałach główne zasady reformy szkolnictwa i węzłowe zadania szkoły. W oparciu o uchwały Plenum KC niezbędna jest szeroka dyskusja zmierzająca do ustalenia najlepszych form realizacji reformy szkolnictwa i do wypracowania efektywnych środków polepszenia nauczającej i wychowawczej działalności szkoły.

Organizacje i instancje partyjne winny inicjować i przewodzić tej dyskusji, nadawać jej kierunek, przyciągać do udziału w niej całe nauczycielstwo, pracowników nauki, działaczy kultury i oświaty w mieście i na wsi, a także aktyw rodzicielski, aktyw gospodarczy oraz załogi zakładów pracy.

Szczególna uwaga aktywu gospodarczego i fabrycznego winna skoncentrować się na sprawach lepszej organizacji szkolnictwa i kształcenia zawodowego, na wykorzystaniu wszystkich możliwości organizacji szkół przyzakładowych i rozwijania kształcenia wewnątrzzakładowego.

Uchwały obecnego Plenum KC wzbogacają o nową, konkretną treść hasło „Polska krajem ludzi kształcących się". Zbliżenie szkoły do życia, podniesienie poziomu nauczania i wychowania, upowszechnienie zawodowego kształcenia młodzieży w mieście i na wsi oraz wszechstronny rozwój oświaty i dokształcania zawodowego pracujących — zapewnią stały wzrost kwalifikacji zawodowych, kultury i świadomości społecznej narodu, przyczyniać się będą do pomnażania siły gospodarczej kraju, przyspieszać budowę socjalizmu.

K. SOŚNICKI

# PRAWO, NORMA, ZASADA

Znaczenie tych trzech terminów było niejednokrotnie omawiane zarówno w naszej literaturze pedagogicznej, jak i w literaturze radzieckiej. W obecnych rozważaniach pragnę przedstawić treść i wzajemny stosunek tych terminów od strony stosowania teorii w praktyce. Zasadnicze zagadnienie, z którym przy takim stosowaniu mamy do czynienia, jest zagadnieniem określenia sposobu, w jaki odbywa się przejście od myślenia teoretycznego do myślenia praktycznego. Ponieważ jednak zarówno termin „teoria", jak termin „praktyka" są wieloznaczne, więc też określenie sposobu przechodzenia od teorii do praktyki, a zarazem przejścia od myślenia teoretycznego do myślenia praktycznego może być różnie rozumiane, zależnie od znaczeń nadawanych obu terminom. W ten sposób wkraczamy równocześnie także w zagadnienie samych znaczeń obu terminów.

## 1. MYŚLENIE TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

Kiedy mówimy o „teorii" lub określamy coś jako „teoretyczne", przypisujemy tym terminom przynajmniej dwa różne znaczenia: w znaczeniu szerokim rozumiemy przez „teorię" wszelkie treści naszego myślenia. „Teoretyczny" znaczy wtenczas to samo, co będący przedmiotem naszych myśli. Nie idzie nam przy tym, czy myślom naszym odpowiada obiektywna rzeczywistość, czy są one tylko naszymi fikcjami, czy uznamy je jako prawdziwe, czy jako mylne. W tym znaczeniu nauka, która przedstawia adekwatny obraz rzeczywistości, jest „teorią", jak też każda nasza fikcja myślowa.

Ale w ciaśniejszym znaczeniu przez „teorię" rozumiemy tylko takie treści myślenia, które uważamy za mylne, niezgodne z rzeczywistością. Jeżeli zarzucamy naszemu dyskutantowi np., że to, co on twierdzi, jest tylko „teorią", bo w rzeczywistości sprawy mają się inaczej, to widocznie zacieśniamy ten termin do takich treści, które uważamy za nieprawdziwe, np. za dowolne fikcje. Termin ten przybiera zarazem znaczenie pejoratywne. Toteż, aby odróżnić przy szerszym pojmowaniu terminu „teoria" — taką teorię, która jest zgodna z rzeczywistością, od teorii jako fikcji, często dodajemy dla określenia pierwszej jeszcze dodatkową cechę i mówimy np. o „teorii naukowej". Także w dziedzinie nauki „teorię", którą początkowo uważaliśmy za prawdziwą, ale która z czasem okazała

się mylną, określamy jako „tylko teorię", chcąc przez ten dodatek zaznaczyć, że włączanie jej w „prawdziwą teorię" było tylko czasowe, albo też mówimy, że była ona „tylko teorią" dlatego, gdyż stanowiła jeszcze nienależycie sprawdzoną hipotezę. Faktycznie więc w szerokim pojmowaniu terminu „teoria" wyróżniamy dwa jak gdyby ciaśniejsze jego znaczenia: jedno odnosi się do „teorii prawdziwej", drugie do „teorii mylnej" lub jeszcze nie sprawdzonej.

Jeżeli jednak idzie nam o stosowanie „teorii" w „praktyce", to termin „teoria" jest użyty jedynie w tym znaczeniu, że treści myślowe nim objęte uważamy za prawdziwe, zgodne z rzeczywistością. Wszakże stosowanie w praktyce mylnych teorii byłoby bezcelowe, gdyż brak zgodności myślenia z rzeczywistością musiałby zawodzić w praktyce.

Ale też termin „p r a k t y k a" jest wieloznaczny. W najszerszym znaczeniu rozumiemy przez niego wszelkie nasze działania, a więc zarówno nasze czynności myślenia, jak czynności ruchowe, fizyczne. Mamy tutaj do czynienia jakby z dwiema dziedzinami: z czynnościami tylko myślowymi i z czynnościami tylko ruchowymi, a ponadto z różnymi związkami obu tych dziedzin oraz ze związkami każdej z nich z „teorią" pojmowaną w szerokim znaczeniu. Stąd wyrasta duże skomplikowanie, gdy idzie o określenie stosunku „teori" do „praktyki".

W węższym znaczeniu przez termin „praktyka" rozumiemy jedynie nasze działanie ruchowe, a czynności myślenia, zaliczane poprzednio także do „praktyki" lub „praktykowania" uważamy jedynie za „teoretyczne".

Przyjmijmy na razie, że termin „praktyka" oznacza jedynie nasze działanie ruchowe. To ruchowe działanie może być kierowane naszą myślą w całej pełni, ale też różnymi skróconymi odmianami naszego myślenia, a nawet może się odbywać całkowicie bez udziału myślenia. O dwóch ostatnich wypadkach mówimy, że wykonujemy działania mniej lub bardziej „mechanicznie", myśląc przy tym o niepełnym udziale myślenia w wykonywaniu działania lub o całkowitym nawet jego braku. Ten niepełny udział naszego myślenia w działaniu może mieć różne stopnie. Tak np. może się zdarzyć, że spostrzeżenie sytuacji wywołuje nasze działanie, które może być właściwe i skuteczne, chociaż nie występuje przy nim jakiś głębszy namysł, zastanawianie się czy refleksja; mamy świadomość sytuacji, świadomość naszego działania w niej, ale myślenia o tym, co zrobić i dlaczego tak postąpić, nie mamy. Tak np. dzieje się przy czynnościach nawykowych. Kiedy indziej udział myślenia w działaniu już jest większy: zdajemy sobie wtenczas sprawę nie tylko z samej sytuacji, w której mamy działać, ale też z tego, „co należy w tej sytuacji zrobić". Natomiast nie myślimy o tym, „dlaczego tak, a nie inaczej trzeba postąpić". Wtenczas udział myśli już jest pełniejszy niż poprzednio, ale jeszcze różni się od takiego udziału naszego myślenia, w którym występuje wyraźnie zarówno świadomość sytuacji, i to możliwie dokładne jej rozeznanie, jak myśli o tym, „co" i „dlaczego" tak trzeba robić. Te różne sposoby

myślenia o naszym działaniu ruchowym są zarazem różnymi sposobami przechodzenia od „teorii" do „praktyki". Z tych różnych sposobów zajmiemy się obecnie tylko takim wypadkiem, w którym działanie ruchowe jest kierowane przez pełne myślenie.

Ten ostatni wypadek zwłaszcza prowadzi do dwóch odmian myślenia kierującego działaniem. Nasza refleksja nad naszym działaniem może spełnić poprawnie swoje zadanie kierowania naszymi czynnościami ruchowymi, ale też może być wadliwa i błędna. W pierwszym wypadku działanie jest skuteczne, w drugim zawodzi. Jeżeli mamy do czynienia z takim myśleniem, które powoduje nasze działanie skuteczne, a ponadto jeszcze ekonomiczne w znaczeniu „ustalenia środków i sposobów wymagających możliwie najmniejszego wysiłku przy najwyższych osiągach" — to takie myślenie nazywamy „praktycznym". Oczywiście termin „praktyczny" oznacza teraz coś innego, niż gdy mowa o samym działaniu ruchowym. Ono bowiem jest zawsze „praktyczne" dlatego, że jest wykonywane w naszych czynnościach ruchowych. Teraz „praktyczne" jest nasze myślenie kierujące skutecznym i właściwym działaniem. Jako „myślenie" nie przestało ono zarazem być „teoretycznym", jeśli teoretyczne znaczy tyle, co „pomyślane". Ale ponadto uważamy je za „praktyczne" ze względu na jego stosunek do działania ruchowego, tj. osiągającego właściwy rezultat.

Określenie „myślenia" (a więc teoretycznego) jako „praktyczne" idzie jeszcze dalej. To nie tylko wtenczas uważamy je za „praktyczne", gdy spełnia ono właściwą rolę kierowniczą w stosunku do naszego działania, ale nawet kiedy wcale do działania nie prowadzi.

Tak np. możemy mieć zadanie rachunkowe tekstowe, które daje się rozwiązać w różne sposoby. Jeden z nich oceniam jako „praktyczny", gdyż rozwiązanie przez niego osiągamy możliwie na podstawie użycia najmniejszej ilości działań, przy szansach najmniejszej możliwości pomyłek rachunkowych itp. Drugie natomiast prowadzi nas wprawdzie do rozwiązania, ale po drodze zawiłej, najeżonej zasadzkami i różnymi trudnościami. Teraz termin „praktyczny' wcale nie oznacza przejścia od teorii do praktyki ruchowego działania, gdyż wszystko może się odbywać na drodze tylko myślenia, zupełnie bezruchowej. A mimo to pierwszy sposób określimy jako „praktyczny". Widać w określeniu tym idzie o skuteczność, bezpieczeństwo, łatwość stosowania ogólnych praw teoretycznych do szczegółowego wypadku również teoretycznego w znaczeniu odbywania się w dziedzinie samego myślenia, a nie w dziedzinie działania ruchowego.

Mamy tedy do czynienia przynajmniej z dwoma wypadkami „myślenia praktycznego": w jednym z nich idzie o takie myślenie, które faktycznie kieruje działaniem ruchowym, prowadząc je skutecznie i ekonomicznie do rezultatów; jest więc ono „teorią" związaną z właściwym działaniem ruchowym. W drugim wypadku „myślenie praktyczne" nie prowadzi do żadnego działania ruchowego, nie jest stosowa-

niem „teorii" w „praktyce" — ale jest właściwym, skutecznym i ekonomicznym stosowaniem ogólnego prawa naukowego do jednostkowego, również teoretycznego wypadku. Język potoczny bardzo często miesza te dwa różne znaczenia terminu „praktyczny".

Możemy tedy przyjąć następujące rozróżnienia:

a. Wszelkie treści naszego myślenia — bez względu na to, czy są prawdziwe, czy fałszywe lub fikcyjne — są „teoretyczne", co jest równoznaczne z tym, że są pomyślane.

b. Treści naszego myślenia określamy albo jako „praktyczne", albo też jako niepraktyczne. W pierwszym wypadku dają się stosować do naszego skutecznego i właściwego działania ruchowego albo też są uogólnieniami stosowalnymi skutecznie i właściwie do szczegółowych wypadków tylko pomyślanych; w drugim nie mają tych właściwości.

c. Treści myślenia praktyczne są zarazem „teoretyczne" jako pomyślane. Są one też prawdziwe jako stosowalne bądź to w ruchowym działaniu, bądź to w dalszym naszym myśleniu prawdziwym. Nie wszystkie jednak nasze myśli prawdziwe są zarazem praktyczne w poprzednim znaczeniu.

d. Istnieją nasze myśli teoretyczne i prawdziwe, a zarazem praktyczne, a więc mogą być stosowane do skutecznego działania ruchowego lub myślenia teoretycznego.

Ten ostatni wypadek wysuwa zagadnienie sposobu stosowania ich do działania ruchowego, a więc zagadnienie przejścia od teorii do praktyki.

## 2. PRAWO NAUKOWE I NORMA DZIAŁANIA

Pytając o sposób przechodzenia od teorii do praktyki działania ruchowego, pytamy przede wszystkim, w jaki sposób zmieniają się nasze teoretyczne treści myślowe, aby mogły spełnić rolę motywacji tego działania. Zmiana tych treści jest konieczna, gdyż teoria naukowa, która ma być stosowana w działaniu, zawiera ogólne pojęcia i prawa, a nasze działanie nie może odnosić się do ogólnych abstraktów, ale do jednostkowych konkretów. Jest ono bowiem zawsze skierowane na jeden konkretny przedmiot, na konkretne jednostkowe zjawisko lub proces, na konkretny jednostkowy stosunek, stąd teoretyczne myślenie ogólne i abstrakcyjne musi być przekształcone na myślenie jednostkowe i konkretne. Przekształcenie ogólnego prawa na treści jednostkowe i konkretne odbywa się przy pomocy myślenia dedukcyjnego. Kiedy idzie o stosowanie ogólnego prawa przyczynowego: „jeżeli przyczyna *P*, to skutek *S*", to od tego ogólnego prawa przechodzimy do bardziej szczegółowego: „jeżeli przyczyna *p*, to skutek *s*", gdzie *p* i *s* są szczegółowymi wypadkami ogólnej przyczyny *P* i ogólnego skutku *S*. Ale to szczegółowe zdanie wyprowadzone z ogólnego prawa jest dalej treścią naszego myślenia i samo w swej czysto intelektualnej postaci nie może być jeszcze motywem naszego działania. W ten sposób samo uszczegółowienie ogólnego prawa w jednostkowym wypadku

jest wprawdzie jednym z kroków przy przechodzeniu od teorii do praktyki, ale jeszcze nie wystarcza dla motywacji naszego działania.

Musi ono dopiero uzyskać w pewien sposób jakąś siłę motywacyjną, działającą na naszą wolę. Aby to się stało, muszą tu wejść w grę jeszcze procesy uczuciowe dołączające się do intelektualnych procesów myślenia. Dzieje się to w ten sposób, że skutek *s* określony przez zdanie: „jeżeli *p*, to *s*" przedstawia dla nas pewną wartość. Ten fakt, że zależy nam na uzyskaniu skutku *s*, że posiada on dla nas wartość, dopiero dołączając się do przebiegu dotychczasowych procesów intelektualnych, może stać się motywem naszego działania, w którym posługujemy się zdaniem jednostkowym: „jeżeli przyczyna *p*, to skutek *s*". Ale zarazem zdanie jednostkowe przekształca się w naszych myślach na inne, pierwotne zdanie: „jeżeli *p*, to *s*" traci swoją obiektywność i „bezosobowość" w stosunku do nas, a staje się bardziej „osobiste" i zwraca się do nas z pewnym wymaganiem czy nakazem. Jego sens jest teraz: „jeżeli pragniesz uzyskać skutek *s*, to powinieneś spowodować przyczynę *p*". To ostatnie zdanie nie jest już „prawem naukowym", ale „normą" naszego działania.

Tak więc, aby dokonało się przejście od ogólnego prawa naukowego do naszego jednostkowego działania, prawo naukowe musi się przekształcić w normę działania.

Stąd też pochodzą odmienne właściwości obu tych pojęć. Są one następujące:

a. Prawo jest zdaniem ogólnym stwierdzającym konieczny związek między przyczyną a skutkiem.

b. Norma motywująca i kierująca naszym działaniem jest przekształceniem prawa pod następującymi względami:

1. Ogólne prawo przyczynowe przekształca się na jednostkowy związek przyczynowy.

2. Myślenie tym związkiem biegnie nie od przyczyny do skutku, ale odwrotnie: od skutku *s*, do przyczyny *p*: „jeżeli chcesz skutku *s*, powinieneś spowodować przyczynę *p*".

3. Konieczność prawa przekształca się na powinność.

4. Aby zdanie to mogło być motywem rzeczywistego naszego działania, skutek *s* musi mieć dla nas pewną wartość. Dołączają się więc tutaj do procesów intelektualnych procesy uczuciowe i woli.

5. Skutek ten nazywamy teraz „celem", a przyczynę „środkiem" działania.

### 3. NORMY, ZASADY

Normy mogą być formułowane w różny sposób; chociaż każda z nich wyraża powinność, to jednak powinność ta może być wyrażana w różny sposób. Może ona np. być formułowana wyrażeniami: „jest konieczne, potrzeba, należy" itp. Czasami użyty w niej wyraz „konieczny" nie ozna-

cza konieczności przyczynowej, ale w gruncie rzeczy tylko powinność. Jeżeli np. lekarz radzi: „Konieczne jest wykonanie takiego zabiegu", to może mu iść nie o „konieczność", ale o powinność i potrzebę. Takie zdania, które wyrażają wymagania, polecenia, rozkazy, przestrogi, pouczenia itp., są w swej istotnej treści również normami wyrażającymi powinność. Normami są też wszelkie przepisy, a więc zarówno takie przepisy, jak techniczne, higieniczne, estetyczne, kulinarne, etyczne, prawne itp.

Te bardzo różne normy co do sposobu ich sformułowania i ich treści są zarazem różnego stopnia ogólności i wartości. Istnieją więc normy wyrażające powinność w pewnym jednostkowym wypadku: są to normy jednostkowe; taką normą jest zdanie: „Dziś powinienem kupić bilet do teatru na wieczorne przedstawienie". Ale są też normy ogólne, obejmujące wiele analogicznych wypadków jednostkowych. Takimi są np. normy wyprowadzane z ogólnych praw naukowych, jak np. normy higieny: „Przed jedzeniem należy myć ręce". Norma taka opiera się na ogólnym prawie i sama obejmuje wiele wypadków szczegółowych, a więc ma charakter ogólny. Ogólność normy może być jeszcze szersza, gdy obejmuje wiele norm ogólnych poprzedniego typu. Także wartość złączona z treścią normy może w różnych normach być rozmaita. Istnieją normy ważne tylko w jednym wypadku lub w ograniczonej ich ilości, ale istnieją też takie, których ważność góruje nad innymi. Ważność normy zależy od wartości, jaką wiążemy z celem przez nią wyrażonym. W związku z tą wartością w razie kolizji między różnymi normami uznajemy, że nad mniejszą wartością celu góruje wartość większa. Takie normy o wysokiej ogólności, których ważność i wartość celu góruje nad innymi i które wskutek tego stają się rozstrzygające w stosunku do innych norm, nazywamy „zasadami". W kolizjach między różnymi normami zasady jako górujące swoją motywacją są instancją rozstrzygającą te kolizje. W tym też znaczeniu mówimy o zasadach dydaktycznych i wychowawczych: są to normy obejmujące sobą wiele różnych, bardziej szczegółowych norm postępowania dydaktycznego i wychowawczego, a więc o wysokiej ogólności, a ponadto mają one wysoką wartość i ważność, gdyż w wypadkach kolizji między bardziej szczegółowymi normami mają rozstrzygać w myśl tej powinności, którą same zawierają. Zdanie: „Od zasad nigdy nie powinno się odstępować" jest również zasadą wyrażającą szczególną wartość i ogólność samych zasad.

Fakt uwikłania w normy i zasady „wartości" wymaga analizy pojęcia wartości, co jest osobnym zagadnieniem. Analiza ta prowadziła do uznawania dwóch rodzajów wartości: wartości bezwzględnych i obiektywnych oraz wartości względnych i subiektywnych. Analiza jednak i rozważania tego zagadnienia sięgają już poza ramy obecnego artykułu.

## ZBLIŻENIE SZKOŁY DO ŻYCIA

Szkoła jako element nadbudowy jest zawsze opóźniona w stosunku do swej bazy, stąd narzekania, że szkoła nie nadąża za życiem gospodarczym i społecznym. Prof. Stefan Czarnowski podczas jednego z swych wykładów powiedział, że obowiązujący podręcznik szkolny jest opóźniony o około 50 lat w stosunku do aktualnych wyników badań naukowych. Może było w tym trochę przesady. Nie o dokładną liczbę lat opóźnienia zresztą chodzi. Skoro opóźnienie szkoły i używanych przez nią podręczników jest faktem, to w okresie szybkiego rozwoju nauki, techniki i sztuki, w jakim żyjemy po drugiej wojnie światowej, opóźnienie szkoły jest większe niż kiedykolwiek, dlatego wzrastają narzekania na szkołę, dlatego też formułuje się powiedzenie o kryzysie współczesnej szkoły.

Opóźnienie nie odnosi się tylko do treści naukowych opracowywanych przez szkołę, a więc do materialnej strony procesu kształcenia, ale bodaj w większym stopniu do metod pracy szkoły — do sposobu kształcenia zdolności poznawczych ucznia, kształtowania umiejętności, nawyków i jego cech charakteru, a więc do formalnej strony procesu kształcenia. Opóźnienia materiałowe szkoła usiłuje nadganiać, co zaznaczyło się w przeprowadzanych z roku na rok korektach programowych. Nie było w Polsce — nie tylko w Polsce — zjazdu jakiejkolwiek organizacji społecznej, która nie apelowałaby pod adresem szkoły, by wprowadzić dodatkowo takie czy inne nowe przedmioty nauczania, a do programu pozostałych przedmiotów wprowadzić takie czy inne nowe tematy. Uzupełniane stale programy doprowadziły do przeciążenia uczniów, a w praktyce nauczania pierwszeństwo zyskały werbalne sposoby nauczania i uczenia się. Im więcej wiedzy szkoła dawała, tym bardziej wzrastał regres w dziedzinie kształcenia formalnego. Szkoła odwoływała się zbyt jednostronnie do pamięci ucznia, zaniedbywała natomiast coraz bardziej samodzielne myślenie ucznia i kształcenie umiejętności stosowania wiedzy w praktyce.

W tych warunkach zrodziło się hasło zbliżenia szkoły do życia. Nie po raz pierwszy zresztą w dziejach oświaty. Hasło to pojawiało się zawsze wtedy, kiedy występowały zmiany lub przeobrażenia bazy, a szkoła opóźniała się i wyraźnie nie nadążała za tymi zmianami. Było tak w okresie Odrodzenia, kiedy rozwój miast narzucał potrzebę nowej organizacji szkół i nowego programu kształtującego się układu kapitalistycznego. Rousseau głosił program wychowania negatywnego, a nasza Komisja Edukacji Narodowej stworzyła szkolnictwo państwowe o programie mającym przygotować do zadań w zreformowanym państwie. Było tak w okresie pozytywizmu, kiedy pod wpływem rewolucji przemysłowej przedmioty cyklu matematyczno-przyrodniczego coraz szerzej uwzględniano w programach szkolnych, a Spencer wystąpił z postulatem, że przygotowanie człowieka do pełnego życia wymaga, by szkoła w swym programie uwzględ-

niała: 1) życie fizyczne organizmu ludzkiego, 2) życie zawodowe dające pośrednio utrzymanie organizmowi, 3) życie rodzinne utrzymujące rozwój gatunku, 4) życie obywatelskie zapewniające istnienie i rozwój zbiorowości, 5) życie estetyczne zapełniające człowiekowi czas po pracy. W najnowszych czasach Decroly założył „szkołę życia przez życie", a ruch tzw. „nowego wychowania" proklamował również zbliżenie dzieci do życia. Wreszcie w r. 1939 ukazała się w Związku Radzieckim *Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem.*

O zbliżeniu szkoły do życia mówiono nieraz, chociaż w różnych czasach różną treść podkładano pod to hasło. O co wobec tego nam idzie, kiedy mówimy o zbliżeniu szkoły do życia? Orientacja naszego nauczycielstwa pod tym względem nie jest jednoznaczna, wyrażane poglądy są nieraz zbyt jednostronne, próby eksperymentalne podejmowane przez niektóre szkoły uwzględniają ten problem tylko cząstkowo. Jasne zdawanie sobie sprawy ze znaczenia hasła zbliżenia szkoły do życia uchroni nas od błędów i wypaczeń, które za tym ponętnym hasłem mogą się czaić.

Wydaje mi się, że sam termin ze względu na swoją wieloznaczność nie jest zbyt trafnie dobrany. „Życie" jest terminem biologicznym i oznacza „sposób istnienia ciał białkowych", a istota jego polega na bezustannym tworzeniu się i rozpadzie, na asymilacji i dysymilacji. Różne naturalistyczne kierunki pedagogiki, wywodzące się jeszcze od Rosseau, zmierzały do tego, aby zachować równowagę w organizmie dziecka i jego psychice, zmierzały do tego, by dziecko rozwijało się zgodnie z naturą. Znane były ucieczki z wielkich miast na łono przyrody, np. w niemieckich „Landerzeihungsheimach", by młodemu człowiekowi stworzyć warunki dla jego swobodnego, zgodnego z naturą rozwoju.

Nie o takie zbliżenie do życia nam idzie. Wyraz „życie" jest poza tym używany w znaczeniu przenośnym; mówimy np. o życiu gospodarczym, społecznym, politycznym, kulturalnym (naukowym, religijnym, artystycznym), mówimy o stylu życia różnych klas, grup społecznych, zbiorowisk, rodzin, a nawet osób pojedynczych, mówimy o życiu pewnych tworów ludzkich, którym przypisuje się żywot krótko- lub długotrwały. Kiedy rozpatrujemy te różne znaczenia wyrazu „życie", powstają w nas coraz większe wątpliwości, do czego właściwie szkoła ma się zbliżyć.

Mówiąc o zbliżeniu szkoły do życia idzie nam nie o co innego, jak o przygotowanie ucznia do zadań i życia w warunkach współczesnej zmiennej cywilizacji na etapie naszego rozwoju społecznego, które określa się jako budownictwo socjalizmu; idzie nam o to, by podrastający młody człowiek zrozumiał zmiany dokonujące się we współczesnym świecie, by po ukończeniu szkoły był przygotowany do czynnego włączenia się w proces dokonujących się przemian, by umiał korzystać w pracy i w wypoczynku z tych dóbr, które współczesna cywilizacja stwarza. Hasło zbliżenia szkoły do życia oznaczałoby zatem według słów Władysława Gomułki „szkołę na miarę naszej epoki". Myślę, że słowa te trafniej oddają sens

przemian naszej szkoły aniżeli banalne, wieloznaczne i w różny sposób nadużywane „zbliżenie szkoły do życia". Teoretyczny wywód koniecznych zmian w naszym szkolnictwie dał prof. Bogdan Suchodolski w dwóch podstawowych swoich dziełach: *Wychowanie dla przyszłości* i *Pedagogika na miarę naszych czasów*.

Jak wynika z powyższego, sens przemian sprowadzałby się do treści nauczania, do wykształcenia zdolności poznawczych, umiejętności, nawyków, przyzwyczajeń, zainteresowań, postaw, ideałów, światopoglądu, które umożliwiłyby wychowankowi włączenie się do zadań, jakie stawia nasza epoka budownictwa socjalistycznego, do wypracowania sobie takiego stylu życia, który pozwoliłby mu pożytecznie spędzić wolny czas.

Sprawa realizacji tych zadań nie jest łatwa, gdyż od razu rzucają się w oczy różne antynomie. Zacznijmy od treści nauczania. Zarówno w Polsce, jak i w świecie od szeregu lat toczy się dyskusja nad modernizacją programów. Wysuwane są żądania usunięcia z programów treści tradycyjnych, a wprowadzenia treści nowych, które są wynikiem najnowszych osiągnięć nauki. Wysuwane są też żądania wprowadzenia do szkoły nowych przedmiotów nauczania, np. nauk społecznych, tj. ekonomii, elementów socjologii, nauki o planowaniu, dalej elementów historii nauki (A. B. Dobrowolski, Langevin) [1], podstaw współczesnej techniki i rysunku technicznego, etyki i religioznawstwa zamiast religii.

Zderza się kryterium tradycji z kryterium nowości i postępu. Nie do utrzymania jest stan dotychczasowy, kiedy program oparty na treściach tradycyjnych był stale uzupełniany nowymi treściami. Trzeba się zdobyć na odwagę cięć i z niektórych treści zrezygnować! Jak daleko może jednak pójść redukcja treści tradycyjnych? Przykład szkolnictwa amerykańskiego, które w sposób radykalny zerwało z balastem treści tradycyjnych, a poszło w kierunku jednostronnego uwzględniania treści życiowo przydatnych, wykazał, że prowadzi to do obniżenia poziomu szkół. W konsekwencji tego stanu rzeczy i w Stanach Zjednoczonych Ameryki mówi się dziś, że szkoła nie nadąża za życiem, co brzmi paradoksalnie wobec założeń oparcia treści nauczania właśnie na sprawach bliskich życiu współczesnemu.

Nie można zrezygnować z tych treści klasycznych, które są podstawą dla zrozumienia współczesnej matematyki i współczesnego przyrodoznawstwa. Podobnie w przedmiotach humanistycznych nie można pominąć tych faktów przeszłości, które tłumaczą współczesne zjawiska społeczno-polityczne i kulturalne. Rzeczą specjalistów jest opracowanie takiego programu, który uwzględniłby w sposób dostateczny treści klasyczne, potrzebne do zrozumienia treści nowych, wprowadzonych do programów.

[1] A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne*. Tom I. Warszawa 1958 PZWS s. 258—288; Paul Langevin: *La pensée et l'action*, Paris (1950) Les Editeurs Reunis s. 194—211.

Wobec ogromu materiału niektórzy proponują, by zostawić w programach to, co jest najbardziej ogólne, a usunąć to, co jest szczegółowe, a więc ma znaczenie drugorzędne. Z punktu widzenia logiki takie rozwiązanie wydaje się słuszne. Pozostaje ono jednak w sprzeczności ze stanowiskiem psychologicznym. To, co jest ogólne, jest abstrakcyjne, natomiast to, co szczegółowe, jest konkretne. W postępowaniu dydaktycznym natomiast konkret jest zawsze podstawą uogólnień. Nauczaniu pozbawionemu konkretności zawsze grozi werbalizm. W nauczaniu historii takimi faktami drugorzędnymi są wiadomości z historii lokalnej i regionalnej, mają one jednak wielkie znaczenie wychowawcze, wiążą bowiem dziecko na tle regionu z ojczyzną; jako bardziej dostępne i prawie że „namacalne" ułatwiają też zrozumienie tego, co jest bardziej odległe, ale i istotne, i ogólne. Przykładów podobnych można by przytoczyć więcej i z zakresu innych przedmiotów nauczania. Sądzę więc, że redukcja treści programowych szczegółowych, a pozostawienie tylko wiadomości najbardziej ogólnych nie może być właściwym kryterium modernizacji programów.

Dydaktycy zachodnioniemieccy proponują nauczanie egzemplaryczne jako przezwyciężenie antynomii logizmu i psychologizmu. Rezygnują z systematycznego kursu nauczania i wprowadzają pewne fragmenty, które zostają opracowane dość szczegółowo z uwzględnieniem zarówno logicznego, jak i psychologicznego punktu widzenia. Przy takim nauczaniu nauczyciel nie musi się ograniczyć do zwięzłego wykładu, ale może stosować najnowsze metody dydaktyczne. Między poszczególnymi fragmentami pozostają wprawdzie luki, ale uczeń przygotowany do samodzielnej pracy będzie mógł je uzupełnić samokształceniem w czasie swojego wolnego czasu, a nawet po ukończeniu szkoły. Idzie w tym przypadku o takie dobranie fragmentów, by w każdym z nich odzwierciedliła się całość. Hermann Heimpel np. redukuje całą historię średniowieczną do tzw. „dwunastu kroków", z których każdy jest reprezentowany przez jedną wybitną postać historyczną (Teodoryk, Grzegorz I, Mahomet, Karol Wielki, Henryk III, Tomasz Becket, Innocenty III, Dżengis-chan, Filip Piękny, Karol IV, Joanna d'Arc, Mikołaj Kuzańczyk). Odstępuje zatem od przekrojów podłużnych i poprzecznych, a ogranicza się do pewnych punktów węzłowych. Brak w tym ujęciu ciągłości chronologicznej, przy omówieniu każdej postaci nauczyciel zwraca jednak uwagę na charakterystyczne cechy średniowiecza i dzięki temu uczeń kształtuje sobie pojęcie tego okresu i dopracowuje się własnego poglądu nań. W jednostkowych fragmentach odzwierciedla się więc to, co jest ogólne.

Ten sposób postępowania dydaktycznego nie nadaje się do przeszczepienia na nasz grunt, ponieważ nie prowadzi do zrozumienia współczesnych przeobrażeń społeczno-politycznych. Nauczanie historii, które gromadzi treści około wybitnych postaci historycznych, kryje też w sobie niebezpieczeństwo tworzenia legend, mitów, brązownictwa, kultu jednostki, a budzące się w związku z tym postawy łatwo prowadzą do zniekształca-

nia prawdy historycznej. Nie o to też tylko idzie, by uczeń ukształtował sobie wyobrażenia i pojęcia epok historycznych, ale by poznał i rozumiał prawa rozwoju społecznego.

W dyskusji nad modernizacją programów nauczania historii wypowiadano też poglądy sięgające jeszcze okresu międzywojennego, by dość znacznie zredukować historię polityczną na korzyść historii pracy czy w ogóle historii kultury. Poglądy takie mogą się wydawać ponętne jako uwzględniające korelację z kształceniem politechnicznym, wyrażały one jednak często nie ujawnione tendencje do ucieczki przed tzw. „drażliwymi" tematami. Nauczycielowi przy spreparowanym według tego kryterium programie łatwo zachować postawę neutralną, nie angażującą się; a nie o to nam idzie.

Skoro zatem w programie nie można całkowicie zerwać z zasadą tradycjonalizmu, rewizja klasycznych treści programowych w nauczaniu historii musiałaby pójść w tym kierunku, by uwzględnić te fakty historyczne i literackie, które są doniosłe ze względu na skutki, jakie wywarły na naszą teraźniejszość. Idzie o to, by uczeń poznał, że zjawiska współczesnego życia są wynikiem łańcucha wydarzeń i faktów przeszłych, że nasze współczesne dążenia związane są z postępowymi tradycjami sięgającymi często bardzo daleko wstecz. Uczeń musi też poznać, że to, co nowe, rodzi się w walce. Uchwycenie tych związków doprowadzi ucznia do poznania praw rozwoju społeczeństw. Opanowanie pewnej liczby faktów jest jednak niezbędne. Uczeń musi je porównywać, zestawiać, władać nimi w swoim myśleniu, uchwycić stosunki między nimi, by samodzielnie dojść do potrzebnych uogólnień, inaczej będzie można mu je podawać tylko w sposób dogmatyczny.

O antynomii, jaka istnieje między zasadą zbliżenia do życia a zasadą systematyczności, była już mowa na przykładzie nauczania egzemplarycznego. Myślę, że warto się jeszcze przy niej zatrzymać. Nauka gromadzi przedmioty i wiadomości o nich według pewnych zasad logicznych, układa je w system. Inaczej jest w otaczającej rzeczywistości. Występują tu rzeczy i zjawiska w coraz to innych układach. Linke wyróżnia „kręgi życia" spotykane w otaczającym świecie od „kręgów rzeczy", w których rzeczy i zjawiska występują w oderwaniu od środowiska, w sposób niezmiernie usystematyzowany, według podziału logicznego.

Różne kierunki dydaktyczne, które głosiły hasło zbliżenia szkoły do życia, nie uznawały zasady systematyczności. Dotyczy to różnych postaci nauczania łącznego, metody projektów, wywodzącego się z pedagogiki Deweya, amerykańskiego progresywizmu. Przy nauczaniu uwzględniającym „kręgi życia" uczeń zdobywa wiele użytecznej wiedzy praktycznej, ale nie układa się ona w logicznie powiązany system, a to nie sprzyja poznaniu ogólnych praw rządzących przyrodą i społeczeństwem, w konsekwencji prowadzi do obniżenia poziomu szkoły, co szczególnie zaznaczyło się w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Nie zamierzam negować wartości nauczania łącznego. Niezaprzeczalną jego wartością jest oparcie nauczania na obserwacji rzeczy i zjawisk w otaczającym środowisku i operowanie wiadomościami tą drogą nagromadzonymi w różnych czynnościach praktycznych dzieci. Nauczanie łączne jest związane z konkretnym sposobem myślenia dzieci, pomaga im w gromadzeniu doświadczeń tak potrzebnych w ich dalszej nauce. W miarę jednak posuwania się rozwoju umysłowego dziecka, z nauczania łącznego muszą się stopniowo wyodrębniać poszczególne przedmioty nauczania systematycznie prowadzone, co tak ciekawie wykazali i uzasadnili Maćkowiakowie w swym eksperymencie dydaktycznym przeprowadzonym jeszcze przed wojną w Mosinie [2], a nauczanie łączne jako wyjątkowo odpowiednie dla stopnia propedeutycznego musi być zastąpione nauczaniem systematycznym. Inaczej uczeń zdobędzie tylko wiedzę fragmentaryczną, a procesowi nauczania grozić będzie infantylizm, co tak łatwo może być wykorzystane dla uśpienia czy raczej nierozbudzenia świadomości szerokich mas. Dla przykładu posłużę się wyjątkiem z programów szkolnych Hamburga na klasę VII, a więc bliskiej ukończeniu obowiązku szkolnego. Pod tematem „Praca na wsi" umieszczone są następujące hasła: „Ludy pierwotne: polowania, rybołówstwo, zbieractwo. Życie wiejskie: zagroda, wieś. Sprawa ryżu w Indiach. Fellachowie w Egipcie. Uprawa pszenicy na Kaukazie. Osiedlenie Wschodu. Wojna chłopska. Odkrycie czarnego lądu" [3]. Mimo pozorów zbliżenia do życia program ten wyraźnie unika zbliżenia ucznia do problematyki współczesnego świata, a tak łatwo może być wykorzystany dla rozpalenia tendencji odwetowych i imperialistycznych.

Zasada systematyczności zaś, mimo pozorów logicznej abstrakcji i oderwania się od „kręgów życia", jeśli prowadzi ucznia do poznania praw naukowych i operatywnej wiedzy, może ucznia doprowadzić do zrozumienia współczesnego życia i do udziału w nim.

Kiedy mowa o zbliżeniu szkoły do życia, rozważyć trzeba jeszcze inną antynomię między abstrakcją a konkretnością. Przedmioty i zjawiska występujące w rzeczywistości, która ma być poznana, są konkretne. Nasze działanie w otoczeniu ma również charakter konkretny, łatwo je sprawdzić, poddać cudzej kontroli, ocenić, łatwo też dojrzeć jego skutki. Nauczanie szkolne zaś, choć wychodzi od konkretu, zawsze prowadzi do uogólnień, a więc do abstrakcji, do teorii. Ten indukcyjny tok nauczania z czasem jest uzupełniany dedukcją, wtedy od jednego uogólnienia przechodzimy bezpośrednio do następnego. Im wyższy poziom nauczania, tym bardziej jest on abstrakcyjny. Źle, jeśli nauczanie szkolne nie prowadzi dalej do praktycznego zastosowania.

Zbliżenie szkoły do życia nie może oznaczać pomijania abstrakcji, po-

[2] Maćkowiakowie: *Nauczanie łączne*. Poznań 1960. Z. S. N. (skrypt).
[3] Scheuerl, op. cit., s. 127.

przestania na poglądowości biernej bez prób uogólnień, popadania w wąski praktycyzm ograniczający poznanie do samego działania ani pogardliwego odnoszenia się do wszelkiej abstrakcji, co było charakterystyczne dla niektórych prób dydaktycznych związanych z tzw. „nowym wychowaniem". Właściwością naszej epoki jest wkraczanie teorii naukowej do coraz liczniejszych dziedzin życia praktycznego. Jeśli mamy więc ucznia zbliżyć do naszej epoki, to nie wystarcza wykształcanie nawyków poprzez działanie praktyczne, jak to czyniła szkoła pracy, ale potrzeba, by uczeń przechodził od obserwacji do uogólnień, a więc do opanowania pojęć i praw naukowych, a następnie do stosowania ich w praktyce. Właśnie to przejście od abstrakcji do praktyki ma największe znaczenie kształcące i jest tak bliskie współczesnemu życiu. Ma ono największy wpływ na rozwój myślenia uczniów i na wytworzenie umiejętności władania przyswojoną wiedzą ogólną w różnych konkretnych sytuacjach życia, co udowodnione zostało przez wiele eksperymentów dydaktycznych przeprowadzonych w Polsce[4]. Uwzględnienie tej drogi kształcenia wymaga jednak, by programy nauczania nie były nadmiernie przeładowane materiałem i zostawiły nauczycielowi czas na wiązanie teorii z praktyką w licznych ćwiczeniach.

Hasło zbliżenia szkoły do życia wymaga dynamicznych programów. Nie pomogą nauczycielowi programy statyczne o sztywnym zestawie drobiazgowym haseł z podaniem liczby godzin na ich przerobienie. Taki sztywny zestaw drobnych haseł już się zdezaktualizuje za kilka lat, bo dynamiczny rozwój życia współczesnego każdy miesiąc wypełnia nową treścią, a nauka przynosi wciąż nowe odkrycie. Jeśli szkoła ma za tym życiem nadążać, proces nauczania musi wyznaczać taki program, który by w sposób ramowy podawał zagadnienia mające być opracowane w klasie. Nauczyciel musi posiadać swobodę aktualizowania tych zagadnień z roku na rok, uzupełniania ich nową treścią, powiązania ich ze środowiskiem, co jest nieodzowne, jeśli wiedza ma być nie tylko opanowana pamięciowo, ale ma prowadzić do zastosowań praktycznych, a równocześnie ma się opierać o obserwacje przeprowadzone w bliższym i dalszym, jednak dostępnym uczniowi otoczeniu.

Realizacja takiego programu jest niewątpliwie trudniejsza, ale bardziej twórcza, a tym samym zapewniająca więcej zadowolenia. Wymaga też nauczycieli dobrze przygotowanych do zawodu i stale śledzących rozwój swej dyscypliny naukowej, nauczycieli zainteresowanych poznawa-

[4] Konstanty Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. Warszawa 1930 PZWS.
Jan Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1958 PWN.
Czesław Kupisiewicz: *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1960 PWN.
Krystyna Kuligowska: *Problem samodzielności w uczeniu się na lekcjach historii*. W: Rocznik Instytutu Pedagogiki. Tom IV. Warszawa 1960 s. 228—299.

niem współczesnej rzeczywistości i wyposażonych w metody jej poznawania.

Zbliżenie szkoły do życia nie ogranicza się jednak do przyswojenia wiedzy, która prowadziłaby do zrozumienia dokonujących się współcześnie przemian i potrzebnej do czynnego włączania się do zadań, jakie one stawiają dzisiejszemu człowiekowi. Jest to również sprawa przyswojenia potrzebnych do tego umiejętności pracy. Sądzę, że szczególnie ważne jest przygotowanie ucznia do pracy umysłowej, do pracy produkcyjnej i do pracy społecznej.

Praca umysłowa przestała być przywilejem tzw. warstw wyższych. Rozwój gospodarczy idzie wyraźnie w kierunku zacierania różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową. Równocześnie obserwujemy, że w związku z szybkim rozwojem nauki i techniki dyplomy szkolne w ciągu kilku lat się dezaktualizują, bo wiadomości szkolne, na podstawie których dyplom został wydany, nie odpowiadają już aktualnym wymaganiom. Nasuwa to konieczność dokształcania się pracowników czynnych już w zawodzie. Aby człowieka dzisiejszego przygotować do tego, konieczne jest, by szkoła wpoiła w uczniów metody samokształcenia i elementy techniki pracy umysłowej. W związku z tym i sama organizacja procesu dydaktycznego w szkole obok metod podających coraz częściej będzie musiała uwzględniać metody pracy oparte na samodzielnym opanowywaniu wiedzy przez uczniów.

Jeśli idzie o przygotowanie młodzieży do pracy fizycznej, to szkoła od dawna organizuje różnego rodzaju prace społecznie użyteczne. Stosunkowo małe są jednak nasze postępy w dziedzinie włączania młodzieży do pracy produkcyjnej w wielkich zakładach pracy. Pod tym względem nie wyszliśmy poza nieliczne próby eksperymentalne podejmowane przez pojedyncze szkoły. Jesteśmy wyraźnie zacofani już nie tylko w stosunku do państw obozu socjalistycznego, ale nawet w stosunku do państw kapitalistycznych. W zakładach kształcenia nauczycieli w Niemieckiej Republice Federalnej już od r. 1957 organizuje się praktyki produkcyjne, które uznane są za nieodzowny element przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Wychodzi się z założenia, że nauczyciel dla ukształtowania sobie poglądu na współczesną cywilizację musi między innymi zapoznać się praktycznie przez czynne włączenie się w proces produkcyjny z wielkim zakładem przemysłowym. Idzie tu nie tylko o poznanie współczesnej organizacji pracy i działania maszyn, ale również o poznanie mentalności i obyczajów klasy robotniczej, której dzieci nauczyciel będzie kształcił. Nie może być dobrym wychowawcą ten, który stoi na uboczu i nie jest zorientowany, czym żyją szerokie masy. Tymczasem młodzież naszych zakładów kształcenia nauczycieli, jak wykazują to badania przeprowadzone przez Korzona na Śląsku, wykazuje w swoich poglądach i sposobie myślenia zastraszający tradycjonalizm i konserwatyzm, skutkiem czego nie tylko że nie jest przygotowana, ale nawet wewnętrznie nie jest nastawiona do

wychowywania młodego pokolenia do zadań, jakie stawia współczesna epoka [5].

Nie tu miejsce na omówienie spraw kształcenia politechnicznego, a w szczególności organizowania praktyk produkcyjnych w zreformowanej szkole polskiej. Myślę jednak, że warto uczynić wzmiankę o humanistycznym aspekcie kształcenia politechnicznego. Wiadomo powszechnie, że organizujemy praktyki produkcyjne głównie po to, aby młodzież poznała, jak pewne ogólne prawa naukowe poznane na lekcjach szkolnych stosowane są w nowoczesnej produkcji, i aby zdobyła umiejętności posługiwania się mechanizmami. To jednak mało! Praktyki produkcyjne mogą poza tym być wykorzystane dla obserwacji ludzi zatrudnionych w przemyśle. Jeśli młodzież pozna na podstawie własnego doświadczenia, jakie zmiany dokonują się w człowieku pod wpływem postępu technicznego, różne twierdzenia marksistowskiej antropologii i marksistowskiej etyki, które w ostatnich klasach omówione zostaną na lekcjach propedeutyki filozofii, nie będą dla ucznia pustym frazesem nie mającym pokrycia w faktach. Zaobserwowanie zmian psychicznych jest oczywiście trudniejsze aniżeli postrzeganie działania maszyn, konieczne będzie więc, tak jak to jest przy zastosowaniu zasady poglądowości, kierowanie obserwacją młodzieży przez nauczyciela, inicjowanie i zagajanie rozmów z robotnikami w czasie przerw w pracy, aby wydobyć to, co jest charakterystyczne dla przemian naszych czasów dokonujących się w świadomości ludzi.

Dla celów kształtowania światopoglądu młodzieży nie będzie rzeczą obojętną poznanie w czasie praktyk produkcyjnych, jaki użytek czyni człowiek z postępu technicznego, jaki jest dalszy los wytworów fabrycznych, jaką rolę spełniają one w gospodarce ogólnonarodowej. Zestawienia statystyczne i roczniki statystyczne w oparciu o odbytą praktykę nie będą wówczas nudnym zestawieniem cyfr, ale staną się czymś żywym i interesującym, bo młodzież odczuje, że sama brała udział w wypracowaniu liczb sucho zestawionych w statystyce. W związku z tym też różne akcje polityczne, jak np. walka o pokój, w których młodzież bierze udział, nie będą oderwane od codziennego doświadczenia uczniów. Zagadnienia polityczne staną się bardziej zrozumiałe, bo opierać się będą o konkretne przeżycia, a udział młodzieży szkolnej w akcjach politycznych będzie bardziej świadomy.

Werbalizm dzisiejszej szkoły z nadmiarem materiału do pamięciowego opanowania przytłumił też życie społeczne młodzieży. Pod tym względem szkoła jest odbiciem świata dorosłych, w którym również zaznacza się niechęć do pracy społecznej. Geneza takiego nastawienia tkwi zapewne po części w tym, że dziś organy władzy ludowej obejmują w zakres swych kompetencji coraz więcej spraw, a między innymi i takie, którymi dawniej

[5] Andrzej Korzon: *Postawy światopoglądowe młodzieży*. Chowanna 1960 s. 528—553. s. 528—553.

w okresie rządów burżuazyjnych administracja państwowa się nie zajmowała, pozostawiając je inicjatywie społecznej. Poza tym charakteryzuje naszą epokę coraz większe znaczenie praktyczne nauki. Obserwujemy jej zastosowania w coraz węższych dziedzinach życia społecznego. Dawnego pracownika społecznego, bezinteresownego amatora, coraz częściej wypiera wykształcony specjalista pracujący w aparacie państwowym lub organizacjach społecznych jako jej etatowy, a więc płatny pracownik. W związku z tym zmienia się treść pracy społecznej, obejmuje ona tereny coraz drobniejsze, np. komitety blokowe, i rozwija się nie obok, nie przeciw, ale w ramach współpracy z organami władzy ludowej.

Wynikają z tego określone konsekwencje dla organizowania prac społecznych młodzieży. Nie może to być pielęgnowanie własnego młodzieżowego stylu życia, co tak charakteryzowało niemiecki „Wandervogel" w początkach bieżącego wieku, ani ograniczanie się do organizowania własnego zespołu dla realizowania własnych doraźnych potrzeb bez oglądania się na cele przyszłe, jak to proponował Dewey, ale stopniowo włączanie młodzieży do realizowania zadań, które stoją przed całym społeczeństwem. Oznacza to coraz większe upolitycznienie prac społecznych młodzieży w związku z tym, jak ona wzrasta i jak dojrzewa jej świadomość społeczno-polityczna. Oczywiście, że punktem wyjścia mogą być tylko prace w ramach własnego zespołu klasowego i szkoły, realizujące potrzeby jej członków, jednak w miarę przechodzenia do klas wyższych zadania te będą się coraz bardziej rozszerzały i będą wymagały coraz większego włączania się dzieci do prac organizacyjnych w środowisku, a nawet w skali krajowej.

Wytworzenie u młodzieży umiejętności pracy umysłowej, produkcyjnej i społecznej nabiera coraz większego znaczenia w związku z tym, że w miarę wzrostu mechanizacji i automatyzacji procesów produkcyjnych wzrasta wolny czas pracowników. Zbliżenie szkoły do życia oznacza zatem również przygotowanie młodzieży do godziwego wypełniania własnego wolnego czasu. Umiejętności politechniczne przydadzą się w wykonywaniu różnych prac osobistych, jak naprawa instalacji i przyrządów gospodarstwa domowego, uprawa działki, prac około własnego motocykla lub samochodu itp. Umiejętności samodzielnej pracy z książką pomogą w podnoszeniu kwalifikacji. Już dzisiaj niektórzy słuchacze zaoczni, jak również słuchacze uniwersytetów powszechnych stwierdzają, że studia własne są najlepszą formą wypełnienia wolnego czasu. Wreszcie umiejętności pracy społecznej staną się impulsem angażowania się społecznego w własnym środowisku.

W związku z przygotowaniem młodzieży do wypełniania wolnego czasu uderza zaniedbanie przez szkołę dzisiejszą zagadnień wychowania przez sztukę. Poza jazzem, którego słuchanie stanowi formę eksplozywnego wyładowania się młodych ludzi zmuszonych w życiu dzisiejszym do wielu powściągów, młodzież jest głucha na muzykę poważną. Plastyka na wysta-

wach jest dla niej mało zrozumiała i wywołuje często pogardliwe sądy. To samo dotyczy współczesnej literatury, zwłaszcza poezji. Zadziwiający jest u naszej młodzieży renesans Kraszewskiego, Sienkiewicza, Rodziewiczówny, a odwracanie się od współczesnej literatury, zarówno polskiej, jak i światowej.

Myślę, że winę za ten stan rzeczy ponosi częściowo szkoła, która w klasach wyższych nie ma lekcji śpiewu i rysunku. Przesunięcie zagadnień wychowania przez sztukę na zajęcia pozalekcyjne nie rozwiązuje sprawy, ponieważ zajęcia dobrowolne w kółkach nie mogą zastąpić systematycznego szkolenia. W dodatku szkoła nie posiadająca etatowego nauczyciela przedmiotów artystycznych najczęściej nie prowadzi zajęć pozalekcyjnych z tej dziedziny. Nie ulega zaś najmniejszej wątpliwości, że przedmioty te mają ogromne znaczenie dla podnoszenia wrażliwości estetycznej i podnoszenia stylu życia.

Jeśli i w tej dziedzinie szkoła ma zbliżyć się do współczesnego życia, potrzebne jest, by obok rysunku i śpiewu we wszystkich klasach wprowadziła w klasach wyższych lekcje gry na instrumentach, choreografii, historii muzyki, historii sztuki, kultury żywego słowa, sztuki filmowej itp. Myślę, że powinny to być przedmioty fakultatywne, by każdy uczeń miał możność kierowania się w wyborze własnymi upodobaniami i zainteresowaniami, a nie był zmuszony rygorami do zajmowania się sprawami, które są obce jego zainteresowaniom i zdolnościom.

Pod koniec pragnąłbym jeszcze trochę uwagi poświęcić sprawom organizacyjnym szkoły. W ostatnich latach szkoła usiłując zbliżyć się do życia zbyt łatwo przenosiła wzory organizacyjne przyjęte w przemyśle na swój teren. Organizowała współzawodnictwo w nauce, umieszczała na ścianach wykresy ilościowych wyników nauczania, które nie zawsze pokrywały się z jakościowym opanowaniem wiedzy, organizowała narady produkcyjne, wyłaniała z poszczególnych zespołów przodowników nauki i nagradzała ich. Doprowadziło to do wielu wypaczeń życia szkoły, w którym pozór przysłaniał nieraz smutną rzeczywistość wyrażającą się obniżonym poziomem naukowym i popełnianiem błędów wychowawczych. O złych skutkach takiej „technizacji" wychowania pisał u nas prof. Sośnicki. Warto jego pracę przypomnieć, by nie powtarzać dawnych błędów.

Szkoła nie jest zakładem produkcyjnym, jest natomiast zakładem wychowawczym, wychowaniem zaś rządzą inne prawidłowości aniżeli produkcją. W produkcji idzie o to, by z surowca wytworzyć produkt, który ma wartość użytkową. Szkoła zaś wychowuje, tzn. wyposaża uczniów w wiedzę, w światopogląd, w umiejętności i takie cechy charakteru, które pozwolą jej wychowankowi w przyszłości włączyć się do produkcji. Jeśli szkoła nawet stosuje wychowanie przez pracę, a nawet włącza uczniów do procesów produkcyjnych, to nie wytworzony produkt jest celem tych zabiegów, ale wychowanek, w którym chce dokonać pewnych zmian z góry zaplanowanych. Jeśli się nawet mówi o produkcji szkolnej, za którą ucho-

dzą wyniki nauczania i wychowania oraz sprawności jej absolwentów, to słowa te mają tylko przenośne, a nie dosłowne znaczenie. Absolwent nie jest produktem szkoły w tym sensie, w jakim jest nim towar wypuszczony przez fabrykę na rynek, nie jest on bowiem bezwolną materią, której maszyna i twórczy umysł człowieka nadają oczekiwane kształty i jakość. Nauczyciel nie jest też „inżynierem dusz ludzkich". Inżynier konstruuje, nauczyciel zaś kieruje procesem wychowania, jednak wynik jego jest nie tylko od niego zależny, ale w wielkiej mierze jest wyznaczony przez własną aktywność tego, który ma być wychowany.

Do wypaczeń organizacyjnych związanych ze źle zrozumianym zbliżeniem szkoły do życia należy też nadmierne uleganie naciskom środowiska, wymagającego wszędobylstwa młodzieży — organizowania licznych imprez dla uatrakcyjnienia zebrań dorosłych, udziału w zebraniach i imprezach dla ratowania frekwencji, kiedy dorosła publiczność zawodzi, włączanie się do różnych prac, które skutkiem złej organizacji i ślamazarności dorosłych ma doprowadzić do końca młodzież szkolna dla ratowania honoru środowiska. Różne te czynności wykonywane pod naciskiem środowiska dezorganizują proces wychowania, obciążają młodzież nadmiernie i tym samym budzą zniechęcenie do pracy społecznej, uczą „złej roboty".

Udzielanie się młodzieży na zewnątrz jest potrzebne i ma wielkie walory wychowawcze, ma jednak sens tylko wtedy, kiedy wynika z planu wychowawczego szkoły i jest starannie przez nią przygotowane. Szkoła jest zakładem wychowawczym, a nie zakładem produkcyjnym przyjmującym zamówienia z zewnątrz. Nie oznacza to jednak, by szkoła się izolowała, nie liczyła się z potrzebami środowiska i nie uwzględniała jego potrzeb w swym planie wychowawczym. Im bardziej nauczyciel będzie związany ze środowiskiem i im bardziej będzie zaangażowany w życiu społecznym środowiska, tym lepiej zrozumie jego potrzeby, tym sensowniej opracuje też plan wychowawczy, który uwzględni zarówno potrzeby wychowawcze młodzieży, jak i potrzeby społeczne płynące z zewnątrz.

Innym wypaczeniem związanym z przenikaniem życia zewnętrznego do szkoły jest nadmiar organizacji w szkole i związany z tym nadmiar zebrań, w których młodzież musi uczestniczyć. Kędryna przedstawił, że na terenie Bielska istnieje w szkołach po 10 kół różnych organizacji. Równocześnie badania jego wykazują, że przynależność uczniów do tylu organizacji nie idzie w parze z podnoszeniem ich poziomu ideowego [6].

Trudno się temu dziwić. Gdyby każda organizacja próbowała rozwinąć ożywioną i twórczą działalność, uczniowie nie mieliby na nic innego czasu, jak tylko na chodzenie z zebrania na zebranie i wykonywanie wielu uchwał tam podejmowanych. Ponieważ to nie jest możliwe, zebrania ograniczają się do pustego gadulstwa albo w ogóle się nie odbywają, a mło-

[6] Szymon Kędryna: *Problemy wychowania socjalistycznego w świetle wypowiedzi kierowników szkół.* Chowanna 1960. ss. 511.

dzież zamiast wdrażać się do rzetelnej służby społecznej uczy się zbywać i lekceważyć obowiązki społeczne. Konieczne jest ograniczanie liczby organizacji do możliwości szkoły, zapewnienie im dobrych, oddanych opiekunów, oparcie pracy o wspólnie opracowany plan działania i egzekwowania jego wykonania.

Dobra organizacja życia wewnątrz szkoły i realny plan wychowawczy wprowadzą ład do szkoły i do pracy każdego ucznia. Stworzą warunki do skupienia się uczniów wokół zadań, jakie szkoła stawia, umożliwią też troskę wszystkich o osiągnięcie jak najlepszych wyników, zapobiegną przeciążeniu uczniów, pozostawią im czas na rozrywki i zaspokajanie własnych osobistych zainteresowań. Zła organizacja i amorficzne uleganie różnym wpływom ubocznym wprowadza nie tylko dezorganizację do szkoły, ale osłabia koncentrację uwagi uczniów, obniża tym samym postępy w nauce, uczy złej pracy, w dodatku osłabia system nerwowy, w wyniku czego szkoła wbrew pozorom zbliżenia do życia wypuszcza absolwentów o mniejszej sprawności, a więc źle przygotowanych do życia.

ZYGMUNT BOWNIK

# REFLEKSJE NA MARGINESIE SPORU O PRAKSEOLOGIĘ

Prakseologia jest dyscypliną bardzo młodą i dlatego warto się nad nią zastanowić, tym bardziej że posiada ona — jak to zresztą podkreślił jej twórca prof. dr Tadeusz Kotarbiński — dużą przydatność dla nauczycieli ze względu na jej walory pedagogiczne i metodologiczne. Z myślą o nauczycielach powstała książka *Sprawność i błąd,* w której w słowie wstępnym autor pisze:

„Wspólna nić łączy zebrane w tej książeczce utwory, mimo że powstały one niezależnie i dla różnych szczegółowych celów. Tą nicią wspólną jest intencja wychowawcza, troska o sprawność powszechną w myśleniu i działaniu, o to, by mniej było dookoła objawów bezładu, nieporadności, brakoróbstwa, marnotrawienia czasu, zasobów i energii. Wszystko to gruntuje się na założeniu, że można wiele osiągać pod tymi względami przez uświadomienie analityczne treści pojęć i zagadnień oraz przez systematyzację spostrzeżeń i zaleceń, znanych na ogół, lecz uświadamianych zwykle tylko w rozsypce niejako, przy różnych przypadkowych okazjach".

Intencję wychowawczą prakseologii jako ogólnej teorii sprawnego działania dostrzegłem w wydanej przed kilku laty (1955) książce prof. Kotarbińskiego pt. *Traktat o dobrej robocie.* Ale muszę przyznać, że doznałem pewnego niedosytu w toku lektury tego imponującego dzieła. Jeszcze wcześniej bowiem czytałem rozprawę tegoż autora opublikowaną w „Przeglądzie Filozoficznym" pt. *O istocie oceny etycznej,* w której prof. Kotarbiński zaliczył prakseologię do etyki. Tymczasem w *Traktacie o dobrej robocie* znalazłem rozważania z pogranicza naukowej organizacji pracy ujęte w sensie analityczno-logicznym. Wskutek tego w toku śledzenia teorii prof. Kotarbińskiego zrodziła się w mojej świadomości wątpliwość, czy prakseologia nie jest jednym więcej terminem naukowym, który przynosi wiele kłopotu dotychczasowym teoretykom naukowej organizacji pracy.

Wątpliwości te nie ustąpiły bynajmniej, kiedy przeczytałem inne prace prof. Kotarbińskiego: *Sprawność i błąd* i *O pojęciu metody.* Nie rozproszyła wątpliwości także przedmowa prof. Kotarbińskiego do książki T. Pszczołowskiego pt. *Zasady sprawnego działania* mającej podtytuł *Wstęp do prakseologii.*

Toteż w niniejszym artykule pragnę podzielić się z czytelnikami książek prakseologicznych próbą odpowiedzi na pytania: Czym się różni teoria naukowej organizacji pracy od prakseologii? Jakie są granice przydat-

ności jednej i drugiej dla podniesienia pomyślności w naszym życiu zbiorowym, wreszcie jakie zastosowanie może mieć prakseologia w pracy nauczyciela i w wychowaniu młodzieży?

## CZY PRAKSEOLOGIA RÓŻNI SIĘ OD NAUKI O ORGANIZACJI PRACY TYLKO OGÓLNOŚCIĄ?

Rozważając to zagadnienie w ostatnim rozdziale dzieła *Sprawność i błąd* autor pisze:

„Odpowiem krótko: w zasadzie niczym, w praktyce ogólnością. Gdyby bowiem autorzy podręczników teorii organizacji pracy dbali o jak najogólniejsze stawianie zagadnień, dostępnych istotnie ogólnemu traktowaniu, musieliby uprawiać prakseologię. Jednak dzieła zaliczane do tej specjalności traktują o zagadnieniach usprawniania działań, np. zagadnieniach form ekonomizacji tylko w zastosowaniu do prac zakładów przemysłowych, instytucji handlowych lub biur administracyjnych. Prakseolog natomiast interesuje się formami usprawnień wspólnymi dla wszystkich dziedzin działalności" (*Sprawność i błąd*, Warszawa 1957, s. 122).

Określenie to trzeba uzupełnić tym, co prof. Kotarbiński podał na wstępie cytowanego rozdziału zatytułowanego „Zagadnienia prakseologii, czyli nauki o działaniu skutecznym". Mianowicie zastrzegł się, że prakseologia nie uwzględnia ocen emocjonalnych, tzn. wartościowania działań lub zamiarów działań jako dobrych lub złych, jako brzydkich lub pięknych, jako czcigodnych lub haniebnych, lecz jej zakres wyznaczają oceny utylitarne. Słowem, prakseologia bada „warunki, od których zależy większa lub mniejsza przydatność określonych działań do danego celu, interesuje się techniką dobrej roboty, poszukując w tej dziedzinie maksymalnych możliwych uogólnień" (s. 104).

Wydaje się, że w tym sformułowaniu, pomijającym aspekt moralny i estetyczny ludzkiej pracy, tkwi zasadnicza przyczyna wątpliwości, można by bowiem sądzić, że prakseologia interesuje się tylko działaniami moralnie obojętnymi lub że godzi się ona z zasadą „cel uświęca środki". W takim razie akcentowane przez prof. Kotarbińskiego intencje wychowawcze w traktowaniu zagadnień prakseologicznych byłyby tylko supozycją. W warunkach socjalistycznego współżycia i socjalistycznej produkcji praca ma głęboko moralny charakter, jest sprawą honoru obywatela, z jej wyników czerpie on swoją godność społeczną i osobistą.[1].

Techniczny stosunek do pracy mieli teoretycy nauki o organizacji pracy powołujący się w swym rodowodzie na Fr. Winslowa Taylora, któremu chodziło głównie o jak największą wydajność pracy. Drogą do niej miała być sprawność działania. Burżuazyjnym teoretykom naukowej organizacji

[1] Por. Narcyz Łubnicki: *Indywidualizm a demokracja* Przegląd Filozoficzny, Warszawa 1948 z. 4 s. 414—416.

pracy nie chodziło o zadowolenie pracownika z pracy, lecz o jej maksymalną wydajność, podyktowaną kapitalistycznymi stosunkami produkcji wielkoprzemysłowej.

Gdyby zatem prakseologia niczym nie różniła się od nauki o organizacji pracy lub różniłaby się co najwyżej ogólnością, można by postawić jej te same zarzuty, które wysunięto już dawno wobec organizatorów pracy spod znaku tayloryzmu. Mianowicie można by wskazać, że zasada „maksimum pracy w minimum czasu" i „najwięcej roboty za najmniejszą płacę" była równie dobrze realizowana w starożytnym Egipcie. Można by zarzucić i prakseologom, że racjonalizują pracę, narzucając najwyższe wymagania przekraczające zdolność dyspozytywną (samopoczucie) i konstytutywną (wynikającą z uzdolnień, wieku, nauki i ćwiczenia) pracownika z pominięciem fizjologii i socjologii pracy, że pogłębiają walkę pracowników z pracodawcami itd.

W społeczeństwie burżuazyjnym racjonalizowanie pracy służyło nie robotnikom, lecz kapitaliście i jego adherentom — racjonalizatorom, którzy za zwiększenie wydajności (wyników) pracy otrzymywali odpowiedni udział w zyskach przedsiębiorstwa. Z tego względu już w roku 1926 W. Jastrzębski w pracy pt. *Organizacja pracy fizycznej* sformułował 7 podstawowych zarzutów przeciw naukowej organizacji pracy:

1. Obciążenie normalne ustala się przez obserwację pracy najlepszego i najzdolniejszego pracownika.
2. Jako normę ustala się czas minimalny uzyskany przez tego robotnika.
3. Ten minimalny czas robotnik osiąga wskutek ekstensywnego, wyczerpującego zdrowie systemu holownictwa, a w szczególności wskutek wydatnie powiększonej płacy zarobkowej za czas pracy, w którym pada ów rekord, uznany następnie za normę.
4. Ustanawia się specjalistę, powierzając mu zadanie podciągania przeciętnego robotnika do poziomu robotnika wyspecjalizowanego (przodownika).
5. Powierza się obserwację czasu człowiekowi skłonnemu dla własnej korzyści materialnej do jak najdalej posuniętego obcięcia czasu.
6. Wypłaca się premię za podołanie nader ciężkim zadaniom pracy.
7. Uznaje się te metody nie za społecznie szkodliwe, lecz za naukowe.

Podobna opozycja przeciw burżuazyjnej nauce o organizacji pracy mającej na celu jak największą wydajność wystąpiła również w Niemczech, we Francji i w Stanach Zjednoczonych.

Otto Lipmann odrzucił podstawową teorię tayloryzmu — zasadę prostolinijnego przebiegu i jednej, najlepszej drogi, jako sprzeczną z podstawami fizjologicznymi ludzkiej pracy. Stanowisko Lipmanna było odrzuceniem rutyny i monotonii zabijającej radość pracy, samodzielność i inicjatywy robotnika — a więc odrzuceniem zjawisk, które piętnowali już dawniej klasycy marksizmu w imię wiecznego dynamizmu metod ludzkiej pracy, zaakcentowanego również przez prof. Kotarbińskiego w pracy *O pojęciu*

*metody*. Racjonalizatorzy nie mogą wyręczać robotnika w myśleniu. Chodzi o to, aby każdy zdolny i chętny robotnik mógł być racjonalizatorem. Sztywne metody naukowej organizacji pracy temu przeciwdziałają.

Inny krytyk systemu Taylora Willis Wissler (*Business administration*, New York and London, 1931) przytoczył zarzuty stawiane przez robotników. Nazywali oni Taylora złośliwie „majstrem — pośpiechem", „zdyscyplinowanym", „zadaniem pracy" itp. Podobnie William B. Wilson, minister pracy w rządzie Woodrowa Wilsona, wiódł z Taylorem spór odnośnie do używanej przez niego terminologii i odmawiał mu naukowości, nazywając jego system narzędziem pracowadcy.

Sam zresztą Taylor nie ukrywał w swych pismach, że nie miał zamiaru harmonizować pracowników z pracodawcami, aby kierowali pracą dla wspólnego dobra. Będąc więcej inżynierem niż humanistą, myślał jedynie o wydajności pracy, o zwiększeniu produkcji i wskutek tego poddawał ludzi bezlitosnej mechanizacji i automatyzacji, lekceważąc sobie słuszne stwierdzenie, że nie można stosować racjonalizacji pracy wbrew woli pracowników. Dopiero pod koniec życia przyznał się do tego błędu.

Przytoczony tutaj poczet błędów tayloryzmu nie kompromituje jednak naukowej organizacji pracy ani samych zasług Taylora. Tkwią one w tym, że amerykański pionier usprawnienia produkcji wystąpił przeciw zastojowi w metodach pracy i jej organizacji, udowodnił poglądowo, że jednostka gospodarcza, w której zarząd śmiało rewiduje metody pracy w oparciu o obserwację i analizę procesu produkcyjnego w zakresie czynnika ludzkiego i materialnego, może osiągnąć rewelacyjne wyniki. W ten sposób utarł on drogę do dynamizacji metod pracy, niezbędnej w każdym ustroju.

Dziś wskutek zaostrzenia się walki klasowej zwietrzały kapitalistyczne treści tayloryzmu, ale została idea racjonalnej organizacji pracy jako ruch, jako praktyka, jako wytyczna poszukiwań — metodologia. Naukowe wyniki miał Taylor w dziedzinie wydajności pracy, ale nie umiał pogodzić techniki z etyką, z humanizmem.

Walory moralne, humanistyczne naukowej organizacji pracy zdaje się nadawać dopiero prakseologia, którą — jak już zaznaczyliśmy — prof. Kotarbiński zaliczył do działów etyki. I to ostatnie chyba najbardziej różni doktrynę, zwaną naukową, organizacji pracy od prakseologii. Równocześnie jednak prof. Kotarbiński nazywa prakseologię technologią sprawnego lub skutecznego działania w sensie „dobrej roboty". Wypada więc rozpatrzyć zagadnienie, czy zasady sprawnego lub skutecznego działania pokrywają się z zasadami wydajności pracy.

## SPRAWNOŚĆ DZIAŁANIA A WYDAJNOŚĆ PRACY

Rozróżnienie powyższe nie wystąpiło wyraźnie w pracach prakseologicznych, a wydaje się ono konieczne, aby prakseologii nadać humanistyczny charakter zgodny ze społecznym charakterem pracy. O spraw-

ności możemy mówić w odniesieniu do takich działań ludzkich, jak gry sportowe, zabawy, jak pewne umiejętności, np. tropiciela, kuchcika (w harcerstwie) itp., ale mówimy także o sprawności działania w sensie ekonomicznym, gdy chodzi nam o użyteczny rezultat pracy fizycznej i umysłowej. Niewątpliwie pierwszy typ sprawności ma charakter wybitnie wychowawczy, przysposabia bowiem jednostkę, która je zdobywa, do działań typu ekonomicznego, przygotowuje jednostkę do życia społecznego. Dlatego sprawność działania interesuje zarówno prakseologa, jak psychologa społecznego, socjologa i pedagoga. Ale nie jest ona dla nich celem. Sprawność działania jest środkiem do celu, którym może być również dobrze przyjemność sprawcy (np. śpiewaka czy muzyka lub tancerza), jak i spełnienie obowiązku przez wykonanie jakiejś pracy społecznie użytecznej lub zwykłego zadania roboczego. I w pierwszym, i w drugim wypadku działanie ma charakter etyczny, z tą różnicą że ze względu na intencję sprawcy działanie muzyka, śpiewaka lub tancerza, jeżeli ich sprawność ma na celu przyjemność własną, wyjaśniać możemy w świetle hedonistyki, działanie zaś — powiedzmy — robotnika, jeżeli jego sprawność ma na celu wykonanie zadania pracy — w świetle deontologii moralnej, czyli teorii obowiązku moralnego.

Gdzież więc jest tu miejsce na prakseologię, wyznaczoną przez profesora Kotarbińskiego jako trzecią część etyki? (*O istocie oceny etycznej*. „Przegląd Filozoficzny", Rocznik XLIV, 1—3, Warszawa 1948, ss. 114). Jest chyba wówczas, kiedy nie będziemy w obydwu wypadkach uwzględniać intencji sprawcy, kiedy wyrzekniemy się oceny czynu, poprzestając tylko na jego opisie. Ale takie postawienie sprawy nastręcza nowe trudności, granica bowiem między oceną a opisem jest trudno uchwytna i w praktyce wahliwa, co wykazała prof. Maria Ossowska, stwierdzając m. in., że „postawa człowieka praktyki jest... znacznie częściej postawą oceniającą niż postawą beznamiętnego obserwatora". (*Co to jest ocena*. „Przegląd Filozoficzny", Rocznik XLIV, z. 4, ss. 426).

Jeżeli zatem prakseologia nie uwzględnia ocen emocjonalnych, to takie założenie czyni z niej dyscyplinę jedynie „zbliżoną w pewnym sensie" do etyki, co zauważył już prof. Władysław Tatarkiewicz (*Historia filozofii*, t. III, ss. 506, Warszawa 1958). Natomiast gdybyśmy sprawność działania traktowali tylko w sensie czynności manualnych lub manipulacyjnych, ograniczając ją tylko do wysiłku fizycznego odpowiednio przez wprawę zautomatyzowanego, musielibyśmy zrezygnować z zaliczenia prakseologii do etyki. Byłaby to już tylko technika, a nie teoria sprawnego działania. Z nauki teoretycznej, opisowej, prakseologia stałaby się nauką praktyczną.

Jakże więc pogodzić wskazane wyżej sprzeczności? Wydaje się, że uczynił to prof. Czesław Znamierowski w rozprawie pt. *Etyka, znów normatywna. Charisteria*. Warszawa 1960. Przeprowadziwszy krytykę etyki jako nauki normatywnej w tradycyjnym ujęciu, stwierdzi że w obecnych warunkach jest miejsce tylko na etykę bez uroszczeń normodawczych,

opisującą, jakie normy postępowania mają obieg w różnych zbiorowościach ludzkich. Ponieważ jednak tym przedmiotem zajmują się etnografia i socjologia, więc etykę należałoby zastąpić co najwyżej etnologią. To jednak etykę by unicestwiało.

Rozwiązanie znalazł prof. Znamierowski, zaliczając etykę do nauk stosowanych, skromniejszych w swych normodawczych uroszczeniach od tradycyjnej etyki jako nauki o moralności. W ten sposób etyk mógłby połączyć teorię z praktyką, co jest dzisiaj postulatem każdej nauki, podyktowanym potrzebami naszej cywilizacji, a równocześnie stać się doradcą wszystkich, którzy w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych porady potrzebują. Właśnie dlatego etyka, rezygnując z bezwzględnej normatywności, może się stać — jak pisze prof. Znamierowski — „splotem wskazań, poprawnie zbudowanym", tj. etyką normatywną względnie, warunkowo. Warunek polega na tym, aby teoretyk ocen chcący dawać takie wskazania miał rozległą wiedzę o świecie i umiał reagować aktywnie na potrzeby i dążności ujawniające się w tym świecie. Ale w tym wypadku nie ustrzeże się postawy emocjonalnej. Toteż prof. Znamierowski postuluje: „Będzie też musiał czuwać nieco nad tym, aby ta zapożyczona postawa emocjonalna nie odbierała beznamiętnego chłodu jego postawie badawczej. Gdy zaś spełni te wszystkie warunki, nie będzie już teoretykiem ocen, lecz właśnie etykiem, gotowym dawać wskazania" (op. cit., s. 311).

W tak zakreślonych granicach etyki prof. Znamierowski umieszcza prakseologię jako naukę opisową, przedstawiającą różne sposoby w y d a j n e g o (podkr. Z. B.) działania, podporządkowując jej technikę działania jako naukę stosowaną, która swymi wskazaniami ogarnie wszystkie dziedziny życia. W tym sensie rozumiana prakseologia będzie odpowiadać zaspokojeniu potrzeb życiowych człowieka zużywającego przy działaniu odpowiednie quantum energii fizycznej i psychicznej.

Pomijając z konieczności, określonej ramami artykułu, inne działy etyki, tj. eudaimonologię (teorię szczęścia), i deontologię moralną (teorię obowiązku moralnego), rozważane dalej przez prof. Znamierowskiego, musimy się zatrzymać na jego definicji prakseologii. Mowa w niej bowiem nie o sprawności lub skuteczności działania (określenia prof. Kotarbińskiego), lecz o wydajności działania. Zatem mamy znów zasygnalizowany na początku tego rozdziału problem, który nie jest tylko sprawą terminologiczną. Widzę w nim bowiem także aspekt pedagogiczny. Terminy bowiem „sprawność", „skuteczność", „wydajność" znalazły się w pracach Z. Pietrasińskiego *Psychologia sprawnego myślenia* i *Sztuka uczenia się*, podobnie jak w książce T. Pszczołowskiego *Zasady sprawnego działania*, bez wyraźnego, jednoznacznego zdefiniowania. Mówi się tam raz o „działaniu", drugi raz o „pracy". A przecież nie każde działanie jest pracą. Działanie skierowane przez podmiot działający na siebie samego (np. golenie się) w rozumieniu ekonomistów nie jest pracą. Nikt nie zaprzeczy,

że golenie się wymaga sprawności, ale nie powie, że jest skuteczne lub wydajne. Inaczej będzie się przedstawiać sprawa, gdy czynność golenia zastosujemy wobec innej osoby jako zadanie. Wtedy stanie się ono pracą, którą możemy określić jako sprawną, wydajną. Zachodzi jednak wątpliwość, czy można tu mówić o pracy skutecznej. Chyba nie, można tu natomiast mówić ogólnie o skutecznym działaniu.

Na powyższym przykładzie stwierdziliśmy, że możemy mówić o sprawności i skuteczności działania (choć te dwa terminy nie oznaczają tego samego) i o wydajności pracy. Przez działanie będziemy rozumieć każdą czynność rozmyślną lub nierozmyślną, fizyczną i psychiczną zmierzającą do wytworzenia jakiegoś dobra, które składa się na kulturę społeczeństwa. W tym sensie działa zarówno uczony obmyślający jakąś teorię, jak i robotnik w fabryce cygar, jak ktoś wygrywający sobie na skrzypcach dla przyjemności, dla siebie jakąś melodię. Ale tylko wiedza i praca daje postęp w dziedzinie kultury. Dlatego też prakseologia zajmuje się sprawnym myśleniem i sprawnym działaniem rozumianymi jako praca. W tym chyba sensie prof. Kotarbiński nazwał swoje podstawowe dzieło prakseologiczne *Traktatem o dobrej robocie.*

Jeżeli przyjmiemy, że „wiedza odkrywa i wskazuje dobra; praca je realizuje, spożytkowując dobra zastane jako środki lub składniki dla wytworzenia nowych" (T. Czeżowski: *Jak budować logikę dóbr.* „Charisteria", Warszawa 1960, s. 28), to nie możemy zgodzić się na rezygnację prakseologii z wartościowania dóbr. Takie np. dobra, jak bystrość i wytrwałość, są konieczne dla osiągnięcia powodzenia w życiu, ale wartość ich jest nierówna. Bystrość może nam zapewnić jednorazowy efekt w życiu, wytrwałość stanowi trwałą podstawę powodzenia.

Ale ze światem wartości łączy się nieuchronnie postawa emocjonalna ukierunkowana przez dążenie do wartości dla człowieka cennych. Każdej pracy towarzyszy nieuchronnie przykrość z powodu koniecznego wysiłku i przymusu lub radość twórcza godna podziwu. Czy prakseolog może bez szkody dla wyniku pracy zrezygnować z oceny emocjonalnej rozpatrywanego działania? Wolno chyba sądzić, że nie. Odrywałby bowiem teorię od praktyki, zamknięty w teoretycznych rozważaniach niby w wieży z kości słoniowej nie służyłby tendencjom swojego wieku, nie dążyłby razem ze społeczeństwem do przekształcenia świata. Nie będąc moralistą może i powinien być reformatorem. Taką postawę reprezentuje zresztą w cytowanej już przedmowie do *Sprawności i błędu* sam prof. Kotarbiński.

Uporanie się z problemem rezygnacji prakseologii z ocen emocjonalnych było nam potrzebne dla szerszego rozumienia terminu „sprawność" niż to, które dał prof. Kotarbiński w ramach wyżej określonego ograniczenia swoich założeń. Sądzimy, że z wyżej wyłuszczonych względów można by przyjąć określenie sprawności ze stanowiska psychologicznego i socjologicznego zawarte w dziele prof. Czesława Znamierowskiego pt. *Oceny i normy.*

W rozdziale XVI pt. „Działanie" w paragrafie 6 tak określa sprawność: „Wykonujemy sprawnie jakąś czynność rozmyślną lub nierozmyślną, gdy osiągamy jej wynik naturalny małym wysiłkiem, szybko i dokładnie. Albo inaczej: tym bardziej sprawna czynność, im bardziej łatwa, szybka i dokładna".

W określeniu tym znajdujemy psychologiczne, ze stanowiska pracownika (a nie pracodawcy), ważne cechy: naturalność wyniku, łatwość, szybkość, dokładność wykonania. Być sprawnym w działaniu — to łatwo zamiar w czyn przemienić. Sprawność — jak pisze prof. Znamierowski — może być prosta i złożona, zależnie od tego, czy jest cechą umysłu, uczucia lub woli. Tak np. zręczność jest sprawnością prostą, polegającą na tym, że możliwie najprostszymi ruchami osiągamy żądany wytwór. Dzielność — to sprawność złożona, gdyż oprócz wysiłku woli wymaga także wysiłku umysłu do pokonania trudności.

Jak z tych przykładów widać, sprawność działania nie może być sprowadzana tylko do czynności fizycznych lub umysłowych, lecz musi być rozpatrywana w świetle warunków konstytutywnych i dyspozytywnych ludzkiej indywidualności. Chodzi o to, aby w procesie pracy rozwijać takie sprawności, które jednostce zapewniają osiągnięcie określonego przez dane warunki życia zbiorowego pułapu szczęścia.

Praca powinna dawać człowiekowi jeżeli nie szczęście, to przynajmniej zadowolenie, ale sama sprawność nie jest wystarczającym jego warunkiem, jakkolwiek ze sprawnością działania wiążą się takie dodatnie oceny moralne, jak: szacunek, podziw, uwielbienie. Można jednak przytoczyć i takie przykłady sprawności działania, które wywołują ujemne oceny moralne. Można np. sprawnie zabijać człowieka, czego się uczy na ćwiczeniach wojskowych.

Jeżeli rozumiemy sprawność w tym szerszym znaczeniu, w jakim ujmuje ją chyba słusznie prof. Znamierowski, a nie w sensie właściwości odnoszących się do ruchów fizycznych pracownika i towarzyszących im procesów psychicznych i psychofizycznych, do czego zresztą nie ogranicza się także prof. Kotarbiński, skoro mówi wielekroć o sprawności myślenia, to nie możemy się uwolnić od oceny emocjonalnej sprawności działania.

Trudno też nie przyznać racji prof. Znamierowskiemu, który ze stanowiska techniki społecznej kładzie nacisk na dążenie do zdobywania sprawności dodatnio cennej, które nazywa doskonałością. Taką sprawność mamy na myśli, gdy mówimy o mistrzostwie artysty, technika, wychowawcy, nauczyciela, o budowie ciała ludzkiego czy konstrukcji maszyny. Takie stanowisko jest tym ważniejsze społecznie, że zespół doskonałości daje jednostce prawo do godności, dostojeństwa.

Dostojeństwo pracy siewcy ukazał Reymont w scenie śmierci Boryny, podobnie uczynił Norwid w odniesieniu do artysty *w Fortepianie Chopina*. Dostojeństwo pracy sławili Stanisław Brzozowski, Stefan Żeromski

i wielu innych poetów i pisarzy. Dostojeństwo pracy symbolizuje nazwa wysokich odznaczeń w państwach socjalistycznych.

Skoro przedstawiłem wątpliwości odnośnie do ujmowania prakseologii jako teorii sprawnego działania, przejdę do definicji prof. Znamierowskiego, który zamiast terminu „sprawnego" użył terminu „wydajnego" działania. Jest tutaj więc jakieś zbliżenie do pojęć używanych przez teoretyków nauki o organizacji pracy. Zobaczmy więc, jak rozumieli oni pracę wydajną. Zanim jednak to uczynimy, wypadnie zastanowić się nad pojęciem pracy.

Z punktu należy zaznaczyć, że określenie istoty pracy jest bardzo trudne. Pracę bowiem można ujmować pod różnymi aspektami: ekonomicznym, prawnym, społecznym, moralnym, filozoficznym, psychologicznym, fizjologicznym itd. Istnieje na ten temat bardzo obszerna literatura. Wystarczy przytoczyć fakt, że *Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft* wydany w roku 1930 w Halle pod red. prof. Giesego liczy 5231 stron druku.

Prof. Adam Krzyżanowski — ekonomista — określił ze stanowiska gospodarczego pracę jako czynności zmierzające do zaspokojenia potrzeb ludzi. Motywem pracy są jednak nie tylko pobudki gospodarcze, ale także chęć nauki, przymus (np. jeńcy wojenni), żądza poznania (uczeni), chęć udzielania pomocy innym (filantropi) itp.

Organizatorzy pracy brali jednak pod uwagę pracę w konkretnej jednostce gospodarczej. Z tego stanowiska trzeba określić najpierw zadanie pracy, za które uznano cel znajdujący się poza osobą wykonawcy w świecie zewnętrznym. Wykonawca jest podmiotem zadania pracy, którą wykonywa. Jego czynności są skierowane na przedmiot zadania, którym mogą być: martwe przedmioty, siły i bogactwa przyrody, rośliny i zwierzęta, ludzie i grupy ludzkie, uzewnętrznione ludzkie uczucia, myśli, życzenia itd. Pracą więc jej organizatorzy nazywają czynności lub postawę (np. obserwatora maszyny, aparatu) podmiotu zadania, zmierzające do urzeczywistnienia zadania.

Jak z tej definicji wynika, nie każda praca musi dawać bezpośredni wytwór. Pracownik nadzorujący np. działalność wagi automatycznej w cukrowni mówiąc potocznie nic nie robi. On tylko obserwuje. Jego sprawność to uwaga i ewentualnie szybka interwencja, kiedy zatnie się zapadka. O wydajności pracy trudno tutaj mówić, natomiast można mówić o nieuwadze, która powodować może pusty bieg maszyny.

Pracą wydajną bowiem nazywali teoretycy naukowej organizacji taką pracę, która przy najmniejszym nakładzie (wysiłku robotnika, zużyciu materiałów i narzędzi) daje w określonej jednostce czasu wysoki ilościowo użyteczny rezultat. Cechy pracy wydajnej nie są te same, co pracy sprawnej. Praca sprawna ma niejako charakter jakościowy, osobisty, humanistyczny, praca zaś wydajna — ilościowy, techniczny, fabryczny, wielkoprzemysłowy. Wartość tej pracy określa wynik, zwany użytecznym.

Nie ma bowiem wydajności pracy, gdy dużej ilości produktów osiągniętych w jednostce czasu nie towarzyszy ich wysoka wartość pod względem dokładności wykonania, właściwości materiału itp. cech określonych w planie produkcyjnym.

Oczywiste jest, że ilościowe mierzenie wydajności pracy odpowiada typowi pracy fizycznej, manualnej i manipulacyjnej, jak np. pisanie na maszynie, gdzie można obliczyć liczbę uderzeń w klawisze na minutę i po odjęciu punktów karnych za omyłki i błędy ustalić wydajność maszynistki. Ale w praktyce tego rodzaju próba zawodzi, gdyż trzeba tu także brać pod uwagę dopuszczalną dla czystopisu normę omyłek. Jeżeli omyłek jest zbyt dużo, czystopis nie odpowiada wymaganiom. Dlatego też określając wydajność pracy, bierze się pod uwagę nie największy ilościowo wynik, lecz optymalny, tzn. w omawianym wypadku taki, kiedy szybkie tempo pisania nie powoduje jeszcze błędów.

Trudniej jest określić wydajność pracy umysłowej, koncepcyjnej, twórczej, oryginalnej, gdyż w tym wypadku poważną rolę odgrywa zmienna zdolność dyspozytywna (np. złe samopoczucie z powodu jakiegoś zmartwienia, przemęczenie nerwowe itp.). Tu w grę wchodzi także cały cykl organizacyjny pracy, począwszy od jasno określonego celu, poprzez analizę, planowanie, wykonanie, a skończywszy na kontroli.

Robotnik stojący przy taśmie montażowej w nowoczesnej fabryce ogranicza się tylko do wykonania określonych w instrukcji czy wzorcu czynności. Kto inny za niego analizuje organizację produkcji, kto inny planuje i kontroluje. Jego zadaniem jest tylko dobrze wykonać zadanie dzienne — pensum.

Poddane krytyce w poprzednim rozdziale dążenie organizatorów pracy do zwiększenia tempa produkcji kosztem pracownika odbija się ujemnie na stosunkach społecznych panujących w jednostce gospodarczej lub instytucji. Rezultatem tego jest pogłębianie się sprzeczności między pracodawcą (kierownictwem) a pracownikami. Te sprzeczności powiększają się w miarę, jak działają coraz skuteczniej tzw. prawa organizacji: prawo podziału pracy, prawo koncentracji, prawo harmonii. Nie usunięto tej sprzeczności przez wydedukowanie z prawa harmonii prawa optymalnego działania, które ogranicza pod groźbą utraty zysku i zniszczenia zdolności konstytutywnej i dyspozytywnej pracownika tempo pracy oraz wysokość nakładu energii i kosztów. Wprawdzie szkodliwym dla człowieka następstwom zbyt szybkiego tempa pracy przeciwdziała się za pomocą mechanizacji i automatyzacji, jednakże jest to tylko częściowa rekompensata dla pracownika, gdyż równocześnie z wprowadzeniem maszyn i automatów zwiększa się tempo produkcji.

W ten sposób przed pracownikiem stoi dodatkowe zadanie podniesienia kwalifikacji dla obsługiwania maszyn i aparatów, rozwijania zdolności konstytutywnej. Zaopatrzenie bowiem stanowisk pracy w maszyny, aparaty, urządzenia, narzędzia itp. samo przez się nie daje użytecznego pro-

duktu. Trzeba jeszcze świadomego celu i metod produkcji, społecznie i osobiście zainteresowanego, ideowo zaangażowanego i praktycznie przysposobionego pracownika. Tragedia tkwi w tym, że doskonałości maszyn i nowoczesnych urządzeń nie odpowiada doskonałość ludzi, którzy je muszą uruchamiać i obsługiwać. Stąd właśnie zrodził się postulat politechnicznego kształcenia tak mocno akcentowany przez klasyków marksizmu.

W dotychczasowych rozważaniach zarysowała się już różnica między prakseologią a nauką o organizacji pracy. Pierwsza obejmuje znacznie szerszy zakres, odnosi się bowiem w ogóle do działania, do postępowania i w tym sensie zbliża się bądź też należy do etyki warunkowo, względnie normatywnej. Zmierza ona do najogólniejszego określenia warunków sprawnego działania, upatrując cel nie w samym dążeniu człowieka do mistrzostwa, lecz dla umożliwienia człowiekowi bardziej niż dotąd skutecznego wytwarzania dóbr kultury potrzebnych dla zaspokojenia potrzeb jednostki ludzkiej i zbiorowości. Prakseologia ma za zadanie realizację jedności teorii i praktyki przez integrację wiedzy aksjologicznej i pracy, która przynosi dobra potrzebne człowiekowi dla jego rozwoju.

Nauka o organizacji pracy obejmuje znacznie węższy zakres, gdyż nie odnosi się do wszystkich działań człowieka, lecz tylko do tych, które mają na celu produkcję dóbr różnego rodzaju. Dlatego nie tyle chodzi jej o sprawność działania rozumianą w sensie humanistycznym, ile o wydajność pracy w sensie technicznym, wielkoprzemysłowym, gospodarczym.

Już to końcowe zestawienie daje częściową odpowiedź na pytanie, jak służą obydwie dyscypliny człowiekowi. Zadaniem następnego rozdziału będzie określenie ich roli w postulowanym przez socjalizm wszechstronnym rozwoju człowieka.

## ZASADY WYDAJNOŚCI PRACY A ZASADY EKONOMIZACJI DZIAŁANIA

Zasady wydajności pracy sformułowali Le Chatelier, Fayol i Harrington Emerson. Rozpatrzymy tutaj zasady pierwszego i ostatniego. Zasady sformułowane przez Le Chateliera brzmią następująco:

1. Przed rozpoczęciem jakiejkolwiek czynności należy wytknąć cel jeden, jasno określony i mający wyznaczone granice.
2. Przed rozpoczęciem pracy należy przestudiować naukowo najlepsze metody, prowadzące do osiągnięcia przewidzianego celu.
3. Przed rozpoczęciem pracy należy mieć pod ręką wszystkie potrzebne narzędzia.
4. Przy wykonywaniu pracy należy stosować się do ustalonego uprzednio planu.
5. Po ukończeniu każdej czynności należy sprawdzić osiągnięte rezultaty, aby przekonać się, czy zamierzony cel został osiągnięty.

W zasadach tych bardzo wyraźnie występuje nastawienie wykonawcy

na zadanie pracy, z pominięciem takich zagadnień, jak zdolność konstytutywna i dyspozytywna pracownika, pracopogotowie i samowymaganie, wreszcie to, co nazywa się czynnikiem rzeczowym, warunkującym łatwiejsze wykonanie pracy.

Nie pominął tych czynników Harrington Emerson. Oto jego 12 zasad wydajności pracy, które cechuje humanistyczny stosunek do człowieka:

1. Jasno określony cel.
2. Zdrowy sąd.
3. Rada kompetentna.
4. Dyscyplina.
5. Sprawiedliwe, uczciwe postępowanie.
6. Niezawodne, natychmiastowe, dokładne sprawozdanie.
7. Porządek w przebiegu działania.
8. Wzorce i normy.
9. Warunki przystosowane.
10. Wzorcowe sposoby działania.
11. Instrukcje piśmienne.
12. Nagroda za wydajność.

Akcentując zdrowy sąd, Harrington Emerson podkreśla racjonalny charakter organizacji pracy, który doceniał także ojciec polskiej nauki o organizacji inż. Karol Adamiecki, nazywając ją kodeksem zdrowego rozsądku. Zdrowy sąd jest niezbędny przede wszystkim dla zapobieżenia biurokratyzowaniu funkcji kierownictwa. Dlatego jako trzecią zasadę wysuwa Emerson radę kompetentną. Winna ona się składać ze sztabu specjalistów (tzw. trustu mózgów), a nie może być zastępowana sporadycznie zwoływanymi naradami w celu podjęcia pewnych rozstrzygnięć.

Nie mając sztabu specjalistów kierownictwo stara się o zasięgnięcie języka u podwładnych i zbadanie ich opinii w drodze dyskusji. Metoda zawiera możliwość poważnych błędów. Głosy w dyskusji bowiem są o tyle wątpliwe, że może zwyciężyć zdanie nie zawsze najsłuszniejsze, lecz najwymowniej lub najbardziej autorytatywnie uargumentowane.

Zasada dyscypliny sugeruje konieczność istnienia tak u pracowników, jak i kierownictwa samowymagania i pracopogotowia. Jedno i drugie występuje wówczas, gdy działają pozostałe zasady. Zarówno w pracy swobodnej, jak i w związanej (zespołowej lub taśmowej) dyscyplina jest podstawowym warunkiem prawidłowości i rytmiczności procesu pracy (dyscyplina osobista, zespołowa, u kierownictwa także finansowa).

Dyscyplina może być świadoma i narzucona przez zespół pracujący w systemie operacyjnym, gdzie czynności są podzielone. Brak dyscyliny bywa często przyczyną tzw. wąskiego gardła. Na wzmożenie dyscypliny wpływa przede wszystkim sprawiedliwe, uczciwe postępowanie kierownictwa wobec podwładnych, pracodawcy wobec pracownika. Zapewnia ono zdrową atmosferę współdziałania.

Właściwa sprawozdawczość (dokładne, ale nie za szczegółowe, w porę złożone sprawozdanie) pozwala utrzymać planowany porządek działania albo też wprowadzić w nim korekturę przez usunięcie czynności zbędnych i warunków hamujących przebieg pracy.

Gdy mowa o porządku w przebiegu działania, trzeba podkreślić słuszne rozróżnienie niemieckich teoretyków naukowej organizacji pracy, mianowicie: 1) porządek przyjęty w zakładzie pracy (Hausordnung), 2) organizację pracy (Arbeitsordnung) i 3) porządek w załatwianiu spraw (Geschäftsordnung).

Ułatwiają porządek w przebiegu działania wzorce i normy. Wzorzec, czyli standard, jest metodą lub sposobem, ustanowionym jako wzór czynnościowy, do jakiego winno być dostosowane wykonanie jakiegoś zadania. Norma to nie metoda, lecz miara rzeczy, którymi się pracownik posługuje (np. papier, mebel znormalizowany, znormalizowany układ klawiatury maszyny do pisania itp.), lub pensum dzienne, które robotnik ma wykonać. Normalizacją zajmuje się zazwyczaj państwo (u nas Państwowy Instytut Normalizacyjny). Normy są wynikiem dążenia do ekonomizacji pracy i materiałów.

Warunki przystosowane to urządzenie lokalu, stanowisk pracy, oprzyrządowanie, oświetlenie, klimatyzacja, bhp., nawet kolor mebli, ścian, zapewnienie ciszy, dostarczanie posiłków, uregulowanie przerw w pracy itp.

Instrukcje to pouczenia, jak wykonywać pracę bardziej złożoną. Powinny być one jasne, krótkie, a przede wszystkim niesprzeczne i w porę dostarczone.

Premia za wydajność stanowi materialny bodziec do porządnej i szybkiej pracy, jej zadaniem jest przezwyciężyć bierny opór pracownika. Oczywiście system premiowania powinien być sprawiedliwy i zrozumiały dla pracowników, aby mogli sobie z góry obliczyć zarobki.

W zasadach Emersona widać zrozumienie faktu, że w produkcji tyleż znaczy troska o człowieka, co i naukowa organizacja pracy. Wydajność prac może wzrastać tylko przy uwzględnieniu obydwu czynników: ludzkiego i materialnego.

Porównajmy teraz omówione wyżej zasady wydajności pracy z zasadami ekonomizacji działania (sprawnego działania), sformułowanymi przez prof. Kotarbińskiego w książce *Sprawność i błąd.*

Zasady te pokrywają się tylko częściowo z zasadami wydajności pracy, ale i wykraczają poza nie. Wyliczymy je po kolei, aby wskazać zbieżności i różnice:

1. Zasada minimalizacji interwencji głosi, że od interwencji należy przechodzić, gdzie to możliwe, do inwigilacji. Przekładając to na język naukowej organizacji trzeba ograniczyć inspekcję i kontrolę dorywczą na rzecz systematycznego nadzoru. Nadzór zapobiega błędom i awariom; inspekcja i kontrola dorywcza mogą zapobiec tylko większym stratom i wypadkom przy pracy.

2. Zasada potencjalizacji — czyli możliwości zadziałania w chwili najkorzystniejszej, sygnalizowanej temu, na kogo działanie jest (lub może być) skierowane. Zastosowanie tej zasady jest metodą oszczędzania sił lub środków w takim wypadku, kiedy można osiągnąć cel lub zadanie pracy bez wykonywania pełnej operacji lub zużywania wszystkich środków. Tak np. w walce możemy zdobyć pozycję przeciwnika przez zagrożenie w odpowiednim momencie; w stosunkach handlowych zamiast pieniędzy możemy dać gwarancję, weksel, zamiast płacić gotówką stosujemy przelew; w nauczaniu zamiast podawać gotową wiedzę uczniowi możemy go nauczyć metody samodzielnego zdobycia danego pensum przy pomocy słownika, odpowiedniego aparatu czy pomocy naukowej.

3. Zasada mechanizacji (i automatyzacji), głosząca, że należy, gdzie to możliwe, mechanizować pracę umysłową lub fizyczną, automatyzować czynności manipulacyjne (np. pisanie na maszynie w takt muzyki metodą dziesięciopalcową bez patrzenia na klawiaturę). Zasada ta miała także pełne zastosowanie w naukowej organizacji pracy.

4. Zasada organizacji, czyli scalania czynności lub elementów czynności tak, aby lepiej współdziałały dla wspólnego celu. Jest to odpowiednik starej zasady koncentracji. Do zasady tej włączył prof. Kotarbiński preparację, czyli metodę przygotowywania do działania przez nabywanie wiedzy, zaprawę funkcjonalną i programatyzację, tj. metodę projektowania programu i planu działania.

Zaprawa funkcjonalna to naśladowanie wzorca (np. czynności wykonywanej przez specjalistę), a następnie powtarzanie własnych naśladowczych czynności w celu ich zautomatyzowania (np. przy pisaniu na maszynie). Zaprawę funkcjonalną zdobywa się również metodą prób: diagnostycznej (wykonywanej dla przekonania się, czy dana czynność jest możliwa), inchoatywnej (wykonywanej w razie potrzeby z nadzieją, że się czynność uda) i ćwiczebnej (tzw. wprawki, trening). Próba diagnostyczna i ćwiczebna ma szerokie zastosowanie w pracy pedagogicznej.

Programatyzacja działań nie jest niczym innym, jak ogólniej ujętą częścią cyklu organizacyjnego obejmującego analizę, planowanie i wykonanie z uwzględnieniem zrutynizowanego porządku w przebiegu działania.

5. Zasada kooperacji pozytywnej, występująca w pracy zespołowej, związanej, taśmowej np. w fabryce. Została ona również dobrze opracowana przez teoretyków naukowej organizacji.

6. Zasada kooperacji negatywnej (teoria walki). Temu zagadnieniu teoretycy organizacji pracy nie poświęcili większej uwagi.

Dokonane wyżej zestawienie zasad wydajności pracy i zasad ekonomizacji działania wykazało, że między jednymi a drugimi zachodzą poważne zbieżności. Jednakże zasady ekonomizacji działania objęły nie tylko zagadnienie sprawności działania, lecz także wzmożenia wydajności pracy i oszczędności. Dalsza różnica tkwi w tym, że wśród zasad wydajności

pracy Emersona znalazło się miejsce na moralną ocenę stosunków społecznych w procesie pracy (zasady sprawiedliwe, uczciwe postępowanie i nagroda za wydajność), podczas gdy prof. Kotarbiński pominął to zagadnienie, co nie wydaje się słuszne.

Wniosek z tego, że nie jest słuszne twierdzenie prof. Kotarbińskiego, że prakseologia różni się od nauki o organizacji pracy tylko ogólnością. Jako nauka o praktyczności działań, ogólna teoria czynu albo metodologia ogólna lub technologia działania (wszystko to określenia prof. Kotarbińskiego) — prakseologia ma duże znaczenie pedagogiczne i dydaktyczne, zwłaszcza że zawiera teorię błędu praktycznego potrzebną także ludziom dorosłym. Ale nie zastępuje ona nauki o organizacji pracy. Natomiast wspólnie z tą ostatnią stanowi ważną podstawę politechnicznego wykształcenia młodzieży i jej wszechstronnego rozwoju.

Wątpliwości wszakże budzi traktowanie działania człowieka na zimno, w oparciu się tylko o oceny utylitarne, co sugeruje stosunek więcej techniczny i ekonomiczny niż humanistyczny. Problem antynomii między techniką a humanizmem poruszył prof. Kotarbiński w artykule *Technika i huminazm* i rozważywszy go stwierdził między nimi zasadniczą zgodność, ale w zakończeniu artykułu, postulując konieczność zrewidowania pojęcia humanizmu, czy też jego przemiany, napisał:

„Walka z trudnościami, które nam stawia przyroda, opanowanie dróg, czyniących zadość potrzebom głównym człowieka, jest to podstawowe zadanie życiowe i trzeba je wypełniać humanistycznie. Co to znaczy humanistycznie? To znaczy — z uwzględnieniem pewnego aksjomatu. Aksjomat głosi, że ze wszystkich rzeczy, biorących udział w produkcji dóbr gospodarczych, człowiek jest rzeczą najważniejszą. A więc trzeba, troszcząc się o technikę i funkjonowanie maszynerii, pamiętać o tym, że człowiek ma swoiste potrzeby, trzeba znać człowieka od strony jego potrzeb, a więc pogłębiać znajomość psychologii, znajomość stosunków międzyludzkich, co socjologowie próbują robić". („Ruch Pedagogiczny", nr 3 1959, s. 8).

Chciałoby się, żeby w prakseologii było więcej humanizmu, gdyż przy utylitaryzmie, jaki z niej wyziera, nie może ona pełnić roli zapobiegawczej wobec marnotrawstwa, brakoróbstwa i innych wad naszego społeczeństwa, o których wspomina prof. Kotarbiński w przedmowie do *Sprawności i błędu*. Pragnąc pogodzić humanizm z techniką, musimy pamiętać, że tak naukowa organizacja pracy, jak i prakseologia mechanizują i automatyzują człowieka. Po wpływem schematów racjonalnych przestaje on być wrażliwym na ludzkie potrzeby, wyrozumiałym i współczującym, przestaje właściwie wartościować dobro, na co zwrócił uwagę ostatnio Andrzej Grzegorczyk (*Przerosty cywilizacyjne a wartości twórcze. Charisteria,* Warszawa 1960, s. 103).

Atmosfera technizacji człowieka odbiera mu zdolność do twórczości i zubaża jego życie poza rodziną. „Atmosfera urzędu, produkcji, mechanizacji przenosi się jednak częściowo na stosunek do każdego człowieka.

Ceni się tylko pracowników najsprawniejszych, tych, którzy pracują najnowocześniej i najlepiej. A poza biurem ceni się tych, których można najlepiej wykorzystać. Człowiek stary jest jak zużyta maszyna, którą należy wycofać z obiegu, bo hamuje produkcję". Wolno sądzić, że to słuszne spostrzeżenie Andrzeja Grzegorczyka, przytoczone z cytowanego wyżej artykułu, w dyskusji nad współzależnością techniki i humanizmu powinno mieć miejsce. A każdy prakseolog ma obowiązek patrzeć na życie społeczne i dla jego potrzeb rewidować i poprawiać swoją teorię. Zadaniem nauki humanistycznej jest nie tylko opisywanie faktów życia ludzkiego, lecz przekształcanie go dla pomyślności możliwie wszystkich ludzi.

## BIBLIOGRAFIA

1. KAROL ADAMIECKI: *Nauka organizacji i jej rola w życiu gospodarczym.* Warszawa 1932
2. H. DUBREUIL: *Człowiek czy maszyna.* Warszawa, Wyd. Ligi Pracy
3. OTTO LIPMANN: *Handbuch der Arbeitswissenschaft.* Jena 1932
4. EDWIN HAUSWALD: *Organizacja i zarząd.* Lwów 1935
5. G. FRIEDMAN: *Człowiek i maszyna.* Warszawa 1959
6. T. KOTARBIŃSKI: *O istocie oceny etycznej.* Przegl. Fil. Warszawa—Kraków 1948; *Sprawność i błąd.* Warszawa 1957; *O pojęciu metody.* Warszawa 1957
7. J. LISAK: *Ekonomia jednostkowa.* Katowice 1939 (Rozdział: *Naukowa organizacja pracy*)
8. W. JASTRZĘBSKI: *Organizacja pracy fizycznej.* Warszawa 1926
9. MORITZ SCHLICK: *Zagadnienia etyki.* Warszawa 1960
10. CZESŁAW ZNAMIEROWSKI: *Oceny i normy.* Warszawa 1957
11. TADEUSZ KOTARBIŃSKI: *Technika i humanizm.* Ruch Pedagogiczny 1960 nr 3
12. WŁADYSŁAW BALIŃSKI: *Biuro wzorowe* (Organizacja pracy biurowej). Warszawa 1932
13. CZESŁAW ZNAMIEROWSKI: *Etyka, znów normatywna* (w tomie pt. „Charisteria") Warszawa 1960
14. WŁADYSŁAW TATARKIEWICZ: *Historia filozofii.* T. III. Wwa 1958
15. ANDRZEJ GRZEGORCZYK: *Przerosty cywilizacyjne a wartości twórcze* (w tomie *Charisteria*)
16. MARIA OSSOWSKA: *Co to jest ocena?* Przegląd Filozoficzny 1948 z.4.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

## HISTORIA JEDNEGO ZESPOŁU

### GENEZA ZESPOŁU

Historia naszego zespołu datuje się z okresu egzaminów wstępnych w Punkcie Konsultacyjnym w Szczecinie Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Spotkali się na nim nauczyciele z różnych typów szkół, młodsi i starsi, z różnoletnim stażem pedagogicznym.

Wszystkich jednak łączył wspólny cel — złożenie egzaminów wstępnych i kontynuowania studiów pedagogicznych. Kierunek studiów nie był przypadkowy. Jak wynikało z dyskusji, każdy ze zdających zamierzał uzupełnić i pogłębić swoją wiedzę pedagogiczną po to, aby posługiwać się nią w praktycznej działalności pedagogicznej. Grono osób zdających nie znało się uprzednio, wobec czego atmosfera była początkowo chłodna, każdy czuł się „nie swojo". Wszystkich jednak łączyło podobne wewnętrzne przeżycie związane ze zdawaniem egzaminów, podobne pragnienia, plany i obawy. Nie byliśmy pewni, czy egzamin się nam powiedzie dobrze i czy podołamy przyszłym naszym obowiązkom, które będą wymagały pogodzenia pracy zawodowej i obowiązków domowych ze studiami. Tymi myślami dzielono się powszechnie przed egzaminem.

Pierwsza wymiana zdań i komentarze na temat przebiegu egzaminu i jego wyniku wpłynęła pozytywnie na zbliżenie do siebie wzajemne ogółu zdających. Jak zwykle, zaczęły się tworzyć grupki osób najbardziej odpowiadających sobie poglądami, zachowaniem się itp.

Skończyły się egzaminy i rozpoczęły się wykłady. Po pierwszym wykładzie doc. dra J. Kwiatka zaczęto zastanawiać się nad formami pracy, sposobami opanowania materiału, możliwościami zdobycia odpowiedniej lektury.

W drodze do domu w niewielkiej grupie osób zastanawialiśmy się nad usprawnieniem nauki. Doszliśmy do wniosku, że jedynie praca zespołowa może dać pozytywne rezultaty. Dobór osób był zwykłym przypadkiem wynikającym jedynie ze wspólnego kierunku drogi. Nikt z grupy nie znał się bliżej. Mimo to postanowiliśmy zgodnie, że w dniu następnym spotkamy się celem omówienia możliwości nauki w zespole.

### ORGANIZACJA ZESPOŁU

Na pierwsze spotkanie przybyły cztery osoby, trzech mężczyzn i jedna kobieta (wiek od 27—47 lat).

Każdy reprezentował inny typ szkoły i specjalność zawodową, doświadczenie życiowe oraz funkcję społeczną. Jedno było wspólne — to czynna działalność pedagogiczna. Pierwszą decyzją było uzgodnienie miejsca nauki. Wybór padł na pokój nauczycielski w jednej ze szkół zawodowych. Drugim zagadnieniem było ustalenie terminów zajęć. Sporządziliśmy tabelkę ułatwiającą ustalenie dogodnych dni i godzin spotkań. Okazało się, że będziemy się mogli spotykać cztery razy w tygodniu w godzinach popołudniowych po 4—5 godzin dziennie. Dokonaliśmy przeglądu obowią-

zującej lektury i wyznaczyliśmy sobie pozycje do indywidualnego opracowania, ustaliliśmy materiał do wspólnego opracowania w zespole oraz kierunek i plan działania. Ze względu na to, że w naszym zespole była jedna koleżanka, zespół przyjął nazwę od jej imienia.

W ten sposób rozpoczęła się nasza praca. W początkowym okresie napotykaliśmy szereg trudności, jak: wdrożenie się do systematycznej pracy, godzenie pracy zawodowej, obowiązków domowych, pracy społecznej, rozrywek kulturalnych itp. z pracą w zespole. Jeden z kolegów nie mogąc na razie dostosować swych obowiązków służbowych do pracy w zespole, czasowo zrezygnował ze współpracy z nami. Ostatecznie pozostaliśmy zespołem 4-osobowym. Po kilkutygodniowej nieobecności kolega powrócił do czynnej działalności w zespole.

## DYSCYPLINA ZESPOŁU I ATMOSFERA

O istocie naszego zespołu zadecydował wspólny cel i on narzucił nam pewną dyscyplinę wewnętrzną, konkretne zadania i konieczność rzetelnej, systematycznej pracy. W zespole panuje atmosfera życzliwości, zaufania, spokoju, taktu, cierpliwości. Każde zebranie zespołu cechuje przeważnie stuprocentowa obecność. Niekiedy zdarzają się wypadki usprawiedliwionych spóźnień lub nieobecności kolegów. Ta dyscyplina wewnętrzna wytworzyła się samorzutnie na skutek istniejącego u wszystkich poczucia poszanowania czasu zespołu. W wypadku uzasadnionej absencji członka zespołu pozostali członkowie czują się w obowiązku służenia mu swoją pomocą w zakresie przerobionego materiału. W takim wypadku członek zespołu stara się jak najszybciej uzupełnić swoje braki, aby nie opóźniać pracy zespołu. Kolektyw rezygnuje z czegoś na rzecz jednostki i, odwrotnie, każdy członek kolektywu dostosowuje się do potrzeb ogółu.

## ROLA CZŁONKA I KIEROWNIKA ZESPOŁU

Ambicją poszczególnych uczestników naszej grupy samokształceniowej jest oprócz opracowania obowiązujących tematów i zagadnień wnieść coś nowego od siebie, co by rozszerzało zakres wiedzy całego zespołu. Aktywność ta uwidacznia się w zdobywaniu niezbędnej lektury i śledzeniu aktualnych zagadnień w czasopismach pedagogicznych. W toku tego rodzaju działalności wyłonił się kierownik grupy. Jest to osoba, która dzięki walorom osobistym zdobyła pełne zaufanie członków grupy. Nie było żadnego wyboru kierownika w sensie formalnym; stało się to w sposób prawie niedostrzegalny. Wszyscy poddali się kierownictwu naszego kolegi, wykazującego zarówno inicjatywę, jak wytrwałość w pracy samokształceniowej.

Efekty nauki w zespole ujawniają się już w naszej praktycznej działalności zawodowej. Nasza praca pedagogiczna oparta o konkretną wiedzę pedagogiczną staje się coraz bardziej sprawna i skuteczna.

## WNIOSKI

1. W pracy samokształceniowej ludzi dorosłych widzimy konieczność organizowania zespołów, w ramach których rozwiązywanie problemów odbywa się sprawniej niż w pracy indywidualnej.
2. Pracą zespołu nie należy obejmować całego materiału, lecz tylko jego partie trudniejsze, resztę pozostawiając pracy indywidualnej.

3. Praca zespołowa ułatwia kształtowanie takich cech, jak: systematyczność, umiejętność dyskutowania, wzbogacanie słownika itp.

4. Opierając się na naszym dotychczasowym doświadczeniu, możemy stwierdzić, że zespół liczący 4—5 osób daje najlepsze efekty pracy samokształceniowej.

5. Sprawne działanie zespołu zależy od atmosfery pracy, która gwarantuje zrozumienie wspólnego celu, odpowiednie miejsce pracy, spokój, życzliwość członków zespołu, koleżeńskość.

Z. U. i W. K.

## STEFANIA SEMPOŁOWSKA: PISMA PEDAGOGICZNE I OŚWIATOWE
Warszawa 1960. PIW ss. 562

*Pisma pedagogiczne i oświatowe* Stefanii Sempołowskiej ukazały się pod redakcją prof. dra M. Falskiego. Postać S. Sempołowskiej, jako działaczki oświatowej, jest znana szerokim rzeszom nauczycieli w sposób raczej powierzchowny. A jej spuścizna pisarska, rozproszona w różnych wydawnictwach, była znana dość wąskiemu kręgowi czynnych obecnie nauczycieli. Toteż z uznaniem trzeba powitać inicjatywę zespołu ludzi, dzięki którym dorobek publicystyczny Stefanii Sempołowskiej staje się udostępniony licznym nauczycielom i oświatowcom. Jest to tym bardziej cenne, że wiele jej myśli oraz poglądów nie straciło na aktualności.

Doskonałym wprowadzeniem do materiałów zawartych w omawianym tomiku jest wyczerpujący wstęp prof. M. Falskiego (16 stron petitu), który ukazuje w sposób żywy postać Stefanii Sempołowskiej na tle jej pracy pedagogicznej, społeczno-oświatowej i publicystycznej. W tym naświetleniu zarysowuje się plastycznie kształtowanie się postawy politycznej S. Sempołowskiej oraz droga rozwoju jej zainteresowań od zagadnień dydaktyczno-wychowawczych do systemu oświaty i wychowania i najszerzej ujmowanej polityki oświatowej. We wstępie prof. M. Falski omawia również te prace pedagogiczne S. Sempołowskiej, które nie znalazły się w wydanym zbiorze materiałów.

Redakcja skompletowała oświatowo-pedagogiczny dorobek pisarski S. Sempołowskiej w układzie chronologicznym. Próba innego rozwiązania, polegająca na merytorycznym sklasyfikowaniu tego dorobku i przedstawieniu go w odrębnych działach, byłaby sprawą trudną. W poszczególnych opracowaniach S. Sempołowskiej występuje bowiem — często równocześnie — różnoraka problematyka, obejmująca zagadnienia wychowawcze, społeczne, pedagogiczne, zagadnienia polityki oświatowej, organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, organizacji szkolnictwa itp. Przyjęcie zasady tematycznej klasyfikacji pisarskiej spuścizny S. Sempołowskiej musiałoby zmienić w zasadniczy sposób charakter wydawnictwa i nie pozwoliłoby na ukazanie żywej sylwetki autorki oraz historycznego procesu dojrzewania jej poglądów na tle jej twórczości publicystycznej. Problem syntetycznego ogarnięcia i ukazania perspektywicznego profilu dorobku pisarskiego S. Sempołowskiej w poważnym zakresie rozwiązuje gruntownie opracowany wstęp prof. M. Falskiego.

Prof. Falski zwraca uwagę na zasadnicze momenty w działalności oświatowo-pedagogicznej i społecznej S. Sempołowskiej. Podkreśla, że S. Sempołowska wielki zasięg wpływów i oddziaływania na młodzież i środowisko zawdzięczała nie tylko swojej działalności publicystycznej, ale osobistej postawie, którą cechowało to, że „była zawsze sobą, postępowała, mówiła tak, jak myślała i czuła". „W myślach i odczuwaniach sięgała wnikliwie w głąb życia, w dolę każdego człowieka, dostrzegała wszelką nieprawość zarówno w zdarzeniach codziennych, jak w całym układzie stosunków społecznych. I szła do młodzieży, do mas ludowych nie z kagankiem oświaty, lecz z płonącą żagwią, sięgała do głębi sumień, demaskując każde zło w stosunkach ludzkich i ustroju społecznym, szerząc zarzewie buntu przeciw szarzyźnie dnia codziennego, odsłaniając dalekie horyzonty, budując dążenia ku wielkim celom. Była nie tylko sumieniem swego narodu, ale i niestrudzoną bojowniczką o jego lepsze jutro"[1].



[1] Słowo wstępne, s. 5.

Zebrane w tym tomie pisma pedagogiczne i oświatowe S. Sempołowskiej zawierają 34 prace o różnorodnej tematyce i sposobie ujęcia. Przeważają materiały, które można by nazwać publicystyką pedagogiczno-oświatową. Kilka prac ma charakter pogłębionych studiów lub opracowań monograficznych. Do nich można m. in. zaliczyć następujące: *Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej*, *Reforma szkolna 1862 roku* oraz *Z tajemnic Ciemnogrodu*. We wszystkich publikacjach zdecydowanie przeważa tematyka dotycząca organizacji szkolnictwa i polityki oświatowej (16 prac) oraz ogólnych zagadnień społeczno-pedagogicznych i wychowawczych (13 prac). W licznych pracach spotykamy uwagi dotyczące warunków pracy, funkcji społecznej i zasad kształcenia nauczycieli oraz organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, znajdujemy również poglądy na sprawę kształcenia dorosłych, a trzy prace poświęcone są zagadnieniu zawodowego ruchu nauczycielskiego.

Stoimy obecnie na progu reformy naszego szkolnictwa. W tej sytuacji szczególnie interesujące są poglądy S. Sempołowskiej w sprawach polityki oświatowej i organizacji szkolnictwa.

W artykule pt. *Polityka szkolna* czytamy: „Organizacja szkolnictwa, system szkolny związany jest nierozłącznie z warunkami politycznymi i społecznymi podwójnym węzłem przyczyn i skutków, tj. — jeżeli szkolnictwo nosi z jednej strony wyraźne piętno ustroju społecznego w duchu polityki współczesnej — to z drugiej strony system szkolny odbija się na polityce i stosunkach społecznych dnia jutrzejszego. Nie można marzyć o gruntownej przebudowie szkolnictwa bez reform społeczno-politycznych, ale z drugiej strony nie można się spodziewać gruntownej reformy stosunków społecznych bez przeobrażenia systemu szkolnego. Sprawy te związane z sobą silnie, rozwijają się razem, dzielą jedne losy i postępują, cofają się, ponoszą klęski, zwyciężając jednak ostatecznie"[2].

Na tle przytoczonych sformułowań warto przypomnieć poglądy na ten zasadniczy problem wypowiedziany przez prof. B. Suchodolskiego w artykule pt. *Klucze przyszłości*, w którym autor pisze m. in.: „W społeczeństwach budujących socjalizm wykształcenie staje się zasadniczym czynnikiem społecznych obowiązków i społecznych przywilejów mas, czynnikiem politycznej świadomości, a równocześnie zasadniczym warunkiem wypełniania obywatelskich zadań"[3].

Jest oczywiste, że jeżeli w dziedzinie ekonomiki planujemy rozwój na dziesiątki lat naprzód, to uzasadnione i konieczne jest, ażeby i w dziedzinie oświaty i wychowania planowanie było dalekosiężne. Prześledzenie materiałów i poglądów S. Sempołowskiej przemawia za tym, czego dzisiaj domaga się wielu działaczy oświatowych, ażeby podejmowana przez nas reforma szkolna miała charakter perspektywiczny. S. Sempołowska w owych czasach walczyła o pełnowartościową siedmioletnią szkołę powszechną w mieście i na wsi. Dzisiaj życie poszło znacznie naprzód i zmieniły się wymagania w zakresie potrzeb powszechnego kształcenia ogólnego. Realnie zarysowują się u nas możliwości upowszechnienia w niedalekiej przyszłości 8-letniej szkoły powszechnej. Zasadnicze przesłanki o potrzebie kształcenia pozostały podobne do tych, które głosiła Sempołowska. Biorąc to pod uwagę, trzeba uznać za słuszny postulat, ażeby oczekiwana ustawa o reformie szkolnej nie zamykała w sposób sztywny granicy upowszechnienia kształcenia ogólnego. Upowszechniona 8-letnia szkoła powszechna w niedalekich latach naszej przyszłości okaże się niewątpliwie niewystarczająca. Stąd ustawa w zasadniczym swoim kształcie winna mieć charakter perspektywiczny, wskazujący pierwszy etap i dalsze horyzonty rozwojowe naszego socjalistycznego systemu oświaty i wychowania. Winna ona być dokumentem na miarę naszych czasów — wyznaczającym perspektywy rozwojowe socjalistycznego społeczeństwa.

[2] *Polityka szkolna*, s. 273; *Z tajemnic Ciemnogrodu*, s. 390.
[3] Nowa kultura 1960 nr 50.

Ciekawe i jakże aktualne dzisiaj są poglądy Sempołowskiej w odniesieniu do treści i funkcji kształcącej szkoły powszechnej. Sprawa ta znalazła szczególny wyraz w artykule pt. *Wczoraj i jutro w wychowaniu*, umieszczonym w „Nowych Torach". S. Sempołowska w ostry sposób krytykuje zasklepianie się szkoły w przeszłości i oderwaniu jej od teraźniejszości i przyszłości. Warto dla tej sprawy przytoczyć niektóre fragmenty jej wypowiedzi. Sempołowska mówi: „Zamiast wychowywać twórców jutra, usiłowano wychować czcicieli przeszłości. I oto kult przeszłości stał się krzywdą młodego pokolenia, winą wobec przyszłości". I dalej: „Skończmy raz z przesadnym wielbieniem przeszłości, nie apoteozujmy jej kłamliwie... nie może być mowy o wielbieniu lub potępianiu przeszłości, powinna ona stanąć przed oczyma młodego pokolenia tym, czym była: koniecznością dziejową, stopniem w kolejnym rozwoju, w ciągłym dążeniu człowieka do osiągnięcia ideału. Była koniecznością dziejową, bo musiało być »wczoraj«, by przyszło »dziś« i torowało drogę »jutra«. Śmiało wykażmy, że dzień dzisiejszy bliższym jest urzeczywistnienia ideałów ludzkich, niż był nim dzień wczorajszy, a wykazując stopniowy rozwój świata — gruntujemy wiarę, pewność lepszego jutra. Młodzież musi znać »wczoraj«, aby zrozumiała »dziś«, ale czcić powinna nie przeszłość, lecz bohaterskie objawy myśli i uczuć ludzkich, które pchały świat naprzód; pamiętając, że każdy był swojego czasu wyrazem idei — jutra lepszego. Usiłowaniem wychowawcy powinno być, aby młodzież żyła życiem własnym; kochała, pragnęła osiągnąć nie bezpowrotnie minione wczoraj — ale jasne — świetne jutro, w które idzie" [4].

Zwraca uwagę Sempołowska, że za duży wymiar godzin szkolnych przeznacza się na sprawy przeszłości i jej kontemplację i przemawia za ograniczeniem klasycyzmu a uczynieniem szkoły instytucją żywą, służącą teraźniejszości i przyszłości.

W stanowisku Sempołowskiej tkwi wiecznie żywa prawda o stałym postępie i rozwoju życia, co w konsekwencji wymaga dostosowania systemu oświaty i wychowania do zmieniających się stosunków społecznych i ekonomicznych. Znajduje to wyraz w naszej rzeczywistości, która dyktuje nam konieczność zmian w dotychczasowych programach nauczania oraz profilu i funkcji współczesnej szkoły w kierunku jej uwspółcześnienia i bliższego powiązania z życiem. Zmieniły się proporcje i rozszerzyły się treści przemian, ale zasada pozostaje ta sama.

S. Sempołowska była zdecydowaną przeciwniczką tendencji uzawodowienia ówczesnej, upośledzonej szkoły początkowej [5]. Uważała, że „nie wolno w szkołach ludowych dla celów zawodowych obniżać szczupłego programu ogólnokształcącego", a przeciwnie — winno się dążyć do tego, „aby uczniowie szkół początkowych (które dla niej najczęściej są i zakończeniem wykształcenia) jak najszerzej otworzyli oczy na wielkość świata, wielkość wiedzy" [6]. Trzeba zaznaczyć, że te uwagi pochodzą z 1916 r. i odnoszą się w sposób szczególny do szkoły w okresie zaborów.

To stanowisko Sempołowskiej jest zrozumiałe, przeciwstawiało się bowiem ono dążeniom reakcji społecznej, która zdecydowanie zwalczała upowszechnienie pełnowartościowej szkoły powszechnej jednakowej dla dzieci wszystkich warstw społecznych. Reakcja społeczna w upowszechnianiu wiedzy widziała „niebezpieczeństwo" dojrzewania społecznego i politycznego mas i rodzenia się tendencji rewolucyjnych.

Dlatego też reakcja nawet do szkoły średniej starała się nie dopuszczać ożywczych prądów współczesności, aby odwrócić myśl wychowanków od „niebezpiecznych" idei zapowiadających zmianę istniejącego porządku. Wstecznictwo społeczne działało tutaj zgodnie z ówczesną okupacją polityczną, której rządy za wszelką cenę

[4] Omawiany tom, s. 106.
[5] Omawiany tom, ss. 180 i 230.
[6] Omawiany tom, s. 231.

tłumiły tendencje rozwojowe świadomości społeczno-politycznej ludności okupowanego kraju.

S. Sempołowska była zwolenniczką wiązania szkoły z życiem, uważała, że szkoła powinna przygotować młodzież do rozumienia współczesnego życia, że młodzież wychodząca ze szkoły winna zdawać „sobie sprawę z bieżących spraw publicznych, z panujących stosunków ekonomicznych"[7]. Przy nauczaniu wszystkich przedmiotów winno podkreślać się ich społeczną użyteczność. Zwracała Sempołowska uwagę na paradoksalną sytuację w ówczesnej szkole średniej, której wychowankowie w sposób szeroki zaznajomieni byli z życiem publicznym Greków i Rzymian, a nie mieli pojęcia o nurcie współczesnego im życia społecznego i nie znali roli, jaką w nim mieli wypełniać. Postulowała, że szkoła winna stać się szkołą żywą, w której „kontemplacja przeszłości musi ustąpić miejsca teraźniejszości i marzeniu o przyszłości". Jakże bardzo na czasie są jej uwagi na tle naszych obecnych zamierzeń w zakresie reformy szkolnej i prawidłowego wyznaczania funkcji szkoły współczesnej.

W pracach Sempołowskiej znajdujemy wiele cennych uwag w sprawie kształcenia nauczycieli. Walcząc o podwyższenie poziomu i wartości szkoły elementarnej równolegle stawiała problem konieczności zmiany systemu kształcenia nauczycieli, domagając się, oprócz studiów pedagogicznych dla nauczycieli, podbudowy ogólnokształcącej w takim co najmniej wymiarze, jaki konieczny jest dla inżyniera czy lekarza. „Bez podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli — hasła szkoły powszechnej są czczym frazesem"[8] — pisała w artykule zamieszczonym w „Myśli Polskiej" i podkreślała, że nie brak środków materialnych stoi temu na przeszkodzie, ale brak poczucia i zrozumienia ważności problemu.

Wielką wagę przywiązywała Sempołowska do roli literatury dziecięcej w procesach wychowania i krytycznie piętnowała niedocenianie tej sprawy. „Pisać dla dzieci próbuje prawie każdy, kto jako tako piórem włada, zapominając, że literatura dla dzieci, jako środek wychowawczy, jest sztuką niełatwą, wymagającą znajomości dusz ludzkich, wielkiego serca, ideałów odpowiednich duchowi czasu i koniecznego talentu. Tylko ludzie talentu i duszy pisać mogą z pożytkiem dla moralnego wychowania młodzieży". I dzisiaj możemy się podpisać pod takim stanowiskiem.

Postać Stefanii Sempołowskiej zamuje szczególne miejsce wśród działaczy oświatowych w Polsce w ostatnich dziesiątkach lat zaborów i w okresie międzywojennego dwudziestolecia. Stała się ona uosobieniem postępowego nauczyciela, działacza społecznego, walczącego niezmordowanie o prawa każdego człowieka do oświaty, do równego i czynnego udziału w życiu społecznym, o równe szanse dzieci wszystkich warstw i środowisk społecznych. Swoim hasłom i poglądom pozostała wierna całe życie.

Z uznaniem podkreślić należy inicjatywę Państwowego Instytutu Wydawniczego, który podjął się wydania dorobku pisarskiego S. Sempołowskiej oraz materiałów oświetlających jej piękną postać i historię jej życia. Nakładem PIW, oprócz omawianego tomu, ukazały się: *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej;* Stefania Sempołowska: *W więzieniach;* Stefania Sempołowska: *Publicystyka społeczna.*

Nauczyciele i działacze społeczni znajdą wiele interesującego materiału w tych tomach.

*K. MAKOWSKI*

[7] Omawiany tom, s. 68.
[8] Omawiany tom, s. 228.

## NATALIA HAN-ILGIEWICZ: NIEZNOŚNI CHŁOPCY — TYPY PLASTYCZNOSCI PSYCHICZNEJ W DIAGNOSTYCE SZKOLNEJ

**Warszawa 1960. Wyd. drugie zmien. PZWS ss. 339.**

Spośród kilku podstawowych metod wychowawczych największą uwagę w pedagogice socjalistycznej przyciąga metoda wychowania zespołowego. I słusznie. Słusznie nie tylko dlatego, że odpowiada najbardziej zapotrzebowaniu kraju, który uspołecznia całe swoje życie, ale także dlatego, iż bywa niezwykle wydajna: jeden wychowawca umiejętnie operujący metodą zespołową może w krótkim czasie osiągnąć zdumiewające wyniki w prowadzeniu kilkudziesięcioosobowej grupy dzieci lub młodzieży.

Nic więc dziwnego, że w naszej literaturze i dyskusjach pedagogicznych bardzo dużo miejsca poświęca się metodzie wychowania zespołowego. Metoda indywidualnych oddziaływań wychowawczych zajmuje znacznie skromniejsze miejsce wychowawcze, zaś operowanie środowiskiem ledwo jest znane.

Ale przecież istnieją całe wielkie pola działalności wychowawczej, na których długotrwała, systematyczna praca nad „indywidualnym przypadkiem" staje się często najbardziej sensowną drogą zabiegów wychowawczych. Mam na myśli nie tylko pola działalności pedagogiki leczniczej w najszerszym znaczeniu tego słowa (nieletni przestępcy, chuligani i chuligani potencjalni; upośledzeni umysłowo, niezrównoważeni psychicznie; młodzież przewlekle chora etc.), ale w ogóle wszelkie przypadki dzieci i młodzieży źle dostosowującej się do środowiska, do norm moralnych, do obowiązków społecznych — czyli owe masy uczniów z niedostatecznymi postępami, uczniów „wagarujących", agresywnych, niestałych emocjonalnie, kłamiących, popełniających kradzieże, dzieci i młodzież z zaburzeniami seksualnymi.

Nie ma podstaw do przypuszczenia, iż w naszych szkołach wszelkich typów, w domach dziecka i internatach już weszliśmy w fazę stopniowego zmniejszania się procentu młodzieży trudnej. Przeciwnie — chłopcy i dziewczęta napływający do domów dziecka w coraz wyższym procencie określeni są jako dzieci specjalnej troski.

I dopiero na tym tle jest widoczne, jak doniosłą potrzebą staje się u nas dobra, kompetentna literatura pedagogiczna w zakresie traktowania indywidualnych przypadków.

Książka Natalii Han-Ilgiewiczowej stanowi taką właśnie rzadką — jak dotąd — pozycję. Jest dziełem psychologa, który wieloletnie szerokie studia teoretyczne łączy z ogromną praktyką wychowawczą. Jako teoretyk, Han-Ilgiewiczowa operuje nowoczesnym rynsztunkiem wiedzy psychologicznej, z której między innymi udostępnia polskiemu czytelnikowi mało dotychczas u nas znane teorie z zakresu typologii charakteru (tak ostatnio rozwijające się we Francji) oraz przedstawia własną koncepcję typologii plastyczności psychicznej.

Nie jestem psychologiem — nie umiem więc ocenić tej części dzieła autorki, pragnę tylko wspomnieć, że wszelkie teoretyzowanie i typizacje dokonywane przez Han-Ilgiewiczową nigdy nie tracą z pola widzenia potrzeb wychowawcy-praktyka, któremu pragną dopomagać w rozpoznaniu przypadku oraz ułatwiać podjęcie właściwych zabiegów.

Jako pedagog społeczny, szczególnie korzystnie oceniam te części książki, które: a) wprowadzają w tajniki d i a g n o z y wychowawczej i społecznej indywidualnego przypadku; b) uczą posługiwania się n a u k o w y m i technikami wiodącymi do ustalenia diagnozy (wywiad środowiskowy, obserwacja, wytwory psychiczne, ankiety etc.); c) sugerują najwłaściwszą p o s t a w ę wychowawcy analizującego przypadek, postawę wzmacniającą szanse zdobycia zaufania i podatności na oddziaływanie wychowawcze — chłopca czy dziewczyny stanowiących „przypadek";

wreszcie — bogaty arsenał terapii wychowawczej, uwarunkowanej strukturami psychicznymi chłopców i dziewcząt, ich sytuacją społeczną, właściwościami indywidualnymi etc., etc.

Wiele wywodów autorki czynionych w oparciu o własny materiał empiryczny nadaje świeżej barwy niektórym dawnym twierdzeniom pedagogiki społecznej, na przykład temu, że podstawową czynnością wykolejenia dziecka jest nie nędza, nie choroby i upośledzenie, lecz przede wszystkim nieład życia rodzinnego, nieład domu. Przekonywająco przedstawiają się dowody wykolejeń spowodowane przez brak szacunku otoczenia do danej rodziny. Nie sposób zresztą mnożyć tego rodzaju przykładów (w większości — powtarzam — wywiedzionych indukcyjnie z materiału empirycznego), najogólniej trzeba powiedzieć, że książka Han-Ilgiewiczowej nasycona jest mądrością przekonywającej interpretacji faktów oraz tym, co nadaje książce szczególny urok: czytelnik odczuwa, że autorka lubi swoich nieznośnych chłopców, lubi ich mimo niekiedy odrażającego postępowania, lubi — gdyż w każdym umie dostrzec jakiś ton dobry, ton nadziei wychowawczej. Bardzo optymistyczna jest ta książka wychowawcy zajmującego się przecież młodymi nicponiami.

Przykładem postawy wychowawczej autorki niech będzie używana przez nią terminologia: nie mówi „dziecko moralnie zaniedbane" — mówi: „dziecko moralnie zagrożone"; nie pisze: „pedagogika specjalna" — pisze „pedagogika lecznicza"; nie mówi: „chłopcy trudni, przestępczy" etc. — używa określeń: „chłopcy z wadami charakteru", „chłopcy społecznie nieprzystosowani".

Do pięknych kart książki należą uwagi o etyce, przeprowadzanej pracy badawczej w wychowaniu, m. in. na przykładzie wnikliwej krytyki pracowników poradni wychowawczych, którym niekiedy brak wyobrażenia o ponoszonej przez nich wielkiej odpowiedzialności.

Oczywiście dostrzec można w książce także słabsze miejsca: wolałbym, aby autorka bardziej zaakcentowała środowiskowe przyczyny trudności wychowawczych i dała więcej wskazówek z zakresu ich usuwania lub łagodzenia. Potrzebne byłoby silniejsze zaakcentowanie złych postępów szkolnych jako najłatwiej uchwytnej manifestacji zaburzeń w zachowaniu się, stanowiących często pierwszy ostrzegawczy sygnał dla najszerszych mas nauczycieli i wychowawców, sygnał wzywający do przeprowadzenia szybkiej analizy powstającego „przypadku" i wytyczenia właściwego postępowania.

Literackie opracowanie sylwetek chłopców i opisy ich przygód — na ogół dobre, nadające się doskonale np. do wprowadzania na „godziny wychowawcze", nie wypadają dobrze w tych miejscach, gdzie autorka cytuje dosłownie wypowiedzi samych chłopców.

Autorka w swych uwagach nieraz odwołuje się do metod wychowania zespołowego (np. samorząd uczniowski, system grupowy w klasie szkolnej, drużyna harcerska etc.). Wychowawca prowadzący dany przypadek indywidualny korzysta często z dobrymi wynikami z techniki wychowania grupowego. Jednakże podstawową metodą szeroko potraktowanej pedagogii leczniczej musi być metoda pracy nad indywidualnym przypadkiem.

Książka N. Han-Ilgiewiczowej stanowi niewątpliwie wartościową pomoc w tym zakresie.

*A. KAMIŃSKI*
Łódź

## ZIEMOWIT WŁODARSKI: ZABURZENIA ROWNOWAGI PROCESOW NERWOWYCH U DZIECI

### PRZYCZYNY, OBJAWY, PROFILAKTYKA I TERAPIA PEDAGOGICZNA

Warszawa 1960. PWN ss. 156

Co autor chciał dać w swej książce? Jak wynika z tytułu, podtytułu i wstępu, zamierzał omówić czynnościowe zaburzenia nerwowe występujące u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, a w szczególności: ich przyczyny, objawy, zapobieganie i leczenie. Spośród czterech tych zagadnień specjalny nacisk położył na sprawę ostatnią, na pedagogiczną terapię, i uważa, że wyniki uzyskane z wyświetlenia trzech spraw pierwszych (przyczyny, objawy, zapobieganie) pozwoliły mu na opracowanie pewnej metody leczniczej, której istotą jest terapia zajęciowa, zdążająca do wzmocnienia osłabionych procesów nerwowych. Z dalszych wywodów wynika, że celem owej terapii ma być wzmacnianie osłabionych procesów hamowania. To, co tu zrobił, uważa autor za swe „drugie skromne osiągnięcie". A osiągnięcie pierwsze? Za swe pierwsze osiągnięcie uważa autor zebranie z obserwacji klinicznej materiału, pozwalającego wyjaśnić inne zagadnienia, zdaniem jego, „kluczowe", a mianowicie „istotę patomechanizmów psychicznych zaburzeń". Tak tedy książka traktuje właściwie o pięciu sprawach związanych z zagadnieniem czynnościowych zaburzeń nerwowych wieku dziecięcego:

1) istota zaburzeń, 2) przyczyny, 3) objawy, 4) profilaktyka, 5) terapia. Sprawę pierwszą wyodrębnił autor jako część I książki, a sprawy dalsze zawarł w części II.

Stwierdzić trzeba z uznaniem, że cel badania uświadomiony był jasno, sformułowany jednoznacznie, a drogi do celu wiodące wybrane zostały z namysłem i przemierzone zgodnie z wytyczonym planem. Całość precyzyjnie zaplanowana na początku i konsekwentnie doprowadzona do końca. Sprawia to, że książkę cały czas czyta się łatwo, a od czasu do czasu także i z korzyścią. Wydobycie owych szczegółowych korzyści wymaga bardziej szczegółowego omówienia wykonania.

A zatem sprawa pierwsza i pierwsze „osiągnięcie" autora: wyjaśnienie istoty patomechanizmów czynnościowych zaburzeń układu nerwowego u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Sprawie tej poświęcono trzy pierwsze rozdziały, zebrane razem jako część I książki.

Pierwszy z tych rozdziałów poświęcony jest sprawie ustalenia istoty czynnościowych zaburzeń układu nerwowego, których patomechanizmy mają być wyświetlone w rozdziałach następnych. Ustalenie istoty zaburzeń próbuje autor zrobić przez zestawienie różnych poglądów różnych pisarzy, różnych czasów. Zestawienie owo wykonane zostało w sposób jakiś chyba przypadkowy: ani chronologiczny, ani systematyczny, bez uwidocznienia filiacji i genezy; po prostu na dwunastu stronach omawia autor kolejno poglądy takich pisarzy, tak różnych pod każdym względem, jak: C. T. Morgan, C. Lewin, W. K. Choroszko, R. Brun, P. Dubois, P. Janet, Z. Freud, A. Adler, K. Dąbrowski, E. Bleuler, J. Frostig, A. Jus, W. Chłopicki. Stwierdza przy tym, że „nie ma do dziś ogólnie przyjętej terminologii", że „zarysowały się i zarysowują nadal odmienne stanowiska", że „podstawowe pojęcia nie są dostatecznie ściśle sprecyzowane", że „jedne i te same terminy bywają używane w różnym znaczeniu" (s. 11 i 21).

Z rozbieżności występujących w klasyfikacji, i w interpretacji poszczególnych jednostek chorobowych, takich jak: nerwica, psychonerwica, neurastenia, psychastenia, histeria, znalazł autor wyjście możliwie proste i bardzo dlań wygodne: pozostawił na uboczu nie uzgodnione rozbieżności terminologiczne i przeszedł do przedstawienia poglądów na te sprawy Pawłowa, czemu poświęcił drugi rozdział części I.

Tutaj przytacza autor pewne wybrane z różnych pism Pawłowa pojęcia i cytuje ich pawłowowskie określenia. Z pojęć wybiera najogólniejsze pojęcie nerwicy,

i takie cytuje jej określenie: „Przez nerwicę rozumiemy przewlekłe (trwające w ciągu tygodni, miesięcy, a nawet lat) odchylenie od stanu prawidłowego wyższej czynności nerwowej" (s. 24). Przyjąwszy pawłowowskie określenie pojęcia nerwicy przyjmuje też od Pawłowa podział nerwic na: neurastenię, histerię i psychastenię. Wśród zaś postaci neurastenii wyróżnia, znowu za Pawłowem, hiperstenię, polegającą na osłabieniu procesu hamowania, i hipostenię, będącą osłabieniem procesu pobudzenia (s. 34 i 35). Opierając się na tej podstawie doszedł autor do wniosku, „że najczęściej spotykane postacie nerwowości dziecięcej są w głównej mierze zaburzeniami równowagi podstawowych procesów nerwowych: pobudzenia i hamowania" (s. 41).

To autor od Pawłowa przyjmuje, za Pawłowem cytuje i od siebie aprobuje. W tej sytuacji przytoczenie w rozdziale następnym, trzecim z kolei, poglądów niektórych autorów polskich, takich jak: Sterling, Baley, Korzeniowski, Simson, Bilikiewicz, wydaje się zbędne, a rozdział niepotrzebny.

Na tym kończy się część I i tak wygląda wykonanie zamierzenia autora „wyświetlenia istoty patomechanizmów zaburzeń czynnościowych nerwowych procesów u dzieci". Wziąwszy pod uwagę, że wyjście z rozbieżności terminologicznych pozostawił autor psychiatrom, a pojęcie i podział nerwic przejął od Pawłowa, osobisty wkład autora do wyświetlenia pierwszego spośród postawionych sobie zagadnień jest raczej skromny, a cała poświęcona temu część książki jest dość słaba i mało przejrzysta.

Zagadnienia dalsze: przyczyn, objawów, zapobiegania i leczenia zaburzeń dziecięcej nerwowości, omawia autor kolejno w następnych rozdziałach książki, stanowiących jej część II. Tym razem opierać się będzie, jak zapowiada, na materiałach własnych, zebranych w latach 1950—1957 na terenie Poradni Zdrowia Psychicznego w Łodzi, gdzie wówczas pracował w charakterze psychiatrycznego asystenta lub, jak to podówczas nazywano, psychotechnika.

Podstawą są tu zatem własne materiały autora w postaci protokołów różnych badań przeprowadzonych w latach 1950/51 na dwustu dziecięcych pacjentach Poradni w wieku od lat 3 do 14, w większości (71%) chłopców. Na badania złożyły się: rozmowy, wywiady, obserwacje, eksperymenty laboratoryjne, eksperymenty „naturalne" (dotyczące zakresu wiadomości, sposobu rozumowania, rozwiązywania teoretycznych i praktycznych zadań) oraz badania inteligencji skalą Bineta-Termana. Jakie były ilorazy inteligencji, autor nie podaje, pomija też przedstawienie liczbowych wyników eksperymentów naturalnych nad myśleniem, nie podaje również opisu owych eksperymentów, ogólnie tylko informuje, że w wyniku ich okazało się, iż dokładnie $^3/_4$ dzieci badanych ujawniło inteligencję normalną, oraz równie dokładnie po $^1/_8$ — inteligencję wyższą i niższą (tabl. 2, s. 49).

Tutaj rodzą się w świadomości czytelnika dwie refleksje. Po pierwsze, że badaniami objęto dokładnie 200 dzieci, jest zupełnie możliwe i nie budzi to żadnych zastrzeżeń, ale że rozkład uzyskanych wyników badań wynosi równie dokładnie 75% + 12,5% + 12,5% = 100%, to już wygląda mało prawdopodobnie, by nie powiedzieć podejrzanie. Trudno wręcz uwierzyć w tę idealną symetrię. Po wtóre, idealny ten rozkład różnych poziomów inteligencji uzyskany został na podstawie badań różnych, a to: skalą Bineta, eksperymentem naturalnym i eksperymentem laboratoryjnym, i różne te wyniki różnych badań jakoś się zsumowały i idealnie symetrycznie w wynikach ułożyły. Wynikami badań skalą Bineta, którymi objęto zresztą nie wszystkie dzieci, były zapewne ilorazy inteligencji. A co było wynikami innych badań? Jakie to były liczby czy wskaźniki? Nie wiadomo. Czytamy jedynie, że ostatecznie $^3/_4$ badanych wykazało inteligencję normalną, a po $^1/_8$ — inteligencję wyższą i niższą. Nie wydaje się, aby te inne liczby były tego rodzaju, by pozwalały na dodawanie ich do liczb ilorazów inteligencji według skali Bineta-Termana. One musiały być chyba inne, a jednak zostały wszystkie razem dodane. Widocznie

sprowadzono je jakoś do jakiegoś wspólnego mianownika. Jak wyglądało to sprowadzenie i jaki to był wspólny mianownik, też nie wiadomo. Wiemy za to, że jakoś się to zsumowało i w wyniku idealnie symetrycznie ułożyło.

Tu winien autor czytelnikowi szczegółowe wyjaśnienie. Jeśli nie chce być posądzony o to, że postąpił tak jak ten, kto różne pomiary temperatur różnych ciał mierzonych różnymi skalami (Celsjusza, Réaumura, Farenheita) bez ich przeliczenia dodał razem i w wyniku uzyskał, że 3/4 ciał miało temperaturę średnią, a po 1/8 — wysoką i niską, albo jak ten, kto różne pomiary odległości różnych punktów przestrzeni mierzonych różnymi miarami, w kilometrach, w milach i wiorstach, dodał bez przeliczenia i wykazał, że 3/4 tych odległości było średnich, a po 1/8 wielkich i małych.

Przedmiotem badań laboratoryjnych autora przeprowadzonych metodą odruchowo-warunkową Iwanowa-Smoleńskiego było uchwycenie objawów zaburzeń czynnościowych układu nerwowego lub, mówiąc inaczej, zaburzeń równowagi procesów nerwowych. Te badania przedstawione są w książce dokładnie, liczbowe wyniki podane na tablicach, a uzyskane rezultaty zebrane przejrzyście.

Jak pamiętamy, cały swój rynsztunek pojęciowy przejął autor od Pawłowa, on też stał się teoretycznym założeniem jego badań laboratoryjnych. Nic więc dziwnego, że w wyniku swych badań doszedł autor do wniosku zgodnego z przyjętymi od Pawłowa założeniami, a mianowicie, że ogół badanych przezeń dzieci, ze względu na właściwy im charakter czynnościowych zaburzeń, rzeczywiście i zgodnie z pawłowskimi założeniami dzieli się na dwie grupy, z których pierwszą cechuje przewaga procesów pobudzenia (hiperstenicy), a drugą, odwrotnie, przewaga procesów hamowania (hipostenicy) (s. 98). Jeśli idzie o częstość występowania obydwu tych typów zaburzeń, to nie podając dokładnych liczb, ogólnikowo autor oznajmia, że „pierwszą z tych postaci spotyka się znacznie częściej" (s. 99). Ogólnikowo też oświadcza, że „uzyskane wyniki badań laboratoryjnych zgodne są z wynikami prowadzonych obserwacji oraz badań z zastosowaniem eksperymentu naturalnego" (s. 99).

Ponieważ oświadczenie to niczym nie jest w książce poparte, czytelnik musi je na wiarę przyjąć lub dla braku wiary może odrzucić. Autor liczy widocznie, że wśród odbiorców jego książki ludzie z wiarą taką będą mieli przewagę, że o niewierzących można nie myśleć. Ryzykowna to wiara u autora wchodzącego w pisarskie szranki. Czytelnik wierzący czy chcący wierzyć musi autorowi udzielić zaufania na kredyt. Czytelnik zaś niewierzący lub nie mogący uwierzyć powie, że to jest czek bez pokrycia. Zwłaszcza gdy sobie uświadomi, że to wszystko opiera się na materiale zebranym wśród 10 dzieci, tzn. 5% ogółu dzieci badaniami objętych. A jak jest z resztą, tj. z 95% dzieci? Jakie są ich zaburzenia? Czy też neurasteniczne, o dwóch typach. Nie wiadomo. A szkoda. Tu autor winien czytelnikowi dodatkowe informacje o owych 95% badanych dzieci. To konieczne. Próbka 5% jest absolutnie za mało reprezentatywna.

Jeśli idzie o wykrycie przyczyn opisanych zaburzeń nerwowych, to autor stwierdza, że „potrzeba na to badań specjalnych, na których przeprowadzenie nie pozwalały ramy organizacyjne Poradni", wskutek tego „analiza, którą przeprowadzono, jest z konieczności mało ścisła", a „przytoczone liczby mają znaczenie wyłącznie orientacyjne" (s. 51 i 52). Tu ujawnia autor samokrytycyzm i rzetelność, godne uznania. Nie wschodząc zatem w szczegóły owych „liczb orientacyjnych", wystarczy napomknąć, że przyczyny zaburzeń nerwowych bywają różne, bardziej organiczne (choroby rodziców, niepomyślne ciąże i zaburzenia porodowe matek), więcej psychiczne (przeżycia urazowe dzieci) bądź społeczne (niekorzystne środowisko).

O tym wszystkim każdemu od dawna wiadomo. Czytelnik żądny nowej wiedzy chciałby tu czegoś więcej niż „liczb orientacyjnych", potwierdzających jego dotychczasową wiedzę. Niestety, na więcej nie pozwoliły autorowi „ramy organiza-

cyjne Poradni". Należy zatem życzyć i autorowi, i Poradniom, by się te ramy organizacyjne poprawiły i pozwoliły na lepsze wyświetlenie przyczyn zaburzeń nerwowych występujących u dzieci, będących ich pacjentami. Zyskają na tym i młodociani pacjenci, i wiedza o dziecięcych nerwicach.

Czwarte zagadnienie, jakie autor książki sobie postawił (kwestia zapobiegania nerwicom), omówione jest w rozdziale przedostatnim, szóstym.

Tu wykazuje autor trzeźwość podobną tej, jaką ujawnił omawiając zagadnienie przyczyn nerwic dziecięcych. Słusznie stwierdza, że „jedynie znajomość przyczyn choroby stwarza podstawy dla zaplanowania akcji zapobiegawczej" (s. 101). Ponieważ zaś zdaje sobie sprawę z nikłości naszej o tym wiedzy i z tymczasowej wartości swych liczb orientacyjnych, uczciwie przyznaje, że jego „uwagi dotyczące profilaktyki... mogą mieć tylko charakter przypuszczeń i postulatów, prawdziwych o tyle, o ile prawdziwe są ich domniemane przyczyny" (s. 101). Wśród postulatów tych szerzej omawia następujące: poprawa sytuacji materialnej rodziny, poradnictwo przedślubne, walka z alkoholizmem rodziców, opieka nad zdrowiem dzieci, podnoszenie kwalifikacji wychowawców i pedagogizacja rodziców. Krótko wspomina o innych sprawach, jak: uregulowanie snu dziecka, odpowiedni dlań reżim pokarmowy, tworzenie korzystnej atmosfery wychowawczej, harmonijność i konsekwencja oddziaływań wychowawczych. Wszystkiemu temu można tylko przyklasnąć!

A teraz zagadnienie piąte, postawione sobie przez autora, i drugie jego, jak sądzi, osiągnięcie. Jest nim: terapia pedagogiczna.

Idzie tu o wprowadzenie do leczenia nerwic obok terapii farmakologicznej i kuracji sanatoryjno-klimatycznej, stosowanej przez lekarzy, także i leczenia wychowawczego, które stosować może w porozumieniu z lekarzem odpowiednio wyszkolony psycholog. Ta trzecia, obok farmakologicznej i sanatoryjnej, forma leczenia, chociaż częściowo znana i ogólnie uznana, nie jest wszakże dotąd, pomijając nieśmiałe próby, w pełni stosowana. Rozumując tak, zorganizował autor na terenie Centralnej Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego w Łodzi obserwacyjno-terapeutyczną świetlicę, której potrójne postawił zadanie: 1) obserwacja dziecka przy zastosowaniu eksperymentu naturalnego, 2) organizowanie zajęć wzmacniających procesy hamowania u dzieci nadpobudliwych i 3) likwidowanie przez kontakty z rodzicami popełnianych przez nich wychowawczych błędów (s. 115).

Zajęcia świetlicowe odbywały się w ciągu dwóch lat, po trzy godziny dziennie, w pięcioosobowych przeciętnie kompletach. Czas obserwacji i terapii nie był dla każdego dziecka ściśle określony, przestrzegano tylko, by żadne dziecko nie było w świetlicy mniej niż trzykrotnie.

Na zajęcia świetlicowe składały się zabawy i zajęcia. Oto niektóre ze stosowanych zajęć: odtwarzanie konstrukcji klockowych, wznoszenie konstrukcji klockowych, odwzorowywanie figur z tektury, układanie figur z zapałek, wycinanki, plecionki i układanki. Bliższy opis zajęć oraz wzory pomocy podane są w książce na sześciu tablicach, a skrócony opis całej terapii zajęciowej dla wszystkich badanych podano również w końcu rozdziału (s. 125—142).

Jakie były wyniki? Na 21 obserwowanych i leczonych dzieci, u 10 stwierdzono poprawę trwałą, u 9 uzyskano poprawę częściową i okresową, u 1 dziecka poprawy nie stwierdzono, a o dziecku ostatnim brak danych w książce (s. 123). Katamnezy, jeśli to było możliwe, przeprowadzano po upływie kilku miesięcy. We wnioskach końcowych stwierdza autor, że uzyskane pozytywne wyniki przemawiają za skutecznością stosowanej metody (s. 151). Wygląda na to, że tu zasługa autora wydaje się bezsporna.

Oczywiście nie oznacza to, jakoby zastosowanie terapii zajęciowej w lecznictwie psychiatrycznym było czymś zupełnie nowym i dotąd nie znanym. Jak z dziejów psychiatrii wiadomo, terapia pracy i zajęć znana i stosowana jest w lecznictwie

psychiatrycznym już od dawien dawna, bo od czasów Ph. Pinela, to jest od schyłku wieku XVIII; wiadomo też, że z początkiem wieku XIX zaczął stosować ją w Niemczech J. Ch. Reich (1803), na przełomie zaś wieków XIX i XX znacznie rozbudowali ją w Saksonii Kaeppe i Paetz, w latach zaś trzydziestych obecnego stulecia na szeroką skalę teoretycznie rozwinął ją i praktycznie stosował H. Simon. Dziś ten rodzaj lecznictwa psychiatrycznego powszechnym cieszy się uznaniem i w dalszym ciągu naukowo jest rozpracowywany. O intensywności tego rozpracowywania świadczy fakt, że powojenna tylko bibliografia przedmiotu zebrana przez niemieckiego psychiatrę W. Emke zawiera 91 tytułów (por. dzieło zbiorowe: *Die Psychotherapie in der Gegenwart.* Zürich 1958). Autor nasz idzie tu więc szlakiem z dawna znanym i ogólnie zalecanym. I dobrze się stało, że uznaje ten szlak i przyjmuje te zalecenia.

Spójrzmy jeszcze raz na całość pracy. Było zagadnień pięć: istota nerwic, ich objawy, przyczyny, zapobieganie i leczenie. Co do istoty nerwic, przejął autor poglądy Pawłowa. Objawy stwierdził takie, jakie znalazł u Pawłowa. Przyczyny podał orientacyjnie. Co do zapobiegania, wysunął szereg celowych postulatów. Metodę leczenia wychowawczego sformuował jasno i celowo, a realizował starannie i z pewnym powodzeniem.

Im bliżej końca książki, im zagadnienie bardziej praktyczne, tym rozwiązanie oryginalniejsze i wyniki solidniejsze.

Całość omówionej tu pracy wykazuje, w porównaniu z dawniejszymi trochę naszymi pracami o zaburzeniach psychicznych i nerwowych wieku dziecięcego, wyraźnie mniejszy stopień dojrzałości niźli np. praca St. Gerstmana: *Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalności uczniów* (Toruń 1956), a prawie taki sam stopień dojrzałości jak praca J. Konopnickiego: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko* (Warszawa 1957). Zagadnienia stawiane są jasno, program badań zaplanowany celowo, wykonanie badań, pominąwszy wysunięte już mankamenty, przeprowadzone starannie, a osiągnięte wyniki, zwłaszcza praktyczne, co do leczenia, uchwytne i wartościowe.

Sądząc na podstawie omówionej pracy, autor rokuje dobre nadzieje na dalsze osiągnięcia i zasługuje w swych dalszych zamierzeniach na pomoc, radę i poparcie.

*M. SEKRETA*
Łódź

**ALEKSANDER LEWIN: MAKARENKO — KONFRONTACJE PEDAGOGICZNE**
**Warszawa 1960. PZWS ss. 268**

W obliczu nowych i twórczych zadań, jakie stoją przed szkołą i placówkami oświatowo-wychowawczymi, zagadnienie umacniania socjalistycznego wychowania, zacieśniania więzi nauki z życiem coraz żywiej interesuje pedagogów i opinię publiczną w naszym kraju.

Rozwiązując trudne problemy wychowawcze, korzystamy z osiągnięć ogólnoludzkiej myśli pedagogicznej i postępowych wzorów własnego narodu. W obecnej dobie szczególnego znaczenia nabierają doświadczenia krajów budujących socjalizm i teoretyczne uogólnienia praktyki pedagogicznej w tych krajach.

Jedną z ważnych pozycji w polskiej literaturze pedagogicznej, poświęconej analizie twórczości A. Makarenki i problemom wychowania ideowo-moralnego w Związku Radzieckim, jest książka dra Aleksandra Lewina *Makarenko — konfrontacje pedagogiczne.*

We wstępie autor podkreśla, że „...doskonalenie naszego systemu wychowawczego winno w dużej mierze oprzeć się na praktycznych i teoretycznych osiągnięciach pierwszego socjalistycznego państwa — Związku Radzieckiego. W związku z tym staje przed nami poważne zadanie głębokiego przyswojenia sobie bogatej spuścizny pedagogicznej Antoniego Makarenki, stanowiącej jedną z bardziej interesujących kart historii pedagogiki radzieckiej".

Nowatorska działalność i poglądy Makarenki wyprzedzały często współczesną mu praktykę i teorię wychowania. Działalność ta stanowiła nawet do ostatnich lat jego życia przedmiot ostrych ataków ze strony niektórych przedstawicieli teorii pedagogicznej.

Dorobek Makarenki od wielu lat jest przedmiotem wnikliwych studiów różnych teoretyków i praktyków w krajach socjalistycznych i kapitalistycznych. „Makarenko ujmowany jest — jak pisze autor — nie z ciasno pedagogicznego punktu widzenia, lecz jako wychowawca narodu, głęboki myśliciel, zajmujący poczesne miejsce w rozwoju rodzieckiej i światowej kultury".

W wyniku wieloletnich i wnikliwych studiów nad dorobkiem Makarenki autor w pracy swojej pragnie dać odpowiedź na kilka pytań, a mianowicie: na czym polega wkład Makarenki do rozwoju teorii pedagogicznej, jakie zajmuje Makarenko miejsce wśród innych postępowych pedagogów, jaka jest różnica między jego koncepcją pedagogiczną a koncepcjami pedagogicznymi współczesnych burżuazyjnych teoretyków, wreszcie, jakie znaczenie posiada spuścizna Makarenki dla rozwoju teorii i praktyki wychowania w różnych krajach, a szczególnie w krajach budujących socjalizm.

Rozpatrując dorobek Makarenki, dr Lewin stwierdza, że ten, „...kto w sposób nowatorski toruje drogę nowym rozwiązaniom problemów wychowawczych w Związku Radzieckim, rozwiązuje jednocześnie problem bardziej ogólny — ukazuje nowe drogi wychowania pedagogicznego w innych krajach".

W pierwszej części książki *Narodziny i rozwój koncepcji pedagogicznej A. Makarenki* — autor, nie wdając się w szczegóły biograficzne, analizuje proces dojrzewania Makarenki i pokazuje drogę, którą szedł ten wybitny pedagog.

O jego sukcesach pedagogicznych zadecydowały „...nie jakieś szczegółowe talenta, choć trzeba je również brać pod uwagę, lecz przede wszystkim głębokie, osobiste zaangażowanie się w proces dziejowych przemian, pasja życia i tworzenia, chęć wyprowadzania uczniów znajdujących się w ciężkich obiektywnie warunkach na szeroką drogę życia, wytrwałe dążenie, by połączyć codzienną pracę pedagagiczną... z rozległą perspektywą wychowania".

Makarenko-nauczyciel nie ograniczał się do pracy dydaktycznej i wychowawczej na terenie szkoły. Autor podkreśla m. in. doniosłość jego pracy poza szkołą, jako organizatora domu kultury, aktywnego działacza związku nauczycieli szkół początkowych i średnich, reformatora biblioteki miejskiej.

Mistrzostwo pedagogiczne Makarenki w zakładzie wychowawczym polegało przede wszystkim na tym, że rozumiał on doskonale psychikę dziecka, potrafił śmiało i wnikliwie rozwiązywać problemy życia społeczności dziecięcej, a wszystko, co robił, było przemyślane i uwzględniało najdrobniejsze szczegóły.

W części drugiej dr Lewin rozważa problem koncepcji człowieka i celu wychowania. Marksistowski stosunek Makarenki do człowieka polegał na tym, że w każdej jednostce ludzkiej, mimo określonych upadków i załamań, widział wielkie możliwości twórcze; dlatego też nie tracił wiary w człowieka i w możliwość wychowania go, umiał jasno określić cel swej pracy pedagogicznej. „Makarenko z maksymalną jasnością formułował postulaty politycznej odpowiedzialności pedagoga za wychowanie człowieka przygotowanego do wyraźnie ukierunkowanej walki o nowy ustrój

społeczny, odrzucał natomiast zdecydowanie ideał apolitycznego wychowania człowieka".

Szczególną uwagę zwraca autor na zagadnienie szczęścia ludzkiego i dróg, które doń wiodą, oraz na ważną koncepcję projektowania komunistycznej osobowości wychowanka.

Projektowanie osobowości według Makarenki musi być oparte na:

1. analizie wymagań społecznych, opinii publicznej, a przede wszystkim polityki partii i konsekwencji wychowawczej tej polityki.
2. wychowaniu masowym, a nie na doskonaleniu ograniczonej grupy jednostek.
3. konkretyzacji celu wychowania.
4. wyrobieniu takich charakterów i osobowości, które potrzebne są w epoce dyktatury proletariatu, a które charakteryzować powinno: „zdyscyplinowanie, gotowość do działania i panowania nad sobą, poczucie taktu... wierność zasadom... itp.

Makarenko, szukając skutecznych metod pedagogicznych, zdecydowanie występował przeciwko żywiołowości w ujmowaniu procesu wychowania. Doceniając równocześnie wagę tendencji wychowawczo pożądanych, szczególnie mocno podkreślał, że wychowanie jest procesem społecznym w najszerszym słowa tego znaczeniu, że człowieka wychowuje całe społeczeństwo, praca, życie codzienne, na które składają się sukcesy i niepowodzenia.

Wychowanie dziecka odgrywa ogromną rolę wtedy, gdy odbywa się w atmosferze poszanowania jego osobowości, potrzeb i dążeń, pod warunkiem jednak, że będzie przeniknięte dużymi wymaganiami w stosunku do wychowanka i systematycznym przezwyciężaniem różnego rodzaju ludzkich braków. Ułożenie prawidłowych stosunków między jednostką a społeczeństwem jest głównym celem działalności pedagogicznej.

Problem kolektywu szczególnie interesował Makarenkę. Kolektyw uważał on za wyższą formę współżycia z ludźmi, powstającą i rozwijającą się w ustroju socjalistycznym jako specyficzne zjawisko dla tego ustroju. Rozważania na temat istoty i cech kolektywu dziecięcego i nauczycielskiego, w ujęciu Makarenki, stanowią oddzielny i bardzo ciekawy rozdział w książce dra Lewina. W teorii wychowania kolektywnego Makarenko znajdował metodę najbardziej sprzyjającą wychowaniu każdej indywidualności.

Odrębność metodyki wychowania, tworzonej przez Makarenkę, została najpełniej ujęta w *Poemacie pedagogicznym*.

„Bibliografia" w omawianej książce zawiera najważniejsze publikacje, wybrane artykuły oraz wymienia szereg nie opublikowanych dysertacji kandydackich, analizujących dorobek pedagogiczny Makarenki.

Książka dr Al. Lewina *Makarenko — konfrontacje pedagogiczne* — jest publikacją jak najbardziej aktualną, gdyż realizacja postawionych przed nauczycielem zadań wymaga znajomości i stosowania coraz doskonalszych metod wychowania. W książce tej nauczyciele i wychowawcy różnych typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych znajdą nie tylko wiele wartościowego materiału do rozważań i dyskusji, lecz również wiele cennych wskazówek do rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych w praktyce pedagogicznej.

*S. GARBIŃSKI*

## HANS RETTKE: PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH
### PIERWSZE LATA NAUCZANIA
**Warszawa 1959. PZWS ss. 120**

Niezwykle skromna, jak dotąd, literatura na temat pracy w szkołach o klasach łączonych wzbogaciła się o nową pozycję. Jest nią wymieniona w tytule książka przełożona z języka niemieckiego przez Andrzeja Zawadę.

Spis treści wskazuje, że książka obejmuje szereg działów i poddziałów różnego stopnia oznaczonych literami wielkimi i małymi, cyframi itp., co świadczy o daleko posuniętej planowości w przedstawieniu przez autora jej treści.

Książka składa się z pięciu działów o bardzo nierównej objętości. Oznaczone są one literami A, B, C, D, E i obejmują: dział A — specyfikę nauczania w szkołach niżej zorganizowanych; dział B — uczenie się i nauczanie w klasach łączonych; dział C — typy lekcji w klasach łączonych; dział D — samodzielną naukę cichą uczniów klas łączonych w pierwszych latach nauczania; dział E — wskazania, jak przygotowywać lekcje w klasach łączonych.

W dziale A, zatytułowanym: „Specyfika nauczania w szkołach niżej zorganizowanych", wywody autora sprowadzają się do wykazania, że nauczanie w klasach łączonych polega przede wszystkim na odmiennej organizacji pracy przy obowiązującym tym samym programie. Zgodnie z „Wytycznymi do nauki w klasach łączonych" obowiązującymi w szkołach NRD za jedynie słuszny sposób łączenia klas uważa autor łączenie klasy I z III i II z IV. Nie odmawiając walorów takiemu łączeniu, nie będziemy jednak uważali go za wyłączny. Należy zaznaczyć, że autor zajmuje się tylko nauczaniem początkowym, tzn. klasami od I do IV. Problem łączenia klas starszych, jak wynika z przedmowy autora, w NRD już nie istnieje.

Tytuł działu B: „Uczenie się i nauczanie w klasach łączonych", zapowiada niejako pogłębienie teoretyczne zagadnień dydaktycznych. Niestety, takiego pogłębienia nie znajdujemy. Autor nie zajmuje się np. analizą procesu nauczania przy nauce głośnej i cichej. W dodatku autor używa nieco innej terminologii, co sprawia, że wywody jego nie są zbyt jasne i przejrzyste. Główna myśl autora sprowadza się do tego, że nauka głośna ma przygotować do pracy samodzielnej cichej, praca cicha zaś ma przede wszystkim na celu utrwalenie wiadomości. Na tym ma polegać powiązanie obu form nauczania, tzn. nauki głośnej i cichej, w jednolity proces uczenia się i nauczania. Trudno zgodzić się z autorem, że nauka cicha ma wyłącznie służyć utrwalaniu wiadomości. Czy nauka cicha nie może być w niektórych wypadkach wykorzystana np. do gromadzenia materiału, do poznawania nowych faktów przez obserwację, który to materiał następnie będzie opracowany w nauce głośnej?

Dział C (i następne) — to przede wszystkim uwagi i wskazówki praktyczne, bogato ilustrowane przykładami konkretnych rozwiązań. W dziale tym autor omawia typy lekcji w klasach łączonych: 1) lekcje przy dwóch klasach łączonych i 2) lekcje przy trzech klasach łączonych.

Przy dwóch klasach łączonych autor widzi 3 zasadnicze formy organizacyjne lekcji, a mianowicie: a) nauczyciel przez całą lekcję pracuje z jedną klasą, druga klasa zajęta jest nauką cichą; b) każda z dwóch klas na zmianę ma naukę głośną i cichą (jednorazowa zmiana) i c) w każdej klasie następuje dwukrotna zmiana, tzn. że jedna klasa ma dwukrotnie naukę głośną, przedzieloną nauką cichą, druga zaś dwukrotnie ma naukę cichą, przedzieloną nauką głośną. Autor poza lekcję trójfazową nie wychodzi, i to jest słuszne. Pokawałkowanie lekcji na jeszcze mniejsze odcinki jest niesłuszne i niecelowe.

Autor nie ogranicza się do przedstawienia zasadniczych form organizacyjnych lekcji, ale pokazuje praktyczne zastosowanie tych form, podając konkretne przy-

kłady lekcji, przy czym widzi różne warianty konkretnego zastosowania poszczególnych form pracy (typów). I tak: przy typie I (lekcja jednofazowa) autor przewiduje 3 warianty, przy typie II (lekcja dwufazowa) — dwa warianty i przy typie III (lekcja trójfazowa) — 4 warianty. Ten podział na zasadnicze typy, typy zaś na warianty autor przedstawia równocześnie graficznie, co bardzo ułatwia orientację w tym bądź co bądź złożonym schemacie. Sądzę, że ta struktura organizacyjna stałaby się jeszcze bardziej przejrzysta, gdyby schemat był przedstawiony łącznie, w całości na jednej stronie.

Podobnie potraktowana jest sprawa nauczania trzech klas połączonych. W tym wypadku autor również widzi trzy typy lekcji, obejmujące po trzy, dwa i cztery warianty dla każdego typu.

Bez graficznego przedstawienia wywody autora byłyby trudne do objęcia przez czytelnika, tym bardziej że każdy wariant (a jest ich 18) zawiera odmienny tok lekcyjny. W toku lekcyjnym autor widzi tylko dwa ogniwa: podanie materiału i utrwalenie. Pomimo że podane przez autora szczegółowe konspekty lekcji wyjaśniają, jak lekcja przebiega, niemniej w wywodach autora odnoszących się do tego działu brak jest jasności pojęć, stąd wrażenie pewnego chaosu. Niezrozumiałe również jest, dlaczego autor tak mało miejsca przeznacza na tzw. podanie materiału, w porównaniu z utrwaleniem. Można by wprawdzie wszystkie przytoczone przez autora warianty traktować jedynie przykładowo, autor jednak innych poza nimi nie przewiduje. Nie znaczy to, oczywiście, żebyśmy się musieli z autorem zgadzać. Moim zdaniem, należy materiał zawarty w książce zarówno wykorzystywać bezpośrednio, jak również traktować jako pewnego rodzaju bodziec i zachętę do własnych rozwiązań.

Więcej niż połowę objętości książki zajmuje dział D, w którym autor omawia wielorakie możliwości samodzielnej nauki cichej w klasach łączonych. Dział ten ma charakter przede wszystkim praktyczny i trzeba przyznać, że opracowany jest sumiennie i bardzo systematycznie. Autor kolejno rozpatruje możliwości samodzielnej nauki cichej w poszczególnych klasach w zakresie nauki czytania, pisania, gramatyki i ortografii oraz arytmetyki. Myślę, że taki układ przekrojowy, w dodatku odnoszący się nawet do poszczególnych działów języka ojczystego, ułatwia zarówno orientacje w materiale, jak i korzystanie z tego materiału bogato ilustrowanego przykładami lekcji. Trzeba również przyznać, że nazwa działu „Samodzielna nauka cicha uczniów" jest chyba w dużej mierze uzasadniona, autor bowiem podaje przykłady takich zadań na pracę cichą, przy których rozwiązywaniu uczniowie nie mogą się ograniczyć do jakichś czynności mechanicznych, przeciwnie, muszą zdobywać się na pewien wysiłek myślowy, rozumowanie i poszukiwanie. Oczywiście stopień tej samodzielności w myśleniu jest bardzo różny, niemniej założenia autora, by praca cicha uczniów była pracą samodzielną, jest w większym czy mniejszym stopniu realizowane. Jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że niejednokrotnie tzw. zajęcia ciche sprowadzają się do mechanicznego przepisywania i obliczania „słupków", to przykłady podane przez autora pokazują, że te trudne zagadnienia może nauczyciel rozwiązywać w sposób bardziej racjonalny i pożyteczny dla kształcenia intelektualnego uczniów.

Trzeba pamiętać, że materiał, którym operuje autor, jest oparty o programy obowiązujące w szkołach NRD. Oczywiście, nie chodzi tu tylko o treści. Jest całkiem zrozumiałe, że np. treści programowe języka ojczystego będą inne w NRD, a inne u nas, ale różnice występują także w odniesieniu do zakresu materiału programowego w poszczególnych klasach, nieraz dość znacznych (gramatyka, pisanie, arytmetyka). Zakres wiadomości w odniesieniu do całego programu stosunkowo mało się różni od naszego, przynajmniej gdy chodzi o język ojczysty i arytmetykę. Nie wszystkie przykłady można (i nie wszystkie trzeba) przenosić na grunt polski. Dobierać je należy tak, aby były zgodne z programem obowiązującym w Polsce.

Dział ostatni — E, mimo że nosi nazwę „Wskazania, jak przygotowywać lekcje w klasach łączonych" — niestety wskazań tych zawiera niewiele (cały dział zajmuje zresztą jedną tylko stronę druku).

Zalecają one jedynie, by nauczyciel przygotowując się do poszczególnych lekcji przewidywał kolejność ogniw lekcyjnych oraz by nauczyciel pogłębiał swoje doświadczenie gruntowną wiedzą teoretyczną.

Autor zaleca również, aby przy sporządzaniu szczegółowego rozkładu materiału tematy programowe rozbić na jednostki lekcyjne z oznaczeniem tematu i celu każdej lekcji. Tak pomyślany rozkład materiału był przez jakiś czas obowiązujący i u nas. Został on jednak zarzucony, i słusznie.

Czy w wyniku tej charakterystyki książka Rettkego może być pomocna w pracy nauczyciela klas łączonych u nas? Sądzę, że tak. Po pierwsze, nauczyciele klas łączonych znajdą w niej wiele przykładów organizowania toku lekcyjnego przy łączeniu zarówno dwóch, jak trzech klas, co może rozszerzyć i wzbogacić ich inwencję. Po drugie, mogą praktycznie poznać różne możliwości racjonalnego organizowania nauki cichej uczniów. Z tych więc względów byłoby pożądane, by praca w klasach łączonych stała się popularna wśród nauczycieli klas łączonych. Czytelnik polski pamiętać jednak przy tym musi, że rozwiązania zawarte w książce są tylko przykładowe i mechanicznie na grunt polski nie mogą być przenoszone. Wymagają one niejednokrotnie właściwej adaptacji.

*ST. CZAJKOWSKI*

**ZBIGNIEW PIETRASIŃSKI: SZTUKA UCZENIA SIĘ**
**Warszawa 1960. Wiedza Powszechna ss. 250. Seria „Sygnały"**

Książka Zbigniewa Pietrasińskiego pt. *Sztuka uczenia się* stanowi cenną pozycję biblioteki podręcznej starszego ucznia, studenta, samouka, nauczyciela szkoły średniej wszystkich typów, pracownika oświatowego oraz świadomych swych zadań wychowawczych rodziców.

Autor pod kątem postawionego problemu — jak osiągać wysoki stopień sprawności uczenia się — przedstawia tu w syntetycznym ujęciu i w przystępnej formie wyniki badań i dociekań naukowców oraz własnych przemyśleń w tej dziedzinie i daje czytelnikom zainteresowanym bezpośrednio lub pośrednio procesem uczenia się szereg wartościowych wskazań praktycznych.

Postawa refleksyjna cechuje autora we wszelkich jego rozważaniach i ujęciach. *Sztuka uczenia się* oparta jest na założeniach psychologii myślenia (Zb. Pietrasiński jest autorem książki pt. *Psychologia sprawnego myślenia*). Opiera on również swą pracę na rozległej i wnikliwej analizie różnych sytuacji uczącej się i studiującej młodzieży, co pozwala mu rozpatrywać zagadnienie uczenia się ze stanowiska psychologii, dydaktyki oraz ekonomii, techniki i higieny pracy.

W omawianej książce porusza autor dwa zasadnicze problemy. Jeden — to uczenie się z książek, a drugi — wyrabianie umiejętności i nawyków techniczno-produkcyjnych. Problemy, zdawałoby się, nie nowe. Ich rozwinięcie znaleźć można w publikacjach naukowych różnych autorów — specjalistów w dziedzinie psychologii i dydaktyki oraz technologii czy organizacji pracy. A jednak racjonalne uczenie się, oparte na założeniach naukowych, nie znajduje jeszcze pełnego odbicia w działalności szkół, w działalności uczącej się i pracującej młodzieży. Sztuka racjonalnego uczenia się jest ciągle jeszcze za mało znana, za mało spopularyzowana.

Wartość pracy Zb. Pietrasińskiego polega m. in. na tym, że popularyzuje on i uwspółcześnia problem uczenia się, że rozszerza go o nowe działy prac manualno-technicznych, które mają znaczenie nie tylko w ramach programu szkoły zawodowej, lecz również w nowym profilu ogólnokształcącej szkoły średniej przygotowującej młodzież do życia i pracy. Dodatnią stroną opracowania autora jest również i to, że nie daje on czytelnikowi gotowych, szablonowych rozwiązań, lecz zmusza go do myślenia, do indywidualizowania sposobów uczenia się w zależności od rodzaju wykonywanej pracy, od poziomu wiedzy i od doświadczeń studenta itp.

Zewnętrznym wyrazem tego stanowiska są zamieszczone przez autora „zadania", tak skonstruowane, że rozwiązując je studiujący może sprawdzić „na sobie" słuszność zawartych w recenzowanej książce twierdzeń i w ramach ogólnych wskazań wytyczyć sobie własną drogę postępowania.

W rozdziale pt. *Uczenie się z książki* omawia Zb. Pietrasiński sprawy zapamiętywania pojedynczych informacji, przyswajania sobie treści podręczników i książek z różnych dziedzin wiedzy, a ponadto problem uczenia się języków obcych. Wszędzie położony jest nacisk na rozumienie oraz intelektualne opracowanie tekstu, które stanowią warunek szybkiego i trwałego zapamiętania oraz operatywnego posługiwania się zdobytą wiedzą. Słusznie zastrzega się autor przed przesadnym stosowaniem metody sensownych skojarzeń przy uczeniu się nazw, liczb, nazwisk itp., które prowadzić może do sztuczności i pomyłek. Interesujące są rozważania autora na temat biernego opanowania języka obcego przy zastosowaniu celowych, ekonomicznych, a zarazem skutecznych metod pracy. Omawiając problem czynnego opanowania języka autor podkreśla konieczność wykorzystania w procesie uczenia się nowoczesnych urządzeń technicznych, takich, jak magnetofon, lingwafon czy radio. Jest to postulat aktualny i słuszny, a nie zawsze jeszcze brany pod uwagę przy doborze sposobów i środków utrwalania nawyków wymowy. W tym samym rozdziale omawia autor również zracjonalizowane sposoby kontroli wiedzy ucznia i studenta przy użyciu prostych maszyn, które stosuje się obecnie za granicą. Trzeba by sprawdzić wartość tych urządzeń w warunkach pracy naszych uczelni i, o ile okażą się skuteczne, próbować wprowadzać je tam, gdzie mogą znaleźć szersze zastosowanie.

Ciekawe są ponadto uwagi autora dotyczące zwiększenia tempa czytania, umiejętności szybkiego przeglądania książek, prowadzenia oszczędnych notatek, posługiwania się słownikiem itp.

W rozdziałach pt. *Opanowanie nawyków* oraz *Wyrabianie twórczego stosunku do pracy i zdolności twórczych* przedstawia autor problem wyrabiania i utrwalania nawyków techniczno-produkcyjnych. W oparciu o badania naukowe omawia znaczenie dobrego instruktażu i pokazu w kształtowaniu nawyków i podkreśla rolę filmu instruktażowego w opanowywaniu bardziej skomplikowanych sprawności. Dużo miejsca poświęca tu autor naukowej analizie celowości, koordynacji ruchów i napięć mięśniowych oraz innych warunków wpływających na dobre, oszczędne i skuteczne wykonywanie pracy, powołując się przy tym na doświadczenia szkoleniowe i produkcyjne Związku Radzieckiego, Anglii oraz niektórych zakładów pracy w Polsce. Przytacza również wyniki badań własnych prowadzonych na uczniach klasy VII szkoły podstawowej, które wykazały, że młodzież wykonywająca kilkakrotnie te same czynności manualno-techniczne wykazuje wyraźną tendencję do usprawnienia metod pracy. W związku z tym omawia autor znaczenie ćwiczeń, kontroli oraz samokontroli przebiegu i wyników pracy oraz możliwości i zakresu przenoszenia się wprawy. Niezbędnym — zdaniem autora — warunkiem zdobywania umiejętności technicznych i zawodowych jest rozwijanie w sobie i pogłębianie refleksyjnego stosunku do wykonywanej pracy, rozwijanie twórczej inicjatywy w rozwiązywaniu zagadnień technicznych, kształcenie myślenia technicznego oraz twór-

czych uzdolnień. Autor przeciwstawia się tradycyjnym sposobom nauczania i uczenia się młodzieży w szkole zawodowej. Podaje przykładowo typy zadań, które rozwijają samodzielność myślenia i działania technicznego.

Przedstawione powyżej rozważania autora są szczególnie ważne przy nauce zawodu. Nauczyciele zawodu, instruktorzy oraz uczniowie szkół zawodowych znajdą tu szereg cennych wskazówek dotyczących racjonalizacji pracy. Przydadzą się one również nauczycielom i uczniom szkół średnich ogólnokształcących, w których programie nauczania w ramach przygotowania młodzieży do życia i pracy przewidziane są prace ręczne, a w programie liceów pedagogicznych — zajęcia praktyczne.

Pozornie wydawałoby się, że poszczególne działy książki, a w szczególności rozdział ostatni, pt. *Zdobywanie mądrości*, są ze sobą luźno związane. Uważny jednak czytelnik, śledząc dokładnie tok rozumowania autora, dochodzi do przekonania, że uczenie się to nie tylko zdobywanie zasobu wiadomości, osiąganie sprawności w pracy umysłowej, opanowanie nawyków i umiejętności technicznych, refleksyjny i twórczy stosunek do wiedzy i pracy, lecz również i przede wszystkim mądrość życiowa człowieka, którą zdobywa się w toku doświadczeń osobistych na tle współżycia człowieka z innymi ludźmi, a która w rezultacie daje człowiekowi możność „wykorzystania (w wieku mózgów elektronowych) potencjalnych, olbrzymich możliwości umysłu do kierowania własnymi sprawami w sposób pomnażający szczęście osobiste i społeczeństwa". Wydaje się, że gdyby książka nie ujmowała tak szeroko problemów uczenia się, jak je ujmuje, nie byłaby pełna ze stanowiska potrzeb zadań człowieka współczesnego.

Ostatnią część książki zajmuje słowniczek terminów pomocniczych do nauki sprawnego myślenia i działania. Zawiera on wyjątki z opracowań różnych autorów oddające treść i istotę takich pojęć, jak: „autorytet", „kierownictwo", „naukowa organizacja", „prawda", „błędy rozumowania", „samokształcenie", „samokontrola" i wiele innych, które stanowią — zgodnie z intencją autora — „zbiór tematów oraz podniet do myślenia, obserwowania i uczenia się" i które ułatwiają rozumienie oraz celowe posługiwanie się terminami związanymi z pracą umysłową i fizyczną.

Książka Zb. Pietrasińskiego może oddać dużą pomoc w organizowaniu procesów uczenia się. Powinien ją przeczytać każdy student i starszy uczeń szkoły średniej, by uniknąć niepotrzebnej straty czasu przy organizowaniu powtórek, przygotowywaniu się do egzaminów i prac dyplomowych oraz by ograniczyć do minimum przejawy niepowodzeń w nauce wynikłe na skutek zastosowania błędnych metod pracy. Z jej treścią powinien zapoznać się również nauczyciel i wykładowca każdej szkoły młodzieżowej, by móc świadomie pokierować procesem uczenia się ucznia w szkole i w domu oraz wdrażać go stopniowo do pracy samokształceniowej. Dotyczy to w szczególności nauczycieli i wykładowców zakładów kształcenia nauczycieli, których zadaniem jest tak ukształtować osobowość przyszłego nauczyciela, by chciał on i umiał stale pracować nad sobą, pogłębiać wiedzę teoretyczną i zawodową oraz sprawności manualno-techniczne potrzebne w życiu i pracy. Książka Zb. Pietrasińskiego może być również wykorzystana z dużym pożytkiem w akcji pedagogizacji rodziców w szkole, w ramach działalności uniwersytetów dla rodziców oraz innych form zorganizowanego dokształcania rodziców prowadzonych przez instytucje społeczno-oświatowe. O ile bowiem dysponujemy już stosunkowo dużą ilością prac dotyczących dydaktycznych i metodycznych czynności nauczyciela, o tyle ciągle jeszcze mało mówi się i pisze na temat czynności samego ucznia i studenta, na temat samokształcenia młodzieży.

*J. FILIPEK i W. RAJCZYKOWSKI*
Kraków

## EDGAR G. JOHNSTON, MILDRED PETERS, WILLIAM EVRAIFF: THE ROLE OF THE TEACHER IN GUIDANCE

New Jersey 1959 Prentice — Hill ss. 276

O ile obiektywistyczne kierunki dydaktyczne kładą nacisk przede wszystkim na dobre przygotowanie rzeczowe nauczyciela, o tyle kierunki subiektywistyczne wysuwają na czoło przygotowanie psychologiczne[1]. Wyrazem tendencji subiektywistycznych jest też wyżej wymieniona książka trzech autorów amerykańskich, profesorów uniwersyteckich, którzy jednak karierę pedagogiczną rozpoczęli w szkole. Johnston zaczął pracę nauczycielską w szkole w wiejskiej jednoklasówce, Peters jako nauczyciel szkoły elementarnej, Evraiff pracował w placówkach wychowania pozaszkolnego.

Książka jest poświęcona zagadnieniom kierowania przez nauczyciela procesem nauczania i wychowania, a przeznaczona jest dla początkujących nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Opracowanie jest popularne, bogato ilustrowane przykładami z praktyki, jednak oparte o wyniki współczesnych amerykańskich badań psycho- i socjopedagogicznych. Autorzy omówili stosunek nauczyciela do ucznia, do zespołów uczniowskich, do zespołów wychowawców oraz zagadnienie samooceny wyników wychowania przez samego nauczyciela.

Według autorów, wyniki nauczania są zależne od nagromadzonych doświadczeń ucznia oraz od wpływów środowiska. Nauczyciel spełnia ogromną rolę w bogaceniu tych doświadczeń oraz w przychylnym nastawieniu środowiska społecznego do zadań ucznia. Uczniowie mają wprawdzie wspólne potrzeby i wspólne zadania do wykonania, jednak ich proces uczenia się przebiega indywidualnie. Nauczyciel, kierując uczeniem się uczniów, poznaje indywidualne odchylenia od ustalonej dla klasy normy i stara się dociec przyczyny odchyleń. Zastanawia się, czy zachowanie się ucznia jest reakcją na określoną sytuację, czy jest rezultatem błędnych oddziaływań wychowawczych, czy jest wynikiem mechanizmu obronnego, i zmierza do przywrócenia utraconej równowagi. Poznanie przyczyn odchylenia od normy pozwoli nauczycielowi na zorganizowanie takich sytuacji w środowisku, które umożliwiłyby dziecku działanie zapewniające mu najpomyślniejszy rozwój. Takie działanie nauczyciela wpływa nie tylko na dziecko, ale i na przekształcenie własnej jego osobowości. Nauczyciel działając skutecznie, staje się coraz lepszym wychowawcą i coraz lepiej umie dobierać właściwe środki wobec poszczególnych uczniów.

Poznanie przyczyn budzącego niepokój zachowania się ucznia nie jest łatwe, ponieważ nauczyciel obserwuje pewne zewnętrzne objawy. Autorzy przestrzegają nauczyciela przed stosowaniem testów, ponieważ z łatwością może on stosować inne metody poznania uczniów, a mianowicie obserwację ciągłą, prowadzenie dziennika obserwacji, pisanie wypracowań wolnych na tematy osobiste w rodzaju: „Moi koledzy", „Moja rodzina", „Zawód, który pragnę obrać", śledzenie zainteresowań szkolnych i pozaszkolnych dzieci, badanie dokumentacji szkolnej. Nauczyciel musi też stale poszerzać i pogłębiać swe wykształcenie psychologiczne, by właściwie interpretować materiały uzyskane przy pomocy wyżej wymienionych metod. Poznanie, tą drogą uzyskane, nauczyciel wykorzysta praktycznie, udzielając uczniom rad, jak postępować. Rady te będą skuteczne wtedy, kiedy między nauczycielem a uczniem wytworzy się stosunek wzajemnej życzliwości.

Obok poszczególnych uczniów nauczyciel winien również poznać klasę jako określony zespół. Nie jest ona jednolitą ani zwartą całością. Występują w niej różne grupy uczniowskie pozostające do siebie i nauczyciela w różnych stosunkach. Nie

[1] Dr Edward Claparède: *Wychowanie funkcjonalne*. Lwów—Warszawa (1933) Książnica-Atlas s. 198.

zawsze przodownik wyznaczony przez nauczyciela jest uznanym przez zespół przywódcą. W każdym zespole obok przywódcy można wyróżnić zwolenników i członków izolowanych i nie uznanych. Nauczyciel musi sobie zdawać sprawę z tych zależności hierarchicznych, w czym pomogą mu metody socjometryczne. Obok znanych i u nas metod autorzy omawiają tzw. skalę akceptacji społecznej (Ohio Social Acceptance Scale). Na wykazie imiennym klasy uczniowie przy każdym nazwisku zapisują numer jednej z następujących odpowiedzi: 1) mój najlepszy przyjaciel, 2) mój przyjaciel, 3) nie jest wprawdzie moim przyjacielem, ale jest dobrym kolegą, 4) mało go znam, 5) nie zajmuję się nim, 6) nie lubię go.

Poznanie samorzutnie tworzących się grup pomoże nauczycielowi pracę lekcyjną organizować w małych zespołach. Pozwoli też na zastanowienie się, w jaki sposób uczniów izolowanych wprowadzić do zespołu. Uda się to wtedy, kiedy w klasie wytworzy się atmosfera wzajemnego zainteresowania się sobą, zrozumienia się wzajemnego, przyjmowania z życzliwością uwag o własnych błędach.

Wiedzę o uczniach i zespołach wychowawca klasy wykorzysta współpracując z nauczycielami uczącymi w klasie. Przyda mu się ona też przy planowaniu pracy w klasie. Kierownicza rola nauczyciela wyraża się poza tym w organizowaniu współpracy z rodzicami, którzy muszą znać cele wychowawcze szkoły i współdziałać z nią w ich realizowaniu oraz w organizowaniu współpracy z różnymi władzami lokalnymi. Nauczyciel musi poznawać środowisko i jego kulturę, by uczynić je przedmiotem swego programu wychowawczego. Nauczyciel odgrywa w środowisku podwójną rolę: pełni zaw;ód publiczny, a równocześnie żyje w nim jako osoba prywatna. Dzięki temu staje się czuły na potrzeby środowiska. Im bardziej wnika w jego potrzeby, tym bardziej pobudzona zostaje jego pomysłowość wychowawcza.

Nauczyciel musi poza tym wypracować sobie umiejętności oceny wyników własnej pracy. Kryteriami tej oceny będą, z jednej strony, programy i plan wychowawczy szkoły, z drugiej, codzienne kontakty z uczniami i osiągnięcia cząstkowe. Dzięki samoocenie uzyskuje on wgląd w sytuacje wychowawcze, co ma wpływ na podnoszenie jego kwalifikacji zawodowych. Dalszymi środkami doskonalenia — to dzielenie się swym doświadczeniem na konferencjach nauczycielskich, własne publikacje w prasie pedagogicznej i dalsze studia.

Książka zawiera wiele cennych wskazań, które z powodzeniem mogą i u nas znaleźć zastosowanie. Bliskie nam jest stwierdzenie autorów, że nauczyciel doskonali się w miarę tego, jak działa w klasie i w środowisku, oraz odrzucenie teorii wrodzonego talentu pedagogicznego. Jednostronnością książki, wypływającą z subiektywistycznego stanowiska jej autorów, jest jednak to, że kierowanie pojmuje tylko jako organizację indywidualnego wzrostu ucznia i jako służenie mu radą w sprawach jego przystosowania społecznego. Praca nauczyciela nie ogranicza się wszakże do tej roli. Nauczyciel kieruje poza tym procesem kształcenia, wdraża ucznia do metod samodzielnej pracy, rozwija jego myślenie, służy mu poradą w sprawach nauki, pracuje nad kształtowaniem jego światopoglądu. Jeśli ma się dobrze wywiązać z tej roli, nie wystarcza, by dokształcał się jedynie w dziedzinie psychologii — musi w zakresie nauczanego przedmiotu utrzymać się na poziomie współczesnej nauki. Ta jego rola jest szczególnie ważna na poziomie klas wyższych, ważna jest też w epoce dzisiejszej, kiedy nauka czyni tak szybkie postępy, że dyplomy szkolne szybko się dezaktualizują. System doskonalenia nauczycieli musi zatem zręcznie wiązać aktualizowanie merytorycznej wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu z podnoszeniem sprawności dydaktycznej i wychowawczej w oparciu o postępującą wiedzę pedagogiczną.

*L. BANDURA*
Gdańsk

## Z POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Ożywia się, w związku z dyskutowaną i zapowiadaną reformą szkolnictwa, zainteresowanie programem i podręcznikiem. Widomym znakiem tego są artykuły w „Kwartalniku Historycznym", „Nowej Szkole", „Wiadomościach Historycznych". Najbardziej chyba rewelacyjny jest artykuł prof. Steinhausa i dlatego od niego zaczniemy niniejszą relację.

### KLASY BEZ MATEMATYKI

Prof. Hugo Steinhaus (*Kilka uwag o reformie programu matematyki w szkole ogólnie kształcącej* — „Nowa Szkoła" nr 12) wypowiada myśli, które potraktowane poważnie mogą uzdrowić w znacznej mierze budowane na fikcjach i ciągle zmieniające się założenia i wytyczne.

Pierwszym twierdzeniem, na które zwrócę uwagę, jest sprawa zmian programu. Autor twierdzi: „...jedną z głównych zalet programu jest długowieczność". Zasadniczo teza ta jest słuszna, jakkolwiek autor pominął całkowicie sprawę jakości samego programu.

Czy każdy program powinien być długowieczny? Rzecz jasna, że takim może być tylko program dobry, dostosowany do potrzeb rzeczywistości dzisiejszej i rozwijającej się przyszłości.

Autor odnosi się całkowicie negatywnie do modernizacji programu matematyki w szkole średniej. Uzasadnia to możliwościami ucznia w zakresie rozumienia matematyki: „Cztery mądrości, a mianowicie: Równania drugiego stopnia, twierdzenie Pitagorasa, elementy trygonometrii i logarytmy, wydają się nieosiągalnymi szczytami dla większości uczniów szkoły ogólnej i żadne chwyty pedagogiczne i dydaktyczne nic na to nie poradzą. Trzeba spojrzeć prawdzie prosto w oczy: co najwyżej 20% uczniów zdoła zrozumieć coś więcej niż elementy arytmetyki kupieckiej... O jakich uczniach mowa? O uczniach od 0—100 lat!"

Uzasadniając to prof. Steinhaus tak w dalszym ciągu twierdzi: „Zdolność do matematyki jest przywilejem mniejszości, tak samo jak talent malarski, który podziwiamy u niektórych dzieci, jak zdolności językowe, jak muzykalność i wiele innych darów, z którymi — lub bez których — przychodzimy na świat". Autor zastrzega się, że to, o czym mówi, nie odnosi się do elementarnych operacji rachunkowych, bo tych znaczna większość ludzi może się łatwo nauczyć. „Toteż — twierdzi — można żądać od wszystkich dzieci, żeby po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej umiały tyle arytmetyki, ile umie konduktor obliczający należność za bilet lub urzędniczka pocztowa dopisująca procenty do książeczek PKO". Wymagania, jak widać, niewielkie i chyba trudno byłoby się zgodzić na tak minimalistyczny program w szkole podstawowej, szczególnie po jej zreformowaniu do 8 czy 9 klas. Niezależnie od tego zastrzeżenia, głos prof. Steinhausa wydaje się głosem uczonego matematyka, który nie patrzy na program i możliwości ucznia poprzez okulary fikcji, „powinności", założeń czy wytycznych, lecz przymierza zadanie do faktów i chce zbliżyć do nich tak ważny, a jednocześnie trudny przedmiot, jakim jest matematyka. Na podstawie obserwacji faktów dochodzi do wniosku, że „uczenie się matematyki powinno być przywilejem, a nie przymusem". Przywilej ten ma przypaść tym, którzy mogą i chcą się uczyć matematyki. Stąd prosta droga do projektu zróżnicowania nauczania w klasach licealnych na klasy

z matematyką i klasy bez matematyki. „Po ukończeniu siedmioklasowej szkoły podstawowej uczniowie sami wybiorą M lub N. Typ N będzie się różnił od M także i tym, że godziny zaoszczędzone przez skasowanie matematyki zostaną poświęcone pogłębieniu wykształcenia humanistycznego".

Wiele jeszcze innych cennych myśli zawarł w swym artykule prof. Steinhaus. Zainteresowani, przeczytają całość i przemyślą wszystko zgodnie z celem, który przyświecał autorowi przy formułowaniu swego rewelacyjnego projektu: trzeba spojrzeć prawdzie w oczy!

Na tle projektu prof. Steinhausa warto by przedyskutować problem innych przedmiotów nauczania, i to nie tylko w zakresie klas licealnych. Czy wszystko, co jest w programie klas I—VII, jest potrzebne i dostosowane do możliwości dzieci. Gdyby artykuł prof. Steinhausa stał się zaczynem głębszych i odważnych przemyśleń, byłoby to bardzo korzystne. I dlatego z przyjemnością notujemy artykuł znakomitego naszego matematyka, który właśnie jako matematyk odważył się zaprojektować klasy bez matematyki.

## PROBLEM PODRĘCZNIKA

Komisja Edukacji Narodowej w obwieszczeniu w sprawie książek elementarnych takie nakreśliła wymagania dydaktyczne:

„Aby nigdy nie zapomnieć w pisaniu Ksiąg Elementarnych, iż się robią dla dzieci, dla młodzieży, dla początkujących, iż wszystko stosowane ma być do ich pojętności, że dzieła Elementarne możności, powodom natury podlegać powinny, a nie naturę myślom i sposobom piszącego poddawać... Że za tym wiele w początkowych Książkach ma być opuszczone, wiele na dalszy czas i doświadczenie odłożone..."

Cytując te słowa T. Słowikowski i St. Wróbel („W sprawie podręczników do nauczania historii raz jeszcze" — „Kwartalnik Historyczny" 1960, nr 2) twierdzą, iż w sprawie dostępności podręcznika niewiele się zmieniło od czasu KEN. Analizując nowe podręczniki historii autorzy dostrzegają pewne osiągnięcia, jakkolwiek optymizm góruje u autorów nad krytycyzmem. Jeśli za kryteria doboru materiału podręcznikowego uznają oni kryteria naukowe, dydaktyczne i społeczne, to na pewno optymizm każe im zamknąć oczy na stronę dydaktyczną. Widać to wyraźnie, gdy akceptują na przykład wszystkie ilustracje w podręczniku dla klasy IV. Tymczasem jest rzeczą pewną, iż dobór ilustracji jest mało precyzyjny, większość nie wiąże się z tekstem itd.

Podobny optymizm jest widoczny w artykule St. Wróbla (*Podręczniki do nauczania historii w szkole podstawowej* — „Wiadomości Historyczne" nr 5/6, 1960), jak również w artykule C. Petrykowskiej o podręcznikach dla techników zawodowych w tymże numerze Wiadomości Historycznych. Dominuje analiza krytyczna z akceptowaniem koncepcji i wytknięciem stron ujemnych, nie ma natomiast w żadnym z wymienionych artykułów tego, co nazwać by można wielkim problemem współczesnego podręcznika. W dobie, kiedy pomocami stają się audycje radiowe, magnetofon, kiedy do szkół wkracza już telewizja — podręcznik nie może być robiony na miarę KEN czy Lelewela. Musimy już widzieć, korzystając na razie z dotychczasowych, podręczniki przyszłości, na pewno inne niż wczorajsze, na pewno zbudowane na odmiennych zasadach. Słuszne stwierdzenie T. Słowikowskiego i St. Wróbla, iż niewiele się zmieniło w podręcznikach od czasu KEN, trzeba odnieść do całości problemu podręcznikowego.

Cykl artykułów o podręcznikach jest znakomitym przeglądem problematyki metodycznej, podsumowującym niejako osiągnięcia lat ubiegłych. Oczekiwać teraz będziemy rozszerzenia treści dyskusji do podręcznika w ogóle, z położeniem nacisku na podręcznik dnia jutrzejszego.

### PROGRAMY A WYMAGANIA NOWOCZESNEJ SZKOŁY

Na łamach „Chowanny" (nr 9/) Szymon Kędryna ogłosił wyniki ankiety, przeprowadzonej wśród kierowników szkół województwa katowickiego. Odpowiedź na ankietę, rozpisaną przez Komitet Wojewódzki PZPR, nadesłało 1547 kierowników i dyrektorów różnych typów szkół. Wśród pytań było jedno na temat programów: „Czy nasze dotychczasowe metody nauczania, a także programy i atmosfera w szkołach, odpowiadają w pełni wymogom nowoczesnej, socjalistycznej szkoły? Jakie braki uważacie za główne? Jak należałoby je, Waszym zdaniem, usunąć?" Wypowiedzi na ten temat są bardzo interesujące i obszerne, trudno je więc streścić.

Wskażę jedynie kilka bardziej charakterystycznych opinii. W wielu ankietach podkreślono, że obecne programy nie dają dzieciom i młodzieży tej wiedzy, która jest najbardziej potrzebna obywatelowi państwa socjalistycznego, wiele jest materiału nieprzydatnego w życiu praktycznym. W dużej części ankiet wysunięto zarzut, że dotychczasowe treści tylko w nieznacznej mierze pozwalają uczniowi zorientować się w złożonych zjawiskach społecznych obecnej doby, rozumieć postęp techniczny w zakresie nauk przyrodniczych. Zadania w stosunku do programów są następujące: usunąć tematy zbyt trudne, wprowadzić aktualne zagadnienia, odteoretyzować program, sprecyzować sens i kierunek politechnizacji, wzbogacić treści kształtujące problematykę moralną i estetyczną, zreferować system kształcenia kadr, stworzyć w szkołach gabinety, pracownie, warsztaty, biblioteki, które ułatwią realizację programu.

Kierownicy szkół ocenili również podręczniki. Uznali je za zbyt obszerne, pisane językiem za trudnym, nie skorelowane z programem nauczania, a treści wychowawcze za jałowe, sztuczne i nieatrakcyjne.

Ankieta jest, jak z tej krótkiej notatki widać, interesująco pomyślana, opracowanie zaś wnosi cenny materiał do problematyki nowoczesnego wychowania. Szkoda tylko, że w takich konkretnych sprawach, jak programy i podręczniki, nie sprecyzowano ani w ankiecie, ani w jej opracowaniu, o które klasy i jakie podręczniki chodzi.

Nie wiemy, które podręczniki są zbyt trudne, w których brak ilustracji itd. Zbyt wielka generalizacja utrudnia wyciągnięcie trafnych wniosków.

*S. NOWACZYK*
Toruń

### SOVETSKAJA PEDAGOGIKA — ŠKOLA I PROIZVODSTVO

Łączenie nauczania przedmiotów ogólnokształcących z pracą produkcyjną uczniów oraz nauczaniem elementów techniki w szkole ogólnokształcącej powoduje pojawienie się nowych problemów pedagogicznych. Jednym z ważnych problemów rodzących się na tle nowych zadań szkoły ogólnokształcącej jest problem rozwoju u młodzieży twórczych uzdolnień i zamiłowań w dziedzinie techniki. Samodzielna i twórcza działalność uczniów przy wykonywaniu różnych prac technicznych jest bowiem nie tylko czynnikiem wpływającym dodatnio na trwałość i głębokość przyswojenia wiedzy teoretycznej, stanowi bodziec do pogłębienia wiedzy zdobywanej w szkole, ale wpływa również na ukształtowanie takich cech działalności, które będą potrzebne twórczemu pracownikowi różnych dziedzin pracy produkcyjnej.

Numer 12/1960 r. „Sowietskoj Piedagogiki" zawiera artykuł B. Wojciechowskiego *Rozwój twórczych zainteresowań uczniów*[1].

Autor — pracownik średniej szkoły ogólnokształcącej nr 145 w Moskwie — na podstawie swych doświadczeń i prób daje szczegółowy opis metod i sposobów rozwijania zainteresowań uczniów twórczą pracą w dziedzinie techniki.

Twórczą pracę uczniów autor sprowadza przede wszystkim do „rozumnego i racjonalnego zastosowania tego, co jest wiadome"[2].

Jednym ze sposobów pobudzania zainteresowań uczniów twórczą działalnością w dziedzinie techniki jest według B. Wojciechowskiego postawienie przed uczniami zadania praktycznego, którego rozwiązanie wymaga nie tylko operowania poznanymi formułami fizycznymi, lecz także wywoła zainteresowanie nowymi sposobami jego rozwiązania. Na przykład dając uczniom zadanie określenia miejsca zwarcia linii telefonicznej wywołuje się zainteresowanie nowymi metodami technicznymi wykrywania uszkodzeń przewodów telefonicznych.

W rozwoju tego rodzaju zainteresowań autor przypisuje dużą rolę manipulacjom wykonywanym na przyrządach i modelach. W ten sposób pedagog „kładzie pomost" między słowami a konkretną rzeczywistością. W toku manipulowania bowiem powstaje szereg kwestii, na które uczeń szuka odpowiedzi w teorii.

Uczniów pociąga praca nad konstruowaniem modeli, w czasie której mogą wnieść coś swojego, nowego. Można tu zastosować następującą metodę:

Nauczyciel wyjaśnia zasadę działania nowego urządzenia, a następnie daje zadanie porównania działania urządzeń podobnych oraz poszukiwania zasady, na której oparte jest działanie tych urządzeń, i wyprowadzenie wniosków o ogólnych cechach konstrukcji omawianych urządzeń.

Ważnymi cechami pracy uczniów przy konstruowaniu, a zwłaszcza przy „dostrajaniu" technicznych urządzeń jest „smykałka" i „uzdolnienia poszukiwawcze"[3]. Autor dla kształtowania tych cech zaleca stosowanie badania przyczyn uszkodzenia urządzeń technicznych lub wadliwego ich działania (np. badanie przyczyny otrzymania mieszanki wybuchającej przy elektrolizie zakwaszonej wody za pomocą prądu zmiennego).

Historia techniki, a także spotkania z konstruktorami stanowią również bodziec wywołujący twórcze zainteresowania.

Autor cytując W. Popowa „ten, kto wykonał przyrząd samodzielnie, czuje się gospodarzem, a kto posługuje się gotowym, czuje się tak, jak mieszkaniec w cudzym domu" — stwierdza, że konstruowanie przyrządów, modeli prowadzi do pogłębienia wiedzy teoretycznej, sprzyja ogólnemu rozwojowi wychowanków i utrwaleniu zdobytej wiedzy, ponieważ podbudowuje ją umiejętnościami praktycznymi.

Działalność ucznia w czasie konstruowania przyrządów wymaga kompleksowego posługiwania się wiedzą z różnych dziedzin nauki, co wpływa nie tylko na kształtowanie zaufania do własnych sił, lecz przerzuca także pomost między wiedzą teoretyczną a działalnością praktyczną i produkcyjną.

W treści zadań wymagających twórczego podejścia, mimo ich różnic, są wspólne elementy mające wartości kształcące; do nich zalicza autor dobieranie i analizowanie materiału, ustawienie przyrządów, posługiwanie się literaturą techniczną, rysunkami technicznymi. Opanowując nawyki posługiwania się narzędziami i instrumentami, uczniowie uczą się także montowania, usuwania uszkodzeń, jasnego opisu przyrządu i wyjaśnienia jego działania. Autor wyróżnia następujące elementy pracy przy wykonywaniu przyrządów lub modeli demonstracyjnych, a więc badanie

[1] B. T. Wojciechowskij: *Razwitije twoŕčeskich interesov učaščichsia*, Sov. Ped. 1960 nr 12.

[2] Tamże, s. 36.

[3] W oryginale „nachodčivost".

zasady działania danego urządzenia, wybór i rysunek schematu, dobór materiału i technologii obróbki, wykonywanie montażu, ustawienie przyrządu do demonstracji, wykonywanie dokumentacji technicznej i wyjaśnienie działania przyrządu.

W zależności od zadania nauczyciel powinien podać uczniom odpowiednią literaturę, która jednak nie da gotowego rozwiązania, lecz wskaże jedynie drogę prowadzącą do rozwiązania zadania. Aby rozwiązać zadanie, uczeń winien samodzielnie przemyśleć wszystkie detale konstrukcji, „wykreślić" w głowie jej kontury, zastanowić się, czy w niej zrealizowane zostały wszystkie wymagania techniczne.

Ocena konstrukcji stanowi moment, w którym nauczyciel ma możność wskazania uczniom na analogiczne rozwiązania, porównać konstrukcję ucznia z rozwiązaniami spotykanymi w fabrykach, laboratoriach itp.

B. Wojciechowski podkreśla, że nauczyciel winien na wszystkich etapach wykonywania pracy śledzić rozwój myślenia ucznia, aby w odpowiednim momencie mógł mu pomóc, gdy natknie się na zbyt duże trudności.

Wykonywania modeli nie należy rozpatrywać jako celu samego w sobie. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne są wiadomości, umiejętności i nawyki, które uczeń przyswaja w procesie swojej twórczej pracy. Dlatego zadania indywidualne powinny być związane z treścią programu fizyki, rozszerzać winny wiadomości o podstawach współczesnego przemysłu. Tematyka zadań powinna być tak dobrana, aby wykonywanie modeli można było komplikować w starszych klasach, wykorzystując nowe wiadomości, które uczeń zdobędzie. W procesie twórczej działalności uczniów w dziedzinie techniki nie należy przeciążać ich dodatkowymi wiadomościami teoretycznymi, wiedzie to bowiem do pogorszenia twórczego charakteru pracy. Autor ostrzega także przed jednostronnym kierunkowaniem tej pracy, twierdząc, że stanowi to przeszkodę w rozwoju twórczych uzdolnień uczniów.

O rozwoju twórczych uzdolnień uczniów pisze w numerze 12 „Szkoły i Proizwodstwa" M. J. Syrieckij w artykule na temat *Rozwój twórczych uzdolnień u uczniów w czasie pracy w warsztatach szkolnych* [4].

Autor zwraca uwagę, że zajęcia w warsztatach szkolnych nie zawsze stanowią bodziec dla zdobywania wiadomości.

Bywa tak, że uczniowie wykonują pracę, bo otrzymali polecenie ją wykonać, nie znając jej celu. To osłabia zainteresowanie pracą u uczniów, nie posiada ona wtedy wartości poznawczych, nie pobudza uczniów do poszukiwania rozwiązań teoretycznych.

Autor przeprowadził eksperyment w klasach VII szkoły ogólnokształcącej, w celu wykazania wartości kształcących zajęć w warsztacie szkolnym.

W klasie eksperymentalnej uczniowie systematycznie analizowali przedmioty, które mieli wykonywać, narzędzia, poszczególne operacje, z punktu widzenia wykorzystania praw fizyki. Uczniowie klasy kontrolnej nie przeprowadzili tej analizy, natomiast wykonywali te same przedmioty, które wykonywała klasa eksperymentalna.

Zarówno w klasie eksperymentalnej, jak i kontrolnej uczniowie wykonywali taborety dla przedszkola. W toku tej pracy prowadzonej metodą potokową okazało się, że powstaje wiele braków wywołanych niedokładnością obróbki. W czasie zajęć w klasie eksperymentalnej i kontrolnej przeprowadzono pogadanki o różnych narzędziach ułatwiających obróbkę (szablony, prowadnice, klamry itp.). Po pogadance dano uczniom zadanie obmyślenia i zaprojektowania urządzeń, które ułatwiłyby wykonywanie detali stołka. Okazało się, że w klasie eksperymentalnej uczniowie dali więcej projektów niż w klasie kontrolnej.

[4] M. J. Syreckij — *Rozvitije tworčeskich sposobnostej u učaščichsia vovremia raboty ich w učebnoj masterskoj.* Škola i Proizvodstvo 1960 nr 12.

Projekty usprawnień opracowane przez klasę eksperymentalną miały większą praktyczną przydatność niż projekty klasy kontrolnej, a w wielu wypadkach pozwalały na uniknięcie dokonywania pomiarów w toku obróbki materiału. Projekty klasy eksperymentalnej świadczyły o tym, że uczniowie opierali się przy ich opracowywaniu na wiadomościach z geometrii zdobywanych w szkole.

Obserwacja pracy uczniów w klasie eksperymentalnej wskazała także inne interesujące zjawiska. Okazało się, że uczniowie nie tylko lepiej utrwalili swą wiedzę, lecz także występowało u nich dążenie do pogłębiania jej. Taka postawa była wywołana powiązaniem przez nauczyciela wiedzy zdobywanej na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących z działalnością techniczną.

W tymże numerze „Szkoły i Proizwodstwa" zamieszczony został artykuł S. E. Matuszkina *Kształcenie kultury pracy w warsztatach szkolnych* [5]. Autor widzi konieczność uczenia samodzielnego stosowania w działalności praktycznej wiedzy teoretycznej jako jeden z elementów kształcenia kultury pracy.

Autor zwraca uwagę na rolę instruktażu w rozwijaniu samodzielności działania technicznego, a zwłaszcza w kształtowaniu działania opartego na wiedzy teoretycznej.

*S. SŁOMKIEWICZ*

## Z DYSKUSJI NAD REORGANIZACJĄ SZKOLNICTWA W NIEMIECKIEJ REPUBLICE FEDERALNEJ

**(na podstawie Berufspädagogische Zeitschrift. 1960 nr 8)**

Pod koniec kwietnia Arbetsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL) zorganizował w Bremen kongres nauczycieli i wychowawców pod hasłem „Człowiek w państwie przyszłości". Przedyskutowano na nim m. in. referat pt. *Kształcenie ludzi a planowanie szkolne.* Pod obrady poddano także projekt planu reorganizacji szkolnictwa opracowany przez Związek, tzw. „Bremen-Plan". Podstawę do opracowania planu, jak wyjaśnił przewodniczący Związku prof. Rodenstein, dał kongres w Monachium w 1958 r. Kongres ten doszedł do przekonania, iż zadania, jakie stawia szkolnictwu nowoczesne społeczeństwo, mogą być wykonane tylko w oparciu o długofalowe planowanie i przy dużym nakładzie środków materialnych. Kongres polecił więc zarządowi Związku: 1) opracowanie długofalowego planu reorganizacji wychowania i szkolnictwa odpowiadającego dzisiejszym czasom; 2) współdziałanie ze wszystkimi czynnikami zainteresowanymi tym problemem.

Za palące zadania długofalowego planu uznano: 1) zaspokojenie potrzeb lokalowych we wszystkich gałęziach szkolnictwa i wychowania; 2) usunięcie wszystkich przeszkód utrudniających podniesienie uzdolnień ludzi żyjących w mieście i na wsi; 3) zlikwidowanie braku wychowawców, nauczycieli, naukowców i badaczy przez upowszechnienie procesu kształcenia; 4) podniesienie społecznej rangi nauczycieli i wychowawców; 5) rozwinięcie badań pedagogicznych i związanie ich z praktyką pedagogiczną; 6) poszerzenie i pogłębienie możliwości dokształcania się wszystkich nauczycieli; 7) rozbudzenie pedagogicznej odpowiedzialności społeczeństwa i koordynowanie wysiłków tych wszystkich, którzy biorą udział w wychowaniu młodzieży lub są za nie odpowiedzialni.

[5] S. E. Matuškin: *Vospitanije trudovoj kultury w školach masterskich.* Škola i Proizvodstvo 1960 nr 12.

Powołane do życia grupy robocze w styczniu 1959 r. miały już gotowe założenia planu. W tym czasie Niemiecka Komisja Wychowania i Kształcenia opublikowała swój plan reorganizacji szkolnictwa pod nazwą „Rahmenplan zum Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesen" (z 14. II. 59 r.) i poddała go pod publiczną dyskusję. Przed AGDL stanął więc problem, czy prowadzić dalsze prace nad planem, czy raczej „Rahmenplan" uznać za podstawę dyskusji nad reorganizacją niemieckiego szkolnictwa i wychowania. Ostatecznie zarząd AGDL doszedł do przekonania, iż kontynuowanie prac nad własnym planem jest celowe i konieczne, umożliwi ono bowiem gruntowniejsze ustosunkowanie się do planu ramowego. Poza tym Związek wysunął koncepcję permanentnej reformy szkolnej, tj. szkolnictwa dynamicznego. Uważał, że dziś już nie wystarczy badanie szkolnictwa i jego organizacji oraz dopasowywanie jej do zmienionych warunków. Skostniała organizacja szkolnictwa nie może dłużej istnieć. Plan nowej szkoły musi zawierać możliwości dalszej rozbudowy, mieć więc ruchome granice, AGDL widział w „Rahmenplan" duże luki, m. in. to, że nie wzięto w nim pod uwagę szkolnictwa zawodowego, bez czego nie można nakreślić zarysów pełnej drogi kształcenia ucznia. Proponowana w „Rahmenplan" trójstopniowość szkolnictwa jest sztywna, natomiast plan AGDL proponuje szkołę jednolitą z możliwością powiązań między poszczególnymi jej członkami. Domaga się upowszechnienia dziewięcioletniego i zaplanowania dziesięcioletniego nauczania obowiązkowego we wszystkich krajach związkowych. Wymaga to zmiany polityki inwestycyjnej w dziedzinie wychowania i szkolnictwa. AGDL zgłasza współpracę z twórcami „Rahmenplanu" pod warunkiem, że: 1) ostatecznie zacznie się realizować politykę wielkich inwestycji również w stosunku do szkolnictwa i wychowania; 2) rozpocznie się faktycznie okres realizacji dynamicznej reformy szkolnej.

A to jak przedstawia się tzw. „Bremen-Plan" przedstawiony przez AGDL.

Szkoła powinna znaleźć swe urzeczywistnienie w dynamicznym, odpowiednio stopniowanym i ujednoliconym systemie szkolnym. Powinna ona z jednej strony odpowiadać potrzebom nowej technicznej rzeczywistości, z drugiej — strzec duchowej więzi wyrażającej się w kulturalnej tradycji zawodu.

U podstaw planu leży obowiązek szkolny, obejmujący co najmniej lat 12, względnie trwający do ukończenia kształcenia zawodowego. Na początek pożądany jest 10-letni, rozpoczynający się w 6 roku życia, obowiązek uczęszczania do szkoły ludowej. Dla dzieci od 4 roku życia należy organizować ogrody dziecięce, do których uczęszczanie byłoby jednak dobrowolne. Dla dzieci niedorozwiniętych, podlegających obowiązkowi szkolnemu, powinno się organizować szkolne ogrody dziecięce.

Na szkole podstawowej (Grundschule — 1—4 rok nauki) opiera się dwuletnie Mittelschule. Tutaj następuje dyferencjacja według uzdolnień. Z siódmym rokiem nauki wszyscy uczniowie przechodzą do czteroletniej szkoły wyższego stopnia (Oberschule), która dzieli się na następujące kierunki:

1. Gymnasial - Oberschule:

a) o kierunku z językami starożytnymi,

b) o kierunku przyrodniczym z językami nowożytnymi. Na szkole tej opiera się trzyletnie Studienstufe z dalszą dyferencją, którego celem jest osiągnięcie dojrzałości do studiów wyższych (Hochschilreife).

2. Real - Oberschule ma na celu przede wszystkim przygotowanie do życia praktycznego. Po wprowadzeniu obowiązkowego 10-tego roku nauczania proponuje się przedłużyć ją o 1 rok.

3. Werk-Oberschule. Po dwuletniej wspólnej nauce o kursie zasadniczym ma ona w dziewiątym roku nauki prowadzić do lepszego poznania świata pracy. W dziesiątym roku nauczania nauka dzielić się może na następujące ciągi:

a) przemysłowo-techniczny,

b) kupiecko-administracyjny,

c) gospodarstwa wiejskiego,
d) gospodarstwa domowego i pielęgniarstwa.

Wychowanie zawodowe w zakładach pracy, szkołach i innych zakładach uzupełniających należy uważać za zadanie publiczne. Może ono dzielić się na różne stopnie:

1. Stopień przygotowawczy (Die Stufe der Vorbereitung) ma przygotować młodzież do wstąpienia w życie zawodowe, pomóc do właściwego wyboru zawodu w oparciu o wykształcenie zasadnicze (9 i 10 rok nauczania).

2. Wykształcenie (Die Stufe der Ausbildung) w wybranym zawodzie podstawowym odbywa się z reguły w zakładzie pracy i w szkole przyzakładowej albo całkowicie lub częściowo w szkole zawodowej.

3. Stopień dobrowolnego dokształcania się (Die Stufe der freiwilligen Weiterbildung). Chodzi tu o ugruntowanie i pogłębienie zdobytych wiadomości albo o awans zawodowy przez szkolno-zakładowe dokształcanie lub o uczęszczanie do szkół wyższego stopnia.

Ze względu na te ogólne zadania kształcące i wychowawcze, dotychczasowe świadectwo ukończenia nauki, jako zakończenie procesu kształcenia [prowadzącego przez szkołę uzawodowioną wyższego stopnia (Werk-Real-Oberschule), zakład pracy i szkołę zawodową], należy zmienić w świadectwo dojrzałości zawodowej nowego rodzaju.

Ludowa szkoła wyższa (Die Volkshochschule), jako najważniejsza instytucja dobrowolnego kształcenia dorosłych, jest organiczną częścią składową szkolnictwa publicznego. I tutaj ścisły kontakt z formami „drugiego toru kształcenia" jest konieczny.

Wyższy zakład naukowy (Die wissenschaftliche Hochschule) ma obowiązek prowadzenia badań, służenia prawdzie i dzielenia się zdobytym doświadczeniem. Zostanie przedłożony cały szereg propozycji dotyczących reformy tych uczelni, jak również zostanie wysunięte żądanie, by kształcili się w nich nauczyciele wszystkich typów szkół. Podstawa prawna dla takiego kształcenia nauczycieli leży w ich głównym zadaniu, jakim jest wychowanie i kształcenie. Dziś nie wystarcza już naiwne przekonywanie w oparciu o tzw. „mądrość życiową" i zasady moralne. Trzeba rozbudzać samodzielność i kształcić umiejętności podejmowania decyzji w oparciu o krytyczną refleksję i naukę.

Po szerokiej dyskusji, w czasie której wystąpiły duże różnice zdań między nauczycielami i wychowawcami różnych typów szkół i zakładów wychowawczych, począwszy od wychowawczyń ogrodów dziecięcych a skończywszy na nauczycielach szkół wyższych, kongres zalecił zarządowi AGDL, by kontynuował dyskusję nad poszczególnymi propozycjami i sformułowaniami planu, a wyniki ostateczne przedłożył na następnym kongresie w roku 1962. Dyskusje rozwijały się szczególnie na tle znaczenia szkolnictwa zawodowego i przeceniania roli niektórych przemijających form obciążonego tradycją szkolnictwa ogólnokształcącego. Kongres wykazał, iż rozwój życia społecznego kształtuje nie tylko treść i cele szkolnictwa zawodowego, lecz wpływa również na charakter innych rodzajów szkół.

*S. SZAJEK*
Poznań

# B I B L I O G R A F I A

## WYCHOWANIE DZIECI TRUDNYCH I PRZESTĘPCZYCH

**Wybór prac w języku polskim opublikowanych w latach: 1945—1960**

### Część I

**ISTOTA, PRZYCZYNY, PROCES POWSTAWANIA ORAZ RODZAJE TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH I PRZESTĘPCZOŚCI NIELETNICH. WNIOSKI PRAKTYCZNE**

#### WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Niniejsza bibliografia, opracowana selekcyjnie na podstawie materiałów zgromadzonych w kartotece Działu Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje książki i artykuły (autorów polskich oraz tłumaczenia), uzupełnione recenzjami i polemikami (odnośnie ważniejszych pozycji). Recenzje prac w językach obcych, które nie zostały przełożone na język polski, podano oddzielnie (w zakończeniu części I i II).

Bibliografia posiada układ rzeczowy. Informacje o wymienionych pracach zawarte są w tytułach części, działów i poddziałów, w uzupełnieniach tytułów prac oraz w adnotacjach. Przeprowadzona klasyfikacja książek i artykułów uwzględnia treść główną danej publikacji (lub wymagającą podkreślenia z punktu widzenia tematu niniejszego opracowania).

Skróty czasopism podano wg obowiązującej normy bibliograficznej.

Materiał części pierwszej ujęty został w następujących działach:

I. Rozprawy teoretyczne. Sprawozdania z badań naukowych.
II. Prace popularyzatorskie.
III. Artykuły problemowe. Reportaże. Sprawozdania ze zjazdów i konferencji.
IV. Recenzje prac w językach obcych.

W nrze 3 „Ruchu Pedagogicznego" opublikowana zostanie część druga niniejszej bibliografii na temat profilaktyki, reedukacji i resocjalizacji nieletnich.

#### I. ROZPRAWY TEORETYCZNE I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ NAUKOWYCH

1. BANDURA LUDWIK: Dzieci matek pracujących. *Ruch pedag.* 1960 nr 1 s. 71—79.

Omówienie wyników badań przeprowadzonych nad dziećmi matek pracujących na Zachodzie i u nas. Wnioski.

2. BARZACH DANUTA: Alkoholizm młodzieży w świetle wypowiedzi samej młodzieży. *Psychol. wychow.* T. 3 (17): 1960 nr 1 s. 47—63.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych za pomocą filmu przez pracowników Katedry Psychologii Wychowawczej U. W.

3. BATAWIA STANISŁAW: Proces społecznego wykolejania się nieletnich przestępców. Wyd. 1. Przy współudz. Jadwigi Sochoń i Heleny Kołakowskiej. Warszawa 1959 PWN ss. 335.

Praca badawcza z dziedziny kryminologii dotycząca losów nieletnich przestępców, śledzonych w ciągu kilku lat od czasu ich sprawy sądowej (50 przypadków z terenu Łodzi) i od czasu ich zwolnienia z zakładów wychowawczych i poprawczych (100 przypadków z terenu Warszawy).

Rec.: Bendkowski S.: Walka z przestępczością nieletnich. *Głos naucz.* 1958 nr 51 s. 3; Czerniewski W. *Kwart. pedag.* 1959 nr 1 (11) s. 260—261; Kragstat T.: Labo-

ratorium życia. *Współcz.* 1958 nr 27 s. 2; Kryczka P.: Z zagadnień przestępczości nieletnich. *Zesz. nauk. KUL* 1959 nr 3 (7) s. 110—115; Kwiatek J.: Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej. *Ruch Pedag.* 1960 nr 2 s. 57—60; Siek J.: Rodzina a nieletni przestępcy. *Kierunki* 1960 nr 5 s. 3; Żebrowska M. *Psychol. wychow.* T. 2 (15): 1959 nr 4 s. 434—435.

4. BATAWIA STANISŁAW: Społeczne skutki nałogowego alkoholizmu w świetle badań środowiskowych 100 rodzin nałogowych alkoholików. Warszawa 1951 PZWL ss. 259, 1 nlb.

Rec.: Wierzbicki T.: Walka z podstępnym wrogiem. *Dziś i Jutro* 1952 nr 50 s. 6.

5. BERGE ANDRÉ (dyrektor Ośrodka Psychopedagogicznego Akademii Paryskiej): Uczeń trudny. Szkoła i wady dziecka. (Przeł. z jęz. franc. F. Felhorska i Z. Woźnicka). Warszawa 1960 PZWS ss. 123, 1 nlb.

Treść: Dziecko i uczeń. Źródła trudności. Objawy trudności w szkole. Nauczyciel wobec trudnego ucznia.

6. BŁACHOWSKI STEFAN: Kłamstwo. (Przedruk z *Chowanny* 1932 z. 1—4 s. 155—158). W: Fragmenty Psychologii. Katowice 1958 „Śląsk" s. 47—86.

Treść: Metody badania kłamstwa. Istota kłamstwa. Zapobieganie kłamstwu.

7. CHULIGAŃSTWO. Studia [prawne i społeczne] pod. red. prof. J. Sawickiego. Warszawa 1956 Wydawn. Prawnicze ss. 199, 1 nlb.

Treść: Słowo wstępne. SAWICKI J.: Przesępstwo chuligaństwa w polskim prawie karnym; AUSCALER G.: Rozwój pojęcia chuligaństwo w radzieckim prawie karnym; PAWEŁCZYŃSKA A.: O niektórych przyczynach chuligaństwa; ŁUKASZKIEWICZ Z.: Orzecznictwo karno-administracyjne w walce z chuligaństwem; CYPRIAN T.: Niektóre formy i przyczyny chuligaństwa.

Rec.: Czerwiński M.: W sprawie chuligaństwa. *Prz. kult.* 1956 nr 18 (192) s. 5; Druski I.: Studia o chuligaństwie. *Tamże* nr 17 (191) s. 8—9; Jasienica P.: Karać i leczyć. *Życie Warsz.* R. 13: 1956 nr 90 (3885) s. 5; L. B.: Studia o chuligaństwie. *Życie Szk.* 1956 nr 6 (122) s. 52.

8. CZAPÓW CZESŁAW: Czy Johnny stanie się gangsterem? Uwagi o metodach walki z przestępczością młodzieży. Warszawa 1959 Wiedza Powszechna ss. 187, 2 nlb.

Omówienie teorii interpretujących zjawisko przestępczości młodzieży oraz podstaw teoretycznych i poczynań praktycznych w zakresie walki z przestępczością młodzieży w skali ogólnoświatowej.

Rec.: Bendkowski S.: *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 3 s. 186—188; *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 53; J. Kw.: Środowisko społeczne i sytuacja pedagogiczna. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 3 (165) s. 59—61; Kwiatek J.: Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej. *Ruch pedag.* 1960 nr 2 s. 57—60; Siciński A.: Czy możemy przewidzieć losy Janka? *Nowe Książki* 1960 nr 3 s. 139—140; Z. K. *Argum.* 1960 nr 1 s. 13.

9. CZAPÓW CZESŁAW, MANTURZEWSKI STANISŁAW: Niebezpieczne ulice. U źródeł chuligaństwa. Materiały i refleksje. Warszawa 1960 „Iskry" ss. 491.

Omówienie literatury zagadnienia oraz badań, przeprowadzonych głównie drogą nawiązania kontaktów z bandami chuligańskimi w Warszawie.

Rec.: Toeplitz K. T.: Historia naturalna chuligana. *Prz. kult.* R. 9: 1960 nr 47 (429) s. 5; W. B.: O zrozumienie młodzieży trudnej. *Wychow.* 1960 nr 17 (42) s. 38—39.

10. DĄBROWSKI KAZIMIERZ: Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa 1958 PZWL ss. 287.

Praca omawiająca literaturę zagadnienia, metody badań własnych oraz wieloletnie doświadczenia pracy w zakresie wychowania, higieny psychicznej i psychiatrii dziecięcej.

Treść: Metody. Przyczyny nerwowości. Zaburzenia impulsów i uczuć nerwowych. Niektóre zaburzenia o charakterze psychofizjologicznym. Zaburzenia sfery umysłowej. Ogólne wskazania wychowawczo-lecznicze. Teorie nerwowości. Bibliografia.

Rec.: Czerniewski W. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 1 (15) s. 288—289; (n): O dziecku nerwowym. *Życie Szk.* 1959 nr 4 (154) s. 69; *Szkoła zawod.* 1959 nr 4 (181) s. 61.

11. DĄBROWSKI KAZIMIERZ: Społeczno-wychowawcza psychiatria dziecięca. Warszawa 1959 PZWS ss. 487.

Książka stanowi uogólnienie 30-letniej pracy autora w zakresie neuro-psychiatrii i psychiatrii dziecięcej. Zagadnienie dzieci trudnych i przestępczych omawia głównie w rozdziałach: Dzieci trudne wychowawczo (s. 77—125); Dzieci przestępcze (s. 345—362); Wybrane zagadnienia społeczne psychiatrii dziecięcej (s. 391—409).

12. FRANUS EDWARD: Reakcje oporu i gniewu małego dziecka. *Zesz. nauk. UJ* nr 11 *Ser. Nauk społ. Psychol. Pedag.* 1957 z. 1 s. 137—163.

Praca oparta na obserwacjach kilkorga małych dzieci wychowywanych w rodzinie — zawiera analizę reakcji oporu i gniewu małych dzieci oraz stawia problem konieczności wdrażania dzieci do opanowywania tych reakcji od najwcześniejszych lat.

13. FRANUS EDWARD: Rozwój reakcji gniewu małych dzieci. Kraków 1959 Nakł. UJ ss. 135.

Studium psychologiczne dotyczące dzieci do lat 3, oparte na obserwacjach i eksperymentach przeprowadzonych w domach rodzinnych, domach dziecka i żłobkach tygodniowych.

14. GERSTMAN STANISŁAW: Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalności uczniów. Toruń 1956 PWN ss. 178.

Omówienie literatury zagadnienia oraz wyników badań przeprowadzonych w środowisku domowym, szkolnym i w Przychodni Zdrowia Psychicznego.

Rec.: Racinowski S. *Szkoła zawod.* 1957 nr 7 (157) *s.* 61—62.

15. GRZEGORZEWSKA MARIA: Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Warszawa 1959 (Druk PIGO) ss. 64, 1 nlb.

W treści: Niedostosowanie społeczne (s. 31—35).

15a. JASIŃSKI JERZY: Przestępczość młodocianych w latach 1951—1957 na podstawie [polskiej] statystyki sądowej. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 241—295.

Analiza danych statystycznych, przeprowadzona w oparciu o badania Zakładu Kryminologii PAN.

16. KR.: Dzieci kłamią. [Zagadnienie postaw dziecięcych wobec zjawiska kłamstwa]. *Głos naucz.* 1960 nr 9 s. 3.

Omówienie wyników ankiety — testu, przeprowadzonego wśród uczniów klas szóstych przez Zakład Pedagogiki UP.

16a. KOŁAKOWSKA HELENA: Nieletni recydywiści. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 55—112.

Omówienie wyników badań 500 recydywistów, przeprowadzonych w latach 1954—1955 przez Zakład Kryminologii PAN i Zakład Kryminalogii UW.

17. KONOPNICKI JAN: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. Wyd. 1. Warszawa 1957 PWN ss. 172, 3 nlb.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych na terenie świetlicy obserwacyjno-eksperymentalnej, a następnie Oddziału Leczniczo-Wychowawczego Centralnej Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego we Wrocławiu.

Rec.: Czerniewski W. *Kwart. pedag.* 1958 nr 4 (10) s. 273—275.

18. ŁAPIŃSKA JÓZEFINA: Trudności wychowawcze w zakładach leczniczych dla dzieci. *Szkoła spec.* R. 21: 1960 nr 4/5 s. 240—247.

Omówienie wyników ankiety, skierowanej przez Instytut Gruźlicy do wychowawców i pielęgniarek w sanatoriach i prewentoriach dla dzieci.

19. O PRZESTĘPCZOŚCI nieletnich. Filadelfia 1957. Polski Uniwersytet Ludowy ss. 89, 2 nlb.

Rozdziały książki są tłumaczeniem fragmentów prac wybitnych autorów amerykańskich: Nieletni przestępcy. (Z pracy: Cohen Albert K.: The Culture of the Gang. Glencoe, Illinois 1955); Definicja problemu. Podejście i metody. (Z pracy: Barron Milton L.: The Yuvenile in Delinquent Society. New York 1956); Dlaczego potrzebna jest klinika psychiatryczna przy sądach policyjnych. Przebieg leczenia. (Z pracy: Reaching Adolescent — Through a Court Clinic. New York 1955).

Rec.: Papla S. *Chowanna* 1958 z. 1/2 s. 103—107.

20. OBORSKI PIOTR ks.: Z psychologii szkolnego lenistwa. Lublin 1948 Tow. Nauk. KUL ss. 152.

Omówienie literatury zagadnienia oraz sprawozdanie z badań przeprowadzonych metodą kwestionariusza na terenie szkół średnich w r. 1938/39.

20a. PAWEŁCZYŃSKA ANNA: Grupy nieletnich przestępców. Oprac. do druku Zofia Ostrihańska, Józef Kowalczyk. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 113—163.

Omówienie wyników badań 255 grup, przeprowadzonych w latach 1953—1955 przez Zakład Kryminologii PAN.

21. SKORUPSKA JULIA: Konflikty młodzieży dojrzewającej z osobami dorosłymi w opinii samej młodzieży. *Psychol. wychow.* T. 1 (15): 1958 nr 2 s. 206—227.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych metodą wypracowań przez zespół pracowników Katedry Psychologii Wychowawczej UW.

22. SPIONEK HALINA: Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich. (Analiza psychologiczna). Wrocław 1956 Zakł. im. Ossolińskich ss. 152.

Omówienie literatury zagadnienia oraz badań dzieci podsądnych (skierowanych do Państwowej Poradni Psychologiczno-Wychowawczej w Warszawie), jak również dzieci trudnych nie mających spraw sądowych. Praca wykonana w ramach Zakładu Psychologii Wychowawczej UW.

Rec.: A. M. *Szkoła zawod.* 1957 nr 4 (154) s. 32; Czerniewski W. *Kwart. pedag.* R. 2: 1957 nr 1 (3) s. 214—215; E. L. *Dom Dziecka* 1957 nr 1 (13) s. 63—64; Kryczka P.: Z zagadnień przestępczości nieletnich. *Zesz. nauk. KUL.* 1959 nr 3 s. 110—115; L. B.: Przestępczość nieletnich. *Życie Szk.* R. 12: 1957 nr 3 (132) s. 49—50; Siek S. *Collect. theol.* A. 28. 1957 fasc. 1 s. 210—212.

23. SZCZEPAŃSKI J.: Młodzież we współczesnym świecie. *Nowa Szk.* 1958 nr 9 s. 2—10.

Zespół hipotez i tez na temat przyczyn zjawiska nieprzystosowania, negatywizmu i buntu młodzieży oraz wnioski na temat możliwości naprawy tego stanu rzeczy.

24. SZCZEPAŃSKI J.: Próba diagnozy. *Prz. kult.* 1957 nr 36 (262) s. 1, 6, 7.

Szereg hipotez wskazujących przyczyny dezorganizacji społecznej w Polsce i naświetlających pośrednio problem źródeł trudności wychowawczych, występujących u dzieci i młodzieży.

24a. SZELHAUS STANISŁAW, BAUCZ-STRASZEWICZ ZOFIA: Młodociani recydywiści. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 165—214.

Omówienie wyników badań 100 młodocianych recydywistów przebywających w więzieniach, przeprowadzonych w latach 1956—1958 przez Zakład Kryminologii PAN.

25. ŚWIĘCICKA HANNA: Wpływ warunków pracy rodziców na wykolejenie dziecka. (Opracowanie materiałów badań Poradni Profilaktycznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej). *Szkoła spec.* T. 20: 1959 nr 4/5 s. 230—246.

26. WASYLUK HALINA: Z badań Zakładu Teorii Wychowania przeprowadzonych nad dziećmi trudnymi [na terenie poradni wychowawczej w jednej ze szkół podstawowych w Warszawie]. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 2 (16) s. 199—219.

27. WŁODARSKI ZIEMOWIT: Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci. Przyczyny, objawy, profilaktyka i terapia pedagogiczna. Warszawa 1960 PWN ss. 154, 2 nlb.

Omówienie literatury zagadnienia, ze szczególnym uwzględnieniem teorii Pawłowa i jego szkoły, oraz sprawozdanie z badań przeprowadzonych głównie na terenie Poradni Zdrowia Psychicznego w Łodzi.

28. ZAKRZEWSKI PAWEŁ: Współdziałanie w przestępstwie młodocianych i dorosłych z nieletnimi. Kraków 1960 Nakł. UJ ss. 167.

Praca badawcza wykonana w ramach Zakładu Kryminologii Instytutu Nauk Prawnych PAN i Zakładu Prawno-Karnego UJ, oparta na analizie akt sądowych z terenu Warszawy, Łodzi i Krakowa oraz na wywiadach środowiskowych.

## II. PRACE POPULARYZATORSKIE

29. CYPRIAN TADEUSZ: Chuligaństwo wśród młodzieży. Problem społeczny i prawny. Poznań 1956 PWN ss. 69.

Zagadnienie pojęcia i przyczyn chuligaństwa oraz walki z chuligaństwem ze strony milicji, rad narodowych, sądów i placówek oświatowych.

Rec.: Łukaszkiewicz Z. *Prze. Zagadn. socjal.* 1956 nr 10 s. 84—85.

30. GERSTMAN STANISŁAW: Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży. Warszawa 1959 PZWS ss. 161, 2 nlb.

Praca poświęcona zagadnieniom teorii uczuć, wypaczania uczuć dzieci i młodzieży (w środowisku domowym i szkolnym) oraz racjonalnego ich kształtowania.

Rec.: Czerniewski W. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 1 s. 289—291; *Dom Dziecka* 1960 nr 5 (41) s. 61—63; Haber F. *Wychow.* 1960 nr 7 (32) s. 40—41; Janiszowska I. *Ruch*

*pedag.* 1960 nr 6 s. 76—78; Racinowski S. *Klasy łącz.* 1959 nr 6 (12) s. 370—371); Reykowski J. *Nowa Szk.* 1960 nr 2 s. 45—46; *Szkoła zawod.* 1959 nr 8/9 s. 79.

31. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Potrzeby psychiczne dziecka. Refleksje charakterologiczne. Warszawa 1959 PZWS ss. 128.

Rec.: Hennel J.: Wychowanie — problem ciekawy. *Tyg. powsz.* 1959 nr 41 s. 3; L. B.: Jak pokonywać trudności wychowawcze? *Życie Szk.* R. 14: 1959 nr 10 (160) s. 62—63; Racinowski S. *Klasy łącz.* 1959 nr 6 (12) s. 371—372; Ratyńska H. *Wychow. w Przedszk.* R. 13: 1960 nr 1 (127) s. 37—39.

32. KUNICKA JOANNA: Kłamstwo dziecięce. Przyczyny i zapobieganie. Warszawa 1947 PIHP ss. 49, 2 nlb.

33. LEWICKI ANDRZEJ: Jak powstają trudności wychowawcze. Warszawa Wiedza Powszechna. Wyd. 1. 1956 ss. 70; wyd. 2. 1957 ss. 93.

34. PISAREVA L.: Dzieci nerwowe i ich wychowanie. (Przeł. z jęz. ros. Z. Pomianowska). Warszawa 1949 „Nasza Księgarnia" ss. 79, 1 nlb.

35. PTASZYŃSKA WANDA: Błędy wychowawcze rodziców. Warszawa 1948 „Czytelnik" ss. 29, 2 nlb.

36. SZYMAŃSKA ZOFIA: Czy są dzieci nerwowe? Warszawa 1953 PZWL ss. 75; Wyd. 2. 1954 ss. 100; Wyd. 3. 1955 ss. 99; Wyd. 4. 1959 ss. 95.

Zagadnienia przyczyn, objawów, typów oraz potrzeby zapobiegania i leczenia nerwowości. Książka ta oraz dwie następne popularyzują wieloletnie doświadczenia pracy autorki w zakresie higieny psychicznej i psychiatrii dziecięcej.

Rec.: Dobrowolska J. *Wychow. w Przedszk.* R. 7: 1955 nr 11 s. 576—577; J. Rż.: O dziecku nerwowym i wykolejonym. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 1 (163) s. 56—57; Olczakowa Z. *Szkoła i Dom.* R. 7: 1955 nr 7/8 (71/72) s. 40; W. P. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 3 (7) s. 204—205.

37. SZYMAŃSKA ZOFIA: Dziecko trudne. Warszawa 1955 PZWL ss. 109.

Treść: Wstęp. Trudności wychowawcze wypływające ze złego stanu zdrowia. Oligofrenia (upośledzenie umysłowe). Dziecko mało zdolne. Padaczka. Zaburzenia wewnątrzwydzielnicze. Zaburzenia po organicznych schorzeniach mózgu. Dziecko nerwowe. Psychopatia. Psychozy. Zakończenie.

Rec.: Dobrowolska J. *Wychow. w Przedszk.* R. 7: 1955 nr 12 s. 633—634; (E. K.) *Wiedza i Życie.* 1956 nr 8 s. 575; L. B.: O postępowaniu z dzieckiem trudnym. *Życie Szk.* R. 11: 1956 nr 4 (120) s. 43; Landy A. *Biul. Gł. Bibl. Lek.* 1958 nr 7 s. 523—524.

38. SZYMAŃSKA ZOFIA: Dziecko wykolejone. Wyd. 1. Warszawa 1957 PZWL ss. 101. Wyd. 2. 1959 ss. 147.

Treść: Wstęp. Środowisko. Osobiste przeżycia. Przyczyny biologiczne. Analiza czynów aspołecznych dzieci wykolejonych. Recydywa wykolejonych. Wnioski. Walka z wykolejeniem dzieci i młodzieży.

Rec.: (J. B.) *Dom Dziecka.* 1959 nr 2 (26) s. 64; J. R. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 1 (163) s. 57—58; Kozielecki J. *Głos naucz.* 1959 nr 2 s. 4; Kwiatek J.: Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej. *Ruch pedag.* 1960 nr 2 s. 57—60; W. P. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 325—326.

## III. ARTYKUŁY PROBLEMOWE. REPORTAŻE. SPRAWOZDANIA ZE ZJAZDÓW I KONFERENCJI

39. BANDURA LUDWIK: O przestępczości nieletnich. *Życie Szk.* R. 12: 1957 nr 1 (138) s. 1—5.

Dane statystyczne o przestępczości nieletnich przed wojną i obecnie, w Polsce i na Zachodzie. Zagadnienie wpływu czynników środowiskowych na przestępczość nieletnich.

40. BANDURA LUDWIK: Trudności wychowawcze. *Kwart. pedag.* R. 3: 1958 nr 4 (10) s. 169—183.

Artykuł referujący poglądy szeregu autorów polskich i obcych na zagadnienie trudności wychowawczych.

41. BATAWIA STANISŁAW: Wpływ ostatniej wojny na przestępczość nieletnich. *Psychol. wychow.* 1948 nr 1/2 s. 25—33.

42. CHAŁASIŃSKI JÓZEF: Rodzina i banda a problemy wychowania młodzieży. *Dom Dziecka* 1960 nr 1 (37) s. 1—4.

43. CHMIELEŃSKA IRENA: Dlaczego dziecko kradnie? *Szkoła i Dom* R. 8: 1956 nr 5 (81) s. 8—9.

44. CHMIELEŃSKA IRENA: O niektórych błędach w wychowaniu postawy ideowej dzieci [popełnianych w latach 1952—1954]. Uwagi z roku 1956. *Kwart. pedag.* R. 2: 1957 nr 1 (3) s. 24—67.

45. CZAPÓW CZESŁAW: Kilka uwag o „niedosycie egzystencjalnym" i jego skutkach. *Prz. kult.* 1958 nr 25 (303) s. 4.

46. CZAPÓW CZESŁAW: „Przestępstwo chuligańskie" w świetle problemu złego przystosowania. *Kwart. pedag.* R. 2: 1957 nr 4 (6) s. 102—112.

Polem.: Swida H.: Uwagi krytyczne o przydatności teorii przystosowania dla analizy zjawiska chuligaństwa w Polsce. *Tamże* R. 3: 1958 nr 1 (7). s. 122—126.

47. CZAPÓW CZESŁAW: Spór o pojęcie frustracji. Zagadnienie frustracji we współczesnej psychologicznej literaturze amerykańskiej. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 4 (18) s. 147—159.

48. DYSKUSJA o pornografii [zorganizowana w redakcji „Kierunków"]. [Fragmenty wypowiedzi M. Roztworowskiego, M. Kaczyńskiej, J. Dobraczyńskiego, Z. Kossak, W. J. Grabskiego, Z. Filara, A. Rogalskiego, Z. Lichniaka]. *Kierunki* 1958 nr 26 (108) s. 3, 6, 7.

49. GĄDZIKIEWICZ W., ZGIRSKI L.: Uczniowskie zmory. *Głos naucz.* 1960 nr 19 s. 3.

Zagadnienie przemęczenia i degradacji psychofizycznej uczącej się młodzieży. Postulat opracowania programu nauczania, ograniczającego dzienną pracę uczniów (szkolną i domową) do 7 godzin.

50. GERSTMAN STANISŁAW: Lenistwo szkolne. *Nowa Szk.* 1959 nr 5 s. 17—21.

51. GERSTMAN STANISŁAW: Problematyka psychologii lenistwa szkolnego. *Psychol. wychow.* T. 2 (16): 1959 nr 3 s. 268—280.

52. GRZESZCZYK TADEUSZ: Dzieci o złej sławie. *Dom Dziecka* 1960 nr 3(39) s. 1—6.

Treść: Prawo dziecka do szansy. Osobowość a środowisko. Typy wzoru osobowościowego. Przyczyny predysponujące a motywacyjne. Błędne koło.

53. KORCZAK JANUSZ: Wybór pism. T. 4. Warszawa 1958. „Nasza Księgarnia".

W treści: „Szkoła Specjalna" (s. 301—359).

Cykl felietonów, drukowanych w „Szkole Specjalnej" w latach: 1924—1939, dotyczących istoty i przyczyn trudności wychowawczych oraz przestępczości, typów dzieci trudnych i przestępczych oraz metod ich wychowania.

54. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Młodzi na manowcach. [Przemówienie wygłoszone na naradzie ZMS w Warszawie]. *Nowa Szk.* 1958 nr 1 s. 4—8.

Problem wypaczeń politycznych i społecznych ostatniego okresu oraz alkoholizmu, jako głównych przyczyn wykolejania się młodzieży. Wskazania dróg naprawy.

55. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: O młodzieńcach, którym się śpieszy. [Analiza przypadku jednego recydywisty]. *Głos naucz.* 1959 nr 44 s. 3.

56. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Problem ogólnoeuropejski. Chuligani, teddy boys, Halbstarken, Anderumper... *Życie Warsz.* 1958 nr 33 s. 3.

Sprawozdanie z monachijskiej narady ekspertów dziewięciu krajów europejskich, podane wg francuskiego czasopisma „Arts" z dnia 4. II. 1958.

57. ŁASTIK SALOMON: Czy Sodoma i Gomora? Na tematy obyczajowe. Łódź 1960 Wydawn. Łódzkie ss. 133, 2 nlb.

Cykl artykułów, dotyczących zmian w obyczajowości dorosłych i młodzieży, naświetlających m. in. zagadnienie przyczyn powstawania trudności wychowawczych.

58. MORALNOŚĆ a sztuka. Rozmowa przy mikrofonie [zorganizowana w redakcji „Przeglądu Kulturalnego" z udziałem: W. Bieńkowskiego, J. Bocheńskiego, J. Broszkiewicza, A. Kowalskiej, J. Przybosia, J. Kotta]. *Prz. kult.* 1958 nr 15 (293) s. 4—5.

Problem destrukcyjnego wpływu pornografii na młodzież.

Rec.: (jr): Moralność a pornografia. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 5 (145) s. 51—52.

59. NIEMYSKA WALERIA: Ucieczki i włóczęgostwo dzieci. *Dom Dziecka* 1958 nr 5(23) s. 272—282.

Treść: Typy dzieci włóczęgów. Ucieczki z zakładów wychowawczych. Drogi rewalidacji dziecka włóczęgi.

60. ORŁOSIOWA INA: Uwagi o dzieciach nerwicowych w szkole podstawowej. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 3 s. 178—181.

Problem słabych wyników w nauce dzieci nerwicowych.

61. PRZESTĘPCZOŚĆ nieletnich. (Dane dostarczone przez dyr. Hańczakowskiego — Ministerstwo Sprawiedliwości). *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 (8/9) s. 231—240.

Dane statystyczne, dotyczące przestępczości nieletnich w Polsce w ciągu ostatnich kilku lat oraz ich omówienie.

62. SKORNY ZBIGNIEW: IV Ogólnopolski Zjazd poświęcony higienie psychicznej i psychiatrii dziecięcej. (Sprawozdanie). *Chowanna:* R. 4 (15): 1960 nr 1/2 s. 102—110.

63. SUSUŁOWSKA MARIA: Trudności wychowawcze związane z wiekiem i rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży. (Z doświadczeń Poradni Wychowawczo-Leczniczej UJ). [Analiza stu przypadków]. *Kwart. pedag.* R. 3: 1958 nr 1 (7) s. 127—135.

64. SUSUŁOWSKA MARIA: Z problematyki pedagogiki leczniczej w literaturze niemieckiej. (Konferencja na temat pedagogiki leczniczej w Sonnenberg). *Kwart. pedag.* R. 3: 1958 nr 2 (8) s. 151—158.

65. SZYMAŃSKA ZOFIA: Sprawozdanie z Międzynarodowego Kongresu Psychiatrii Dziecięcej w Lizbonie od 15. do 20. VI. 1958 r. *Szkoła spec.* 1959 nr 1/2 s. 90—95.

66. SZEMIŃSKA ALINA: Życie uczuciowe i jego rola w wychowaniu. *Dom Dziecka* 1958 nr 3(31) s. 139—159.

Treść: [Wstęp]. Podstawowe potrzeby wymieniane najczęściej w psychologii dostosowania. Proces dostosowywania i czynniki wpływające na dobre dostosowanie. Formy dostosowywania się. Wnioski pedagogiczne.

67. ŚLENZAK JADWIGA: O szkodliwym wpływie zaniedbań pedagogicznych [w zakładach leczniczych] na psychikę dzieci przewlekle chorych. [Obserwacje psychologa Dziecięcego Ośrodka Sanatoryjno-Prewentoryjnego w Rabce]. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 4/5 s. 248—252.

68. TYSZKA ZBIGNIEW: Wpływ niektórych ujemnych czynników środowiskowych [rodzinnych, sąsiedzkich, szkolnych i koleżeńskich pozaszkolnych] na zachowanie się dzieci. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 4 (166) s. 7—12.

69. Z OBRAD konferencji nad sprawą pornografii [zorganizowanej w Klubie Nauczycielskim ZNP]. [1]. (bis): Młodzieży grozi deprawacja. [Streszczenie referatu S. Racinowskiego pt. „Pornografia jako jedna z trudności w organizowaniu procesu wychowania" oraz streszczenie wypowiedzi: T. Wojeńskiego, W. Szczerby, I. Skowronkówny, S. Łastika]. *Głos naucz.* 1958 nr 5 s. 3. [2]. Od Redakcji. [Wyjaśnienia w sprawie zamieszczonego w nr 5/1958 streszczenia wypowiedzi S. Łastika i I. Skowronkówny]. *Tamże* nr 6 s. 4. [3]. M. Bronche: Nie czepiajmy się Hłaski. H. Kowalewska: Przeciw dezintegracji psychicznej. *Tamże* nr 7 s. 3. [4]. W. Bisko: Pornografia; szmira; sztuka i recepcja; chuligańskie słownictwo; casus Hłasko. *Tamże* nr 8 s. 3.

70. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Ci którzy wypadają z orbity. [O trudnej młodzieży]. *Walka Młodych* 1958 nr 39 s. 4.

71. ZABRODZKA HALINA: Zaczęło się od wagarów... *Szkoła i Dom* R. 10: 1958 nr 7/8 (107/108) s. 8.

Wagary jako pierwszy etap wykolejenia się dziecka. Przykładowy opis wykolejenia się czterech chłopców, pozbawionych dostatecznej opieki ze strony rodziców.

72. ŻEBROWSKA MARIA: Wpływ wojny na przestępczość nieletnich. *Psychol. wychow.* T. 12: 1947 nr 4 s. 12—26.

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Ekspertów (Genewa 1947).

Treść: Statystyka przestępczości nieletnich w latach 1938—1946. Przyczyny wzrostu przestępczości nieletnich. Sposoby reedukacji i zapobiegania przestępczości. Wnioski.

## IV. RECENZJE PRAC W JĘZYKACH OBCYCH

73. BERGE ANDRÉ: Les défauts de l'enfant. [Wady wieku dziecięcego]. Paris 1953 Aubier, Editions Montaigne.

Rec.: Berggruen J. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 3 s. 185.

74. CHAZAL JEAN: Etudes de Criminologie Juvenile. [Studia nad przestępczością nieletnich]. Paris 1952 Presses Universitaires de France ss. 134.

Rec.: Berggruen J. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 1/2 s. 115—116.

75. COHEN ALBERT K.: Delinquent Boys. The Culture of the Gang. Glencoe, Illinois 1955 The Free Press ss. 198.

Rec.: Babecki J. *Biul. Gł. Bibl. Lek.* 1958 nr 1 s. 31; Czapów C.: Kultura gangu. Zagadnienie przestępstwa grupowego wśród młodzieży. *Kult. i Społ.* T. 3: 1959 nr 2 s. 227—241; Świda H. *Kwart. pedag.* R. 2: 1957 nr 3 (5) s. 159—164.

76. COMPARATIVE Survey of Juvenile Delinquency. Part I North America. New York 1958 ss. 134.

Rec.: Bendkowski S.: Przestępczość nieletnich w świetle statystyk amerykańskich. *Nowa Szk.* 1958 nr 12 s. 37—38.

77. CROW L. AND CROW A.: Adolescent Development and Adjustment. New York — Toronto — London 1956. Mc Graw-Hill Book Company INC ss. 555.

Rec.: Frączek A.: Zagadnienie przyczyn trudności współżycia młodocianych ze środowiskiem. *Psychol. wychow.* T. 1 (15): 1958 nr 2 s. 272—277.

78. DOLLARD J. [i in.]: Frustration and Agression. [Frustracja i agresja]. Wyd. 6. New Howland 1947.

Rec.: Cielecka M. *Psychol. wychow.* R. 1 (15): 1958 s. 98—103.

79. EAST W. NORWOOD: The Adolescent Criminal. [Kryminologia nieletnich]. London 1942 ss. 32.

Rec.: Han-Ilgiewiczowa N. *Szkoła spec.* T. 17: 1947/48 nr 1/4 s. 118—122.

80. GLUECK S., GLUECK E. T.: Unraveling Juvenile Delinquency. New York 1950 ss. 257.

Rec.: Czapów C.: O osobowości nieletniego przestępcy. *Kwart. Pedag.* R. 5: 1960 nr 2(16) s. 301—307.

81. HEALY W., BRONNER A. F.: New Light on Delinquency and Its Treatmant. Results of Research Conducted for the Institute of Human Relations Yale Uniwersity. New Haven 1946 ss. 122.

Rec.: Czapów C.: O osobowości nieletnlego przestępcy. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 2 (16) s. 301—307.

82. HEILEN statt strafen. Tagunsbericht über Behandlung und Verbeugung Jugendlichen Kriminalität. Herausgegeben von Wilhelm Bitter. Göttingen 1957 Verlag für medizinische Psychologie ss. 375.

Rec.: Miller R.: Zagadnienie przestępczości młodocianych w świetle psychoanalizy. *Kult. i Społ.* T. 2: 1958 nr 2 s. 167—176.

83. HULT L. MAX, GIBBY ROBERT G.: Patterns of abnormal Behavior. [Formy anormalnego zachowania się]. Boston 1957 Allyn and Bacon ss. 452.

Rec.: Choynowski M. *Psychol. wychow.* R. 3 (17): 1960 nr 1 s. 97—98.

84. JOUBREL HENRI: Mauvais garçons de bonnes familles. [Chuligani z dobrych rodzin]. Paris—Aubier 1959 Editions Montaigne.

Rec.: Berggruen J.: *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 6 s. 379—382.

85. KODMAN FRANK [i inni]: Some Implications of Hearing Defective Juvenile Delinquents. [Ubytek słuchu u młodocianych przestępców]. *Exceptional Children* October 1958.

Rec.: Duriasz: H. *Szkoła spec.* T. 20: 1959 nr 4/5 s. 301—302.

86. KOLARIKOVA O.: Rodzaje deprawacji dziecięcej i ich geneza. [Tytuł w tłumaczeniu recenzenta]. *Ceskoslovenska Psychologie* 1957 nr 3.

Rec.: J. E. *Psychol. wychow.* T. 2 (16): 1959 nr 1 s. 104—105.

87. LANDIS P.: Adolescence and Youth. New York and London 1947 Mc Graw — Hill Book Company INC ss. 470.

Rec.: Frączek A.: Zagadnienie przyczyn trudności współżycla młodocianych ze środowiskiem. *Psychol. wychow.* T. 1 (15): 1958 nr 2 s. 272—277.

88. MANDEL RUDOLF: Die Aggressivität bei Schülern. Beobachtung und Analyse des Agressiven Verhaltens einer Knabengruppe in Pubertätsalter. [Agresywność młodzieży szkolnej. Obserwacja i analiza agresywnego zachowania się grupy chłopców w wieku dojrzewania]. Bern u. Stuttgard 1959 Verlag Hans Huber ss. 115.

Rec.: Bendkowski St. *Ruch pedag.* 1960 nr 4 s. 83—87; Tenże. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 6 s. 374—376.

89. MERIAN DORIS: Über freches Verhalten im Kindersalter. (Zuchwałe zachowanie się w wieku dziecięcym). Bern i Stuttgard 1956 ss. 90.

Rec.: Ptaszyńska W. *Szkoła spec.* T. 20: 1959 nr 4/5 s. 303—304.

90. NÄF HANS: Die Ursachen der Jugendkriminalität. Basel 1955 S. Karger ss. 104.

Rec.: Przecławski K.: Przyczyny przestępczości nieletnich. *Kwart. pedag.* R. 2: 1957 nr 2 s. 147—151.

91. PRZESTĘPCZOŚĆ nieletnich w Ameryce w świetle pracy „New Horizons in Criminalogy" — Baves and Teeters. Wyd. 7. New York 1947.

Rec.: Świda H. *Kwart. pedag.* R. 1: 1956 nr 1/2 s. 266—271.

92. ROSE A. G.: Five hundred Borstal Boys Basil Blackwell. [Pięciuset wychowanków zakładów borstalowskich]. Monografia nr 1 z cyklu prac Wydziału Pracy Społecznej Uniwersytetu w Oxfordzie. Oxford 1954, ss. 199.

Rec.: Han-Ilgiewicz N. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 (7/9) s. 329—330.

93. SCHAFFER LAURENCE F., SHOBEN EDWARD J.: The Psychology of Adjustment. [Psychologia dostosowania]. Boston 1956 ss. 672.

Rec.: Rosemann B. *Prz. psychol.* 1959 nr 3 s. 190—193.

94. THRASHER FREDERIC M.: The gang. A Study of 1313 Gangs in Chicago. [Gang. Studium 1313 gangów w Chicago]. Wyd. 2. Chicago 1936 The University of Chicago Press ss XXI, 65. (Wyd. 1. 1926).

Rec.: Czapów Cz. :1313 gangów. *Wiedza i Życie* nr 2 s. 83—90.

*ANNA WYCZLIŃSKA*

# KRONIKA KRAJOWA

## VII KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW ZNP

W dniach 18—20 grudnia 1960 roku obradował w Warszawie VII Krajowy Zjazd Delegatów ZNP. W obradach Zjazdu wzięło udział około 630 delegatów reprezentujących wszystkie działy szkolnictwa i wszystkie rejony kraju.

Serdeczną i burzliwą owację zgotowali uczestnicy Zjazdu I Sekretarzowi Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, który nie tylko zaszczycił Zjazd swoją obecnością, lecz w wygłoszonym przemówieniu wyraził głębokie uznanie dla pracy i postawy nauczycielstwa oraz nakreślił zadania stojące przed nauczycielem, szkołą i organizacją zawodową pracowników oświaty i nauki.

Poza I Sekretarzem Komitetu Centralnego PZPR w obradach VII Krajowego Zjazdu wzięli udział: członek Biura Politycznego KC PZPR i przewodniczący Rady Państwa — Aleksander Zawadzki, członek Biura Politycznego i sekretarz KC PZPR — Edward Ochab, sekretarz KC PZPR — Witold Jarosiński, wiceprezes NK ZSL i marszałek Sejmu — Czesław Wycech, przewodniczący CK SD — prof. Stanisław Kulczyński, wiceprzewodniczący CRZZ — Józef Kulesza, sekretarz CRZZ — Wiesław Kos, Minister Oświaty — Wacław Tułodziecki, Minister Szkolnictwa Wyższego — Henryk Golański, sekretarz naukowy PAN — Henryk Jabłoński.

W odróżnieniu od innych zjazdów na VII Krajowym Zjeździe Delegatów najwięcej uwagi poświęcono zagadnieniom oświaty i wychowania, społeczno-oświatowej roli nauczycieli oraz działalności pedagogicznej ZNP. Jest to rezultat głębokiego zainteresowania działaczy związkowych zagadnieniami związanymi z reformą systemu oświatowego. W przeddzień podjęcia decyzji w sprawach reformy przez Plenum Komitetu Centralnego PZPR działacze oświatowi i związkowi za swój podstawowy obowiązek uznali przedstawienie poglądów i stosunku nauczycieli do tego najważniejszego problemu.

Przemówienie I Sekretarza KC PZPR Tow. Wł. Gomułki przyczyniło się do wytworzenia atmosfery powagi i dopowiedzialności za prawidłowe wypełnienie ogromnych zadań oświatowych i za przekształcenie oświaty w jedną z podstawowych dźwigni budownictwa socjalistycznego.

W referacie Zarządu Głównego ZNP omówiony został dotychczasowy dorobek Związku i zadania stojące przed nauczycielską organizacją zawodową. W okresie ostatnich lat ZNP łączył najściślej kształtowanie postawy ideowo-politycznej, pogłębianie i rozszerzanie zainteresowań umysłowych i kulturalnych nauczycieli, działanie na rzecz podnoszenia wyników nauczania i wychowania z walką o rozwiązywanie zagadnień bytowych.

W celu sprostania potrzebom w zakresie umacniania roli oświaty w życiu społeczno-politycznym, gospodarczym i kulturalnym oraz wyzwalania inicjatywy pracowników oświaty ZNP poważnie rozszerzył i pogłębił działalność pedagogiczną i społeczno-oświatową. Najbardziej masową formą oddziaływania były rejonowe konferencje pedagogiczne, które zyskały sobie powszechne uznanie nauczycieli. Tematyka podejmowana przez rejony konferencyjne uległa znacznemu zróżnicowaniu. Zespoły nauczycielskie podejmowały zagadnienia polityczne, światopoglądowe, filozoficzne, pedagogiczne oraz z innych dziedzin wiedzy. Organizacja związkowa aktywnie popularyzowała i upowszechniała w szeregach pracowników oświaty i nauki ideologię i politykę PZPR, wyzwalała inicjatywę w zakresie umacniania laickiego, socjalistycznego kierunku wychowawczego w szkołach i placówkach oświatowych

oraz łączyła sprawę walki o lepsze wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej z szerokim oddziaływaniem na społeczeństwo. Celom tym służyły nie tylko rejonowe konferencje pedagogiczne, ale również organizowane przez ogniwa związkowe seminaria, kursy zaoczne, związkowe uczelnie pedagogiczne, działalność wydawnicza i inne formy pracy pedagogicznej.

W okresie ostatnich lat ZNP poważnie rozszerzył i wzbogacił tradycyjne formy działalności społeczno-oświatowej. Kluby nauczycielskie, świetlice, zespoły artystyczne, wycieczki krajoznawcze, zespoły dyskusyjne, odczyty i dyskusje skutecznie służyły rozszerzaniu horyzontów umysłowych członków ZNP. Dzięki różnorodnym formom działania zachodziły zmiany w świadomości i postawie nauczycieli. Nauczycielstwo coraz aktywniej uczestniczyło w życiu społeczno-politycznym, wiązało się uczuciowo z ideologią i polityką PZPR, podjęło i skutecznie realizowało program walki o laickie wychowanie oraz oddziaływało na przebieg procesów społecznych, gospodarczych i kulturalnych zachodzących w Polsce. W rezultacie szerokiego oddziaływania na nauczycieli i wyzwalania ich inicjatywy tradycyjne osiągnięcia naszej organizacji związkowej zostały wzbogacone o nowe wartości ideowe, pedagogiczne, kulturalne i organizacyjne.

Podejmując szeroką działalność ideowo-pedagogiczną i społeczno-oświatową — organizacja związkowa nie zaniedbywała troski o materialne interesy nauczycieli. Dzięki inicjatywie PZPR, poparciu całego ruchu zawodowego oraz sprzyjającemu klimatowi społecznemu wytworzonemu wokół oświaty i nauczycieli poprawie uległy warunki pracy i płacy, korzystne zmiany zaszły w zaspokajaniu potrzeb mieszkaniowych, poważnie rozszerzona została akcja wczasowa oraz wzrosła troska o zdrowie nauczycieli. ZNP skutecznie walczył o realizację przywilejów zagwarantowanych w „Ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli".

Całokształt działalności związkowej przyczyniał się do umacniania zwartości ideowej i organizacyjnej ZNP. Postawa nauczycieli i osiągnięcia ZNP upoważniały ustępujący ZG ZNP do wyrażenia przekonania, że „nauczycielstwo nie zawiedzie pokładanych w nim nadziei i — jak to już niejednokrotnie w historii naszego narodu — odda cały swój wysiłek, wiedzę i doświadczenie zawodowe w celu przygotowania młodego pokolenia do wykonania szczytnych zadań, które stawia przed nami Partia, Rząd i cały naród".

W obszernej dyskusji zabrało głos 33 mówców. Szczególnie interesujący był głos Ministra Oświaty — Wacława Tułodzieckiego, który w swoim przemówieniu omówił podstawowe założenia 5-letniego planu rozwoju oświaty, zasadnicze braki i potrzeby szkolnictwa, najistotniejsze zadania oraz dokonał interpretacji wielu poczynań władz oświatowych. Ilustrowane szeroko danymi liczbowymi i przykładami z praktyki szkolnej tezy Ministra Oświaty w sprawie sprawności szkół i programów nauczania, bazy materialnej, różnych form dokształcania, politechnizacji procesu nauczania, wychowania ideowego i wielu innych zagadnień oświatowych zyskały powszechną aprobatę uczestników Zjazdu.

Poszczególni dyskutanci w wypowiedziach podejmowali najróżnorodniejsze problemy działalności związkowej, koncentrując jednak uwagę na zagadnieniach związanych z lepszym przygotowaniem młodzieży do twórczego udziału w budownictwie socjalistycznym.

Jednym z centralnych zagadnień w dyskusji była sprawa reformy systemu szkolnego i dostosowania go do aktualnych i przyszłych potrzeb społecznych.

Wiele troski wykazali dyskutanci o przygotowanie warunków do projektowanej reformy szkolnej. Za zasadnicze w tym zakresie uznano rozszerzenie i wzbogacenie dotychczasowych form kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, podnoszenie poziomu ideowego, doskonalenie metod pracy oraz poprawę wyników dydaktyczno-wychowawczych szkół i placówek oświatowych. Wiele uwagi poświęcili również koledzy zacieśnieniu więzi „szkoły z życiem", współdziałaniu ze

środowiskiem, rozszerzaniu frontu walki o laickie społeczeństwo, akcji budowy szkół Pomników Tysiąclecia, pedagogicznej i społecznej roli ognisk oraz wielu innym.

Najogólniej można stwierdzić, że w dyskusji dominowała troska o zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze i poszukiwanie form i metod pracy umożliwiających nauczycielom i ZNP najlepsze wypełnienie zadań pedagogicznych i społecznych. Temu zasadniczemu zadaniu podporządkowane były również wypowiedzi na temat spraw bytowych, warunków materialnych, zagadnień mieszkaniowych, sytuacji nauczycieli emerytów.

Uchwała VII Krajowego Zjazdu w syntetyczny sposób ocenia osiągnięcia w zakresie rozwoju oświaty i działalności związkowej oraz wytycza zadania dla całej organizacji związkowej na najbliższy okres. Dlatego też ma charakter programu działania ZNP. Za jedynie słuszny kierunek wychowania Zjazd Delegatów uznał wskazania I Sekretarza Komitetu Centralnego PZPR tow. W. Gomułki. Uchwała podkreśla, że tylko praca i aktywna działalność społeczna przynoszą korzyść, że taki stosunek do życia, do spraw osobistych i społecznych winna kształtować szkoła socjalistyczna całą swoją działalnością, rozwijając świadomość społeczną uczniów, krzewiąc zamiłowanie i szacunek do pracy, wiążąc wychowanków uczuciowo z walką mas pracujących o pokój i socjalizm, wychowując ich na uczciwych, miłujących swój naród, a równocześnie głęboko i szczerze internacjonalistycznych obywateli Ludowej Ojczyzny. W związku z tym uchwała formułuje zadania umożliwiające realizację wskazań I Sekretarza Komitetu Centralnego, a między innymi — unowocześnienie treści programowych i metod pracy, zbliżenie teorii do praktyki, starania o osiąganie lepszych wyników nauczania i wychowania oraz bardziej zdecydowane podjęcie walki z ciemnotą, zacofaniem i obskurantyzmem. Zjazd skierował apel do całej inteligencji polskiej o wsparcie wysiłków nauczycieli i włączenie się do walki z siłami wstecznymi, przeciwstawiającymi się laickiemu, socjalistycznemu wychowaniu młodego pokolenia.

W związku z koniecznością dokonania reformy naszego systemu oświatowego w uchwale zwrócono szczególną uwagę na przygotowanie niezbędnych przesłanek przyszłej reformy, a w szczególności odpowiednio przygotowanych kadr nauczycielskich, bazy materialnej szkolnictwa, programów nauczania i podręczników, zacieśniania więzi między szkołami i społeczeństwem, a zwłaszcza czynne włączanie się do prac nad wcielaniem w życie założeń przyszłej reformy rad narodowych, zakładów pracy i organizacji społecznych.

Wiele uwagi poświęca się w uchwale podnoszeniu poziomu kultury technicznej społeczeństwa. Zjazd stanął na stanowisku, że do podniesienia tej kultury konieczna jest między innymi rozbudowa szkół zawodowych, przyzakładowych i dokształcających oraz odpowiednie uwzględnienie teoretycznych i praktycznych zagadnień z dziedziny techniki w programach nauczania szkół ogólnokształcących.

Sprecyzowane zostały również zasadnicze zadania szkolnictwa wyższego. Wszystkie szkoły wyższe winny w praktyce zająć się przede wszystkim: wychowaniem i kształceniem niezbędnych kadr fachowych, rozwojem nauki w ścisłym powiązaniu z potrzebami społecznymi oraz wzmożonym kształceniem młodej kadry naukowej. Szybkie i prawidłowe rozwiązywanie tych zadań zostało uznane za jeden z warunków rozkwitu kultury i gospodarki narodowej.

Uchwała poświęca także wiele uwagi problemom rozwoju kulturalnego nauczycieli, społecznej funkcji placówek oświatowych, zagadnieniom bytowym pracowników oświaty i nauki, związkowemu programowi inwestycyjnemu oraz zadaniom organizacyjnym.

Delegaci VII Krajowego Zjazdu z aprobatą przyjęli tezę, że dla wykonania zadań w zakresie polityki oświatowej, rozwoju ruchu intelektualnego i kulturalnego wśród nauczycieli, kształtowania postawy ideowo-politycznej i pogłębiania troski o po-

prawę warunków bytu pracowników oświaty i nauki konieczne jest dalsze wzmożenie działalności organizacyjnej.

Zadaniu temu w poważnym stopniu służy statut uchwalony na VII Zjeździe Delegatów. Stary statut nie odpowiadał aktualnym potrzebom działalności związkowej, zawierał wiele niesłusznych, tradycyjnych sformułowań.

Nowy statut został dostosowany do sytuacji w ruchu zawodowym i potrzeb działalności organizacyjnej. Reguluje on w sposób jednoznaczny zagadnienia wewnątrzzwiązkowe, umacnia zasady centralizmu demokratycznego i kolegialnego kierownictwa oraz usprawnia działalność i życie organizacyjne Związku.

*M. RATAJ*

# KRONIKA ZAGRANICZNA

*J. SZANIAWSKI*

## KONFERENCJA UNESCO POŚWIĘCONA WĘZŁOWYM PROBLEMOM WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

1. W dniach 1—14 lutego 1961 r. odbyła się międzynarodowa konferencja poświęcona głównym liniom rozwojowym oraz węzłowym problemom współczesnej pedagogiki. Organizatorem konferencji był Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu (przy współpracy Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogicznego w Braunschweigu). Miejscem konferencji nie był jednak Hamburg, lecz Sonnenberg w górach Harcu, gdzie znajduje się dom międzynarodowych spotkań naukowych Stowarzyszenia Pedagogicznego w Braunschweigu. Obradami, które trwały dziewięć dni, kierowali zamiennie: z ramienia Unesco — dr S. B. Robinsohn, dyrektor Instytutu Unesco z Hamburga, z ramienia zaś Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogicznego w Braunschweigu — dr Rudolf Diessel z Wolfenbüttel. W naradach brało udział około 75 osób, wliczając w to już także prelegentów. Rzecz zrozumiała, że zarówno wśród uczestników, jak i prelegentów przeważali Niemcy z Niemieckiej Republiki Federalnej. Liczebnie poza grupą niemiecką najpokaźniej przedstawiała się reprezentacja Danii (około 10 osób). Z Anglii przybyła 3-osobowa delegacja. Poza tym udział w obradach brali delegaci z Austrii, Holandii, Izraela, Norwegii, Polski i Szwecji.

2. Otwarcia narad dokonał dyrektor Instytutu UNESCO w Hamburgu dr Robisohn w niedzielę 5 lutego 1961 r. Następnego dnia rozpoczęły się właściwe obrady. Pierwsze dwa dni poświęcone były tematowi ramowemu pt. „Wpływ techniki na przemiany w szkolnictwie". Z tym tematem ramowym związane były 3 konkretne referaty oraz dyskusja nad nimi. Referat pt. „Szkoła i świat pracy" wygłosił dr Heinrich Abel, profesor Instytutu Pedagogiki Szkolnictwa Zawodowego we Frankfurcie n. M. Kolejny referat pt. „Szkoła i świat pracy" (w krajach anglosaskich i skandynawskich) wygłosił Mr. D. J. Cobb z Londynu. Wreszcie trzeci referat z tego cyklu pt. „Kształcenie politechniczne" wygłosił Ignacy Szaniawski z Uniwersytetu Warszawskiego. Dyskusja nad tymi referatami była bardzo ożywiona i kierownicy narady zmuszeni byli przerzucić ją, ze względu na wielką ilość zgłoszeń, na dni i godziny uprzednio nie przewidziane na ten cel.

Kolejny temat ramowy dotyczył struktury i treści ostatnich lat szkoły podstawowej, która osiąga już w bardzo wielu krajach kapitalistycznych dziewiąty rok (ale w Czechosłowacji już osiągnęła dziewięć, w NRD zaś dziesięć lat). Z tym tematem związany były referat Landesschulrata okręgu Hamburg Matthewesa pt. „Zadania starszych klas współczesnej szkoły powszechnej". Autor zajął się tu analizą nie tylko tzw. Hauptschule w Niemczech Zachodnich, lecz nawiązał do struktury i treści angielskiej i amerykańskiej Secondary Modern School. Kolejny referat z zakresu 2 tematu ramowego wygłosił poseł do parlamentu duńskiego W. Dupont. W referacie pt. „Drogi reformy szkolnictwa w krajach skandynawskich" omówił on sytuację przedłużającej się o dalsze lata lub przedłużonej już szkoły powszechnej w Szwecji, Danii, Norwegii i Finlandii. W obu referatach podkreślono rolę kształcenia technicznego i gospodarczego w kształtowaniu się losów życiowych młodzieży, a zwłaszcza — w preorientacji zawodowej. Równocześnie analizowano możliwości i drogi przechodzenia z edukacji w starszych klasach szkoły powszechnej do odpowiednich klas gimnazjalnych.

Klamrą niejako łączącą obie grupy tematów ramowych był referat Oberssschulrata Wilhelma Bergera z Bremy pt. „Nowoczesne budownictwo szkolne". Referat ilustro-

wany był wykresami, planszami i barwnymi fotografiami. Pan Wilhelm Berger jest autorem szeregu prac, m. in. pięknej książki o budownictwie szkolnym. Poza tym na podkreślenie zasługuje fakt, że mówiąc o krajach, które zwiedzał wielokrotnie (a zwiedzał m. in. USA, Kanadę, Szwecję), szczególnie ciepło wspominał o swoim pobycie w Związku Radzieckim. Również referat prof. dra Lemberga pt. „Socjologia zawodu nauczycielskiego" (profesor Lemberg pracuje w Międzynarodowym Instytucie Pedagogiki we Frankfurcie n/M) związany był zarówno z pierwszą, jak i drugą grupą tematyczną i dotyczył zagadnień pedeutologii zarówno w związku z wkroczeniem przedmiotów cyklu technicznego na teren szkoły ogólnokształcącej, jak również ze swoistymi przemianami w strukturze starszych klas szkoły powszechnej.

Oddzielnej oceny wymagałby referat prof. dra Friedricha Eddinga (z tegoż Instytutu) pt. „Wykształcenie jako inwestycja". Tu stwierdzić należy, iż prof. Edding nie jest z wykształcenia pedagogiem, lecz ekonomistą. Badania swoje i pisarstwo naukowe wiąże on jednak nie z ruchem ekonomicznym, lecz z pedagogicznym, więc z wychowaniem i kształceniem. Uwzględniając wpływ przemian w technice i w gospodarce na przemiany w strukturze i w treści szkolnictwa podstawowego i średniego, prof. Edding dochodzi do wniosku, że odtąd ekonomia polityczna i pedagogika dostrzegać muszą także oddziaływanie w kierunku przeciwnym: szkoły i wykształcenia na przemiany w technice i w gospodarce. Wniosek: szkoła, wychowanie i wykształcenie są po prostu inwestycjami. W czasie dyskusji zwróciliśmy uwagę, że rzecz tę, zapewne zupełnie niezależnie od prof. Eddinga, sformułował Peter Drucker (USA) oraz — dodajmy teraz — pewien wybitny ekonomista sprzed 100 lat, znany zapewne profesorowi Eddingowi — Karol Marks.

Czwarta grupa tematyczna związana była z przemianami w wychowaniu w domu rodzinnym i w szkole i dotyczyła złożoności kontaktów między szkołą a domem w dziele wychowania młodzieży w społeczeństwie industralnym. Referat z zakresu tej tematyki wygłosił dr H. H. Stern z uniwersytetu w Hull, autor szeregu opublikowanych już prac pedagogicznych. Tytuł jego referatu brzmiał „Szkoła i rodzice". Do tej grupy tematycznej należy też referat dra S. Robinsohna z Hajfy pt. „Wychowanie społeczno-obywatelskie". Referat ten wysłuchany był ze szczególną uwagą i przyjęty z dużym uznaniem. Trzeci referat z tej grupy tematycznej, dotyczący wychowania obywatelskiego (w krajach Południowej Ameryki) nie został wygłoszony ze względu na to, że w ostatniej chwili p. R. Diez-Hochleitner (z Paryża) zawiadomił, że nie będzie mógł przybyć na konferencję UNESCO.

Oddzielnie należy widzieć jeden z końcowych referatów tej sesji, który wygłosił profesor Uniwersytetu Hamburskiego, dr G. Hausmann. Mówił on o roli szkoły w krajach rozwijających się i wyzwalających. („Entwicklungsländer und Schule"). Nie ulega wątpliwości, że także i ta tematyka stanowi jeden z węzłowych problemów współczesnej pedagogiki. Podobnie bowiem zresztą jak ruch narodowo-wyzwoleńczy stanowi jeden z węzłowych problemów we współczesnej polityce światowej, a zagadnienia państw kolonialnych i półkolonialnych polaryzują stosunki między poszczególnymi narodami, grupami społecznymi, a nawet jednostkami, tak samo problemy oświatowe tych państw wysuwają się na czoło współczesnej pedagogiki i nie zawsze i nie wszystkie wiodą do identycznie brzmiących wniosków. Podczas dyskusji nad referatem prof. Hausmanna ujawnić się musiały pewne kontrowersje nie tylko natury terminologicznej, lecz także merytorycznej. Kontrowersje te jednak nie miały dramatycznego przebiegu.

3. Dużo miejsca poza samymi referatami poświęcono dyskusjom, spotkaniom i rozmowom. Wszystkie one utrzymane były na ogół w duchu UNESCO. Dwa momenty zasługują tu na szczególne podkreślenie: a) przepiękny repertuar chóru ludowego z Braunschweigu, poranek muzyczny, podczas którego demonstrowano z płyt m. in. Chopina, Paderewskiego i pieśni „Mazowsza" i wieczór muzyki narodów oraz b) informacja o pracy naukowej i działalności organizacyjnej Instytutu Pedagogicznego

UNESCO w Hamburgu. W obu wypadkach, dzięki podkreśleniu międzynarodowego charakteru tych czy innych zjawisk (zresztą różnej natury) udało się złagodzić akcenty, zrodzone tu i ówdzie ze zbyt jednostronnego niekiedy ujmowania tej czy innej problematyki. Na tym tle talent organizacyjny, takt polityczny i możliwie obiektywna postawa naukowa dyrektora Robinsohna odegrały szczególną rolę.

4. Uchwalono, że wszystkie referaty wygłoszone na Międzynarodowej Konferencji UNESCO w Sonnenbergu ukażą się w specjalnej publikacji pt. „Węzłowe problemy współczesnej pedagogiki" (w języku angielskim, niemieckim i francuskim). Postanowiono również, że za rok — półtora zwoła się kolejną naradę międzynarodową poświęconą znowu węzłowym problemom współczesnej pedagogiki, a w związku z tym dopuści się do udziału w określeniu koncepcji tematycznej narady szerszy krąg pedagogów.

*I. SZANIAWSKI*

## SZKOLNICTWO I OŚWIATA NA KUBIE

Od przeszło dwóch lat, tj. od chwili przepędzenia krwawego dyktatora Batisty i objęcia władzy przez rząd rewolucyjny, na którego czele stoi Fidel Castro, opinia całego świata z żywym zainteresowaniem i uwagą śledzi rozwój wypadków na Kubie.

Trzeba bowiem stwierdzić, że ten mały, egzotyczny dla nas, lecz dzielny kraj, zyskał w oczach milionów ludzi wielką sympatię i uznanie dla swej postawy. Nic przeto dziwnego, że wzrasta również zainteresowanie życiem i pracą narodu kubańskiego.

Szczególnie ciekawi nas sytuacja w dziedzinie szkolnictwa i oświaty. Wydaje się jednak, że zanim poruszymy to zagadnienie, celowe i pożyteczne będzie podanie kilku ogólnych informacji o Kubie, aby tym lepiej zrozumieć plany i zamierzenia w tej dziedzinie.

Kuba jest niewielkim krajem, liczącym zaledwie niespełna 7 milionów mieszkańców, których połowa zamieszkuje ośrodki miejskie, połowa zaś mieszka na wsi. Obszar Kuby, zwanej też często „Perłą Antylów", wynosi 114,500 km², a jej stolicą jest Hawana, mająca blisko 1300 tys. ludzi. Dzięki bogactwom naturalnym, pięknu i tradycji kulturalnej Kuba jest najważniejszą ze wszystkich Wysp Antylskich. Jest ona faktyczną bramą Kanału Panamskiego. Leży w odległości zaledwie 180 km od Florydy. Kubę zamieszkują dwie podstawowe grupy ludności: ludność biała, wywodząca się zasadniczo od hiszpańskich konkwistadorów, i ludność czarna pochodzenia afrykańskiego. Obecnie następuje dość szybki proces asymilacji. Pierwotna ludność tubylcza wyginęła niemal zupełnie i obecnie można spotkać tylko w górach Oriente nieliczne grupy o cechach indiańskich.

Urzędowym językiem jest język hiszpański. Kraj przed rewolucją był niezwykle silnie eksploatowany przez kapitalistów rodzimych i zagranicznych.

Po zwycięstwie rewolucji przed Kubą stanęły wielkie zadania. Przeprowadzono kilka podstawowych reform (nacjonalizacja przemysłu, reforma rolna, reforma w dziedzinie spraw komunalnych) i przystąpiono do likwidacji najgorszej spuścizny — analfabetyzmu, który obejmował około 50% ludności. Odsetek analfabetów na wsi był oczywiście znaczny, ponieważ do rewolucji szkolnictwo obejmowało przeważnie główne ośrodki miejskie. W miastach były wprawdzie szkoły, w tym wiele prywatnych, dostępnych raczej dla dzieci ludzi zamożnych.

Obecnie w dziedzinie szkolnictwa i oświaty zachodzą radykalne zmiany. W wyniku przeobrażeń polityczno-społecznych i gospodarczo-kulturalnych kraj odczuwa niezwykle palącą potrzebę ludzi wykształconych. Toteż władze oświatowe przystąpiły do stopniowej nie tylko reorganizacji, ale i organizacji nowoczesnego szkolnictwa. Przede wszystkim wprowadzono powszechność nauczania, przy czym stało się ono bezpłatne. W ciągu jednego roku po objęciu władzy Ministerstwo Oświaty Kuby zorganizowało 3 tysiące szkół na wsi i tysiąc szkół w miastach. Ponadto w 1960 r. na wsi powstało 5 tysięcy nowych szkół. Liczba dzieci w wieku szkolnym wzrosła z 660 tysięcy w roku szkolnym 1958/59 do przeszło miliona w 1959/60 r. Na miejsce dotychczasowego 6-letniego wprowadzono 9-letni obowiązek nauczania. Do czasu przeprowadzenia pełnej reformy szkolnej pozostawiono jeszcze szkoły prywatne.

Jeśli chodzi o cykl nauczania, to oparty jest on na schemacie 6 + 3 + 3, na który składa się: 6-letnia szkoła początkowa (escuola primaria), 3-letnia szkoła, tzw. escuola basica, która odpowiada naszym 9 klasom, oraz 3-letni instytut przygotowujący kandydatów do studiów uniwersyteckich.

Gruntownej zmianie ulegają również programy nauczania i podręczniki dla szkolnictwa ogólnokształcącego. Wprowadza się np. szerszy wymiar godzin nauczania takich przedmiotów, jak chemia, fizyka, biologia, dając w ten sposób lepszą podbudowę naukową młodzieży, która następnie pragnie kształcić się w szkolnictwie zawodowym.

Nowa organizacja systemu oświaty i szkolnictwa, które w całości podlega Ministerstwu Oświaty, jest zadaniem niewątpliwie trudnym i skomplikowanym, ale koniecznym. Wymaga to sporo czasu, doświadczenia, nakładów finasowych, a przede wszystkim przygotowania odpowiednio wykwalifikowanych kadr nauczycielskich.

Jak więc wynika z przytoczonych liczb, zrobiono już wiele, a zapał i rozmach, z jakim zabrano się do szkolnictwa, rokuje nadzieje, że zamierzenia będą zrealizowane.

Szerszego nieco naświetlenia wymaga problem szkolnictwa zawodowego, ponieważ zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry robotników i techników jest w obecnych warunkach bardzo znaczne, zresztą będzie ono stale wzrastać. Na szkolnictwo zawodowe zwrócono szczególną uwagę. Dotychczasowe formy kształcenia fachowców były niewystarczające. Istniały wprawdzie szkoły dla rzemieślników, szkolące ślusarzy, tokarzy, mechaników samochodowych, ceramików sztukatorów, murarzy itp. Były to szkoły rzemieślnicze, w których nauka odbywała się przez przyuczanie młodzieży do zawodu. Słabo na ogół wyposażone w maszyny i urządzenia warsztaty, brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, rozmaita podbudowa, z jaką przyjmowano uczniów do szkół (po 5, 6, 7 latach nauki w szkole początkowej), oraz fakt, że zarówno nauczanie teoretyczne, jak i praktyczne odbywało się łącznie, nie zawsze w sposób planowy i systematyczny — wszystko to nie zapewniało należytych wyników. Wiele szkół przeszło ostatnio na system szkolenia kursowego.

W wyniku stopniowej przebudowy szkolnictwa zorganizowane zostały tzw. escuola technologica. Są to 3-letnie szkoły kształcące robotników kwalifikowanych, na podbudowie 9 klas. Opracowuje się dla nich nowe programy, podręczniki oraz dąży się do przeszkolenia nauczycieli.

Od nowego roku szkolnego, a więc od 1 września 1961 r., otwarte będą nowe typy szkół zawodowych kształcące młodzież w różnych specjalnościach. W wielu miastach kubańskich rozwinięto na szeroką skalę budownictwo szkolne. Np. w Santa Clara wybudowano piękne pawilony przeznaczone na warsztaty i budynki szkolne dla różnych działów szkoleniowych, wyposażono je w nowoczesne maszyny i urządzenia. Warto podkreślić, że są tam nawet nowoczesne obrabiarki i inne maszyny.

Jeśli chodzi o szkoły wyższe, to Kuba ma 3 uniwersytety, a mianowicie w Hawanie, Santiago de Cuba i w Santa Clara. Natomiast nie było tam dotychczas poli-

techniki i wyższych szkół technicznych. Kadrę inżynieryjno-techniczną szkoli się na specjalnych wydziałach politechnicznych wydzielonych przy uniwersytetach.

Gospodarka narodowa Kuby potrzebuje licznych kadr fachowców, toteż szkolnictwo zawodowe otoczono specjalną troską. Władze przystąpiły już do pierwszej fazy organizowania tego szkolnictwa na nowych zasadach. I trzeba tu powiedzieć, że poważną pomoc w tej pracy okaże Kubie Polska. Ostatnio bowiem przebywała tam przez 2 miesiące 3-osobowa delegacja polskiego szkolnictwa zawodowego, zaproszona przez kubańskie Ministerstwo Oświaty. Z uzyskanych przez nas informacji wynika, że zadaniem jej było przedyskutowanie z władzami oświatowymi form pomocy w organizowaniu kubańskiego szkolnictwa zawodowego. Delegacja nasza starała się zaznajomić gospodarzy z nowoczesną organizacją i teorią tego szkolnictwa tak, aby ułatwić im podjęcie decyzji w wyborze najbardziej odpowiadającego warunkom i potrzebom Kuby ustroju szkolnego. Po przeanalizowaniu dotychczasowego stanu oświaty zawodowej delegacja polska opracowała podstawowe założenia organizacyjne związane ze szkoleniem robotników i techników, uwzględniając takie elementy, jak konieczność szkolenia uczniów w toku produkcji, metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów, organizacja szkolenia warsztatowego, nomenklatura zawodów (zaproponowano np. 48 specjalności w zakresie szkolenia robotników i około 30 dla potrzeb szkolenia techników).

Opracowane projekty były przedmiotem szerokiej dyskusji na specjalnie zwołanej przez Ministerstwo Oświaty krajowej konferecji nauczycieli i dyrektorów szkół z całego kraju, a następnie osobnej naradzie z udziałem przedstawicieli życia gospodarczego i technicznego. Projekty i tezy naszej delegacji przyjęto z pełną aprobatą, toteż z kolei przystąpiono do opracowania szczegółowych wytycznych organizacyjnych. M. in. opracowano 25 planów nauczania dla podstawowych zawodów w 2-letnich szkołach zawodowych na podbudowie 9 klas oraz w 4-letnich technikach również na tej samej podbudowie. Programy te obejmowały naukę teoretyczną i zajęcia praktyczne. Dalszym etapem pracy naszych kolegów było przygotowanie wytycznych w zakresie organizacji i metodyki nauczania praktycznego w warsztatach, sieci szkół, rekrutacji młodzieży oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Projekty aprobowane przez władze oświatowe uzgadniane były także z ministrem gospodarki komunalnej i z prezesem banku, ponieważ nowa organizacja szkolnictwa wiąże się ściśle z problemem poważnych nakładów finansowych, inwestycjami (budownictwo szkół, wyposażenie, park maszynowy itp.). Delegacja nasza przygotowała także wnioski określające dalszą działalność oświatowych władz kubańskich w sprawie organizacji systemu szkolnego.

*

Wizyta polskiej delegacji oświatowej była niewątpliwie owocna. Zapoczątkowała ona szeroką współpracę w dziedzinie szkolnictwa i oświaty. Warto tu podkreślić, że plan współpracy przedstawiony Ministerstwu Oświaty w Polsce przez ministra Oświaty Kuby dra A. Harta przewiduje m. in.:

Zatrudnienie w Ministerstwie Oświaty Kuby dwóch polskich specjalistów w dziedzinie szkolnictwa zawodowego; zaangażowanie do dwóch szkół zawodowych na Kubie 20 polskich nauczycieli; zorganizowanie dokształcania kursowego nauczycieli kubańskich; przeszkolenie w polskich średnich szkołach technicznych kilkudziesięciu uczniów kubańskich w specjalnościach unikalnych, dla których nie będą organizowane szkoły na Kubie; wyposażenie warsztatów w maszyny i urządzenia oraz pracowni w pomoce naukowe; opracowanie w języku hiszpańskim programów i podręczników.

Formy dalszej pomocy omówione zostaną bezpośrednio z władzami oświatowymi Kuby, których przedstawiciele gościć będą w Polsce. Pomoc tą będzie obejmowała

również opracowanie programów i podręczników oraz sprawę dostarczenia pomocy naukowych dla potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego.

W toku prac delegacja nasza stwierdziła także potrzebę okazania pomocy w sprawie projektowanego przez Ministerstwo Oświaty Kuby kursowego przeszkolenia pracowników zatrudnionych w administracji, np. w zakresie planowania, finansowania, gospodarki narodowej, sprawozdawczości, organizacji przedsiębiorstw, organizacji pracy, i w związku z tym opracowania skryptów w języku hiszpańskim przydatnych do szkolenia zaocznego.

Jak z tego krótkiego przeglądu wynika, oświata i szkolnictwo stały się jednym z centralnych problemów władz kubańskich. Nie szczędzą one ani środków, ani energii, aby w stosunkowo krótkim czasie nadrobić luki i zaniedbania w zakresie oświaty. Toteż 1961 r. jest na Kubie „Rokiem Oświaty".

Możemy być dumni i zadowoleni, że nasze doświadczenia na polu szkolnictwa i oświaty mogą być pożyteczne i przydatne dla innych krajów i narodów. Jest to niewątpliwie jedna z pięknych form należycie pojętej i realizowanej współpracy między narodami.

*A. MULTAŃSKI*

ГОД III (XXXV) МАРТ — АПРЕЛЬ 1961 №2

RUCH PEDAGOGICZNY
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Казимеж Сосьницки

## ПРАВО, НОРМА, ПРАВИЛО

Для определения терминов: право, норма, правило, следует прежде всего рассмотреть разные значения терминов: теоретический и практический, особенно в их применении к мышлению. Это ведет к признанию научного права как предмета теоретического мышления в отличии от „нормы" как предмета практического мышления. Норма находится в зависимости от права. Разница между нормой и правом заключается в том, что право выражает необходимость; оно является продуктом интеллектуальным в полном смысле этого слова и в основном требует мышления от причины до результата. Норма же выражает повинность, наряду с интеллектуальной стороной имеет также эмоциональную сторону в своем значении, которое ее характеризует, а также требует мышления от результата, который теперь определяется как „цель", до причины, определяемой как „средство". Для того, чтобы перейти от теоретического мышления к практическому и к действию, применяя общее право к единичному случаю, общее право должно преобразоваться в единичную норму.

Нормы, по разному формулированы, являются также различными не только по отношению своего содержания, но также по отношению своего общего характера и значения. Итак, различаем общие нормы и единичные, а также нормы с различной важностью и значением. Общие нормы, охватывающие многие единичные нормы, имеют столь огромное значение, что являются мотивами, превышающими иные нормы, и заставляющие нас действовать даже вопреки иным нормам, называем „правилами". В том же значении говорим о правилах в педагогике.

Л. БАНДУРА

## ПРИБЛИЖЕНИЕ ШКОЛЫ К ЖИЗНИ

Поскольку школа как элемент надстройки всегда отстает по отношению к своему базису, постольку опаздывание это увеличивается в период быстрого развития науки, техники и искусства. Это относится не только к содержанию обучения, но и к методам обучения, которые по мере дополнения старых программ новым содержанием становятся все более необоснованными. Для того, чтобы приблизить школу к жизни, надо подготовить ученика к пониманию преобразований, происходящих

в современном мире, чтобы после окончания школы он был подготовлен к активному включению в процесс происходящих перемен.

Согласно этому, реформа программ должна пойти в направлении устранения того содержания в обучении, которое потеряло свою актуальность. Новое содержание, введенное в программу, должно однако опираться на том классическом содержании, которое необходимо для понимания современной науки и современной жизни. Программа, которая устранила бы конкретное содержание, а оставила бы лишь наиболее общее, была бы с психологической точки зрения ошибочной.

Приближение школы к жизни не должно пойти по пути экспериментов т. наз. „нового воспитания", которые уподобляли процесс обучения с т. наз. „жизненными кругами" и отвергли принципы систематичности. Понимание современной жизни требует знания научных законов, а познание их возможно лишь посредством систематического обучения. В свою очередь школа должна прививать ученикам практическое применение усвоенных законов, что могут обеспечить общие программы, которые дают учителям возможность большей свободы.

Приближение школы к жизни не сводится лишь к материальному вопросу обучения. Необходимо вооружить ученика в методы самообразования и элементы техники умственного труда, принятые во внимание в обучении, основанных на самостоятельном усвоении знаний учениками. Необходимо кроме того включить молодежь в производственный труд на больших предприятиях, а также организовать ей общественную жизнь и включить ее в задачи общества. Эти задачи должны опираться на воспитательный план школы и не могут быть следствием случайного и некоординированного давления, которое извне оказывается на школу.

# СОДЕРЖАНИЕ


Доклад Политбюро на VII Пленуме ЦК ПОРП . . . . . 1
Решение VII Пленума . . . . . 27

СТАТЬИ

К. СОСЬНИЦКИ — Право, норма, правило . . . . . 37
Л. БАНДУРА — Приближение школы к жизни . . . . . 43

ДИСКУССИИ

З. БОВНИК — Рефлексии по поводу спора в области праксеологии . . . . . 56

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

З. У. и В. К. — История одного коллектива . . . . . 72

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

К. МАКОВСКИ — Стефания Семполовска: Педагогические и просветительные труды . . . . . 75
А. КАМИНЬСКИ — Ган-Ильгевич: Неспособные мальчики — типы психической пластичности в школьной диагностике . . . . . 79
М. СЕКРЕТА — Земовит Влодарски: Потеря равновесия нервных процессов у детей . . . . . 81
С. ГАРБИНЬСКИ — Александер Левин: Макаренко—Педагогические сопоставления . . . . . 85
С. ЧАЙКОВСКИ — Ганс Реттке: Работа в совместных классах . . . . . 90
Я. ФИЛИПЕК и В. РАЙЧИКОВСКИ — Збигнев Петрасиньски: Искусство обучения . . . . . 88
Л. БАНДУРА — Edgar G. Jonston, Mildret Peters, William Evraiff: The Role of the Teacher and Gmudance . . . . . 93

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . . . . 95
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская Педагогика — Школа и Производство . . . . . 97
С. ШАЕК — Из дискуссии на тему преобразования школьного дела в ФРГ . 100

БИБЛИОГРАФИЯ

А. ВЫЧЛИНЬСКА — Воспитание трудных детей . . . . . 103

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

М. РАТАЙ — VII Съезд Делегатов Союза Польских Учителей . . . . . 112

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Шанявски — Конференция ЮНЕСКО посвященная узловым проблемом современной педагогики . . . . . 116
А. МУЛЬТАНЬСКИ — Школьное дело и просвещение на Кубе . . . . . 118

Изложение на русском языке . . . . . 122
Изложение на английском языке . . . . . 125

THIRD YEAR (35-TH) MARCH – APRIL 1961 No 2

# RUCH PEDAGOGICZNY
# PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

*KAZIMIERZ SOSNICKI*

## LAW, STANDARD AND PRINCIPLE

To describe the expressions: law, standard and principle one should examine the different meanings of the expressions theoretical and practical, especially as they concern thinking. It leads to acknowledgement of scientific law as the object of theoretical thinking, which differs from „standard" as the object of practical thinking. The standard depends on the law. The differences between law and standard consist in this: that the law expresses necessity, is the product of intellectuality and fundamentally demands thinking from a cause to a result. On the other hand, the standard expresses obligation and the intellectual value, also has the emotional value, which characterizes it and demands thinking from a result (described now as the aim) to a cause (described as the aid).

In order to pass from theoretical to practical thinking and then to the proceeding, applying the general law to any unitary case, the general law must be changed into the unitary standard.

The standards are differently formulated and have different content and value. Also we have general and unitary standards and standards differing because of their different importance and values. General standards including many unitary standards and have such a high value, that they overlook the other standards and induce us to proceed contra to these, we call „principle". This is what we mean by the principles in pedagogy.

*LUDWIK BANDURA*

## APPROACHING THE SCHOOL TO LIFE

The delay of the school in comparison with life is more at the time of fast development of science, technique and art. It doesn't concern only the contents but in more extended — to the methods of teaching, which are becoming more verbal. Approaching the school to life means — to implant into the youngsters the understanding of the changes, which are taking place in the cotemporary world and to prepare them for the active life. According to this principle, the purpose of the

reform of our programmes is to remove the out of date contents in teaching. Anyway, the new contents should be based upon the classical contents, which are necessery for understanding contemporary science and life. The programme, which would remove the real contents, leaving only the most general, had been from the psychological view point, faulty.

Bringing the school closer to life can't follow the so called „new education", which conformed the teaching process to the so called „circles of life" and have ignored the principle of the system. The understanding of contemporary life demands the knowledge of scientific laws, recognizing of which is possible only through systematic education. Successively the school should train the students to practical realization of these laws. This task would be easier by the framework programmes, giving the teachers more independence and permitting them to be more inventive.

Bringing the school closer to life doesn't mean only the material education of the youngsters. It is necessery to teach them the methods of self-education and techniques of mental work through self-thinking in the process of education.

It is also necessary to introduce the youngsters to production work in factories, to organize their social life and to include them in the general social tasks. These tasks should be based upon the educational plan of the school and can't be deformed by any outer pressures.

# CONTENTS

The Report of Political Office on the VII Plenum KC PZPR . . . . . 1
The Resolution of the VII Plenum . . . . . 27

**The articles**

*K. SOŚNICKI* — Law, Standard and Principle . . . . . 37
*L. BANDURA* — Approaching the School to Life . . . . . 43

**Discussions and polemics**

*Z. BOWNIK* — Reflection on the Margin of the Dispute about Praxeology . 56

**Pedagogical experiments and researches**

*Z.U. and W.K.* — The History of One Troupe . . . . . 72

**The review of books**

*K. MAKOWSKI* — Stefania Sempołowska: Pedagogical and Educational Periodicals . . . . . 75
*A. KAMIŃSKI* — N. Han-Ilgiewicz: The Intolerable Boys — Types of Psychological Plasticity in the School Diagnosis . . . . . 79
*M. SEKRETA* — Ziemowit Włodarski: The Derangements of the Nervous Children . . . . . 81
*S. GARBIŃSKI* — Aleksander Lewin: Makarenko — The Pedagogical Confrontations . . . . . 85
*S. CZAJKOWSKI* — Hans Rettke: The Work in the Joint Classes . . . 88
*J. FILIPEK and W. RAJCZYKOWSKI* — Zbigniew Pietrasiński: How to Lern 90
*L. BANDURA* — Edgar G. Johnston, Mildred Peters, William Evraiff: The Role of the Teacher and Guidance . . . . . 93

**The review of periodicals**

*S. NAWACZYK* — The Polish Pedagogical Periodicals . . . . . 95
*S. SŁOMKIEWICZ* — Sowietskaja Pedagogika Szkoła i Proizwodstwo . . . 97
*S. SZAJEK* — Discussion on the Reorganization of the School System in GFR 100

**Bibliography**

*A. WYCZLIŃSKA* — The Education of Difficult and Criminal Children . . 103

**Home chronicle**

*M. RATAJ* — The VII Assembly of ZNP . . . . . 112

**Foreign chronicle**

*J. SZANIAWSKI* — The Unesco Conference Devoted to the Main Problem of Contemporary Pedagogy . . . . . 116
*A. MULTAŃSKI* — The School System and Education of Cuba . . . . 118
**Summaries in Russian language** . . . . . 122
**Summaries in English language** . . . . . 125

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1961

Nakład 3350 egz. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w marcu 1961. Podpisano do druku w maju 1961. Druk ukończono w maju 1961.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 601 - A-14

# SPIS TREŚCI

Referat Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR . . . . . 1
Uchwała VII Plenum . . . . . 27

ARTYKUŁY

*K. SOŚNICKI* — Prawo, norma, zasada . . . . . 37
*L. BANDURA* — Zbliżenie szkoły do życia . . . . . 43

DYSKUSJE I POLEMIKI

*Z. BOWNIK* — Refleksje na marginesie sporu o prakseologię . . . . . 56

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*Z.U. i W.K.* — Historia jednego zespołu . . . . . 72

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

*K. MAKOWSKI* — Stefania Sempołowska: Pisma pedagogiczne i oświatowe . 75
*A. KAMIŃSKI* — N. Han-Ilgiewicz: Nieznośni chłopcy — typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej . . . . . 79
*M. SEKRETA* — *Ziemowit Wlodarski:* Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci . . . . . 81
*S. GARBIŃSKI* — Aleksander Lewin: Makarenko — Konfrontacje pedagogiczne . . . . . 85
*S. CZAJKOWSKI* — Hans Rettke: Praca w klasach łącznych . . . . . 88
*J. FILIPEK i W. RAJCZYKOWSKI* — Zbigniew Pietrasiński: Sztuka uczenia się . . . . . 90
*L. BANDURA* — Edgar G. Johnston, Mildred Peters, William Evraiff: The Role of the Teacher in Guidance . . . . . 93

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

*S. NOWACZYK* — Z polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 95
*S. SŁOMKIEWICZ* — Sovetskaja Pedagogika — Škola i Proizvodstvo . . . 97
*S. SZAJEK* — Z dyskusji nad reorganizacją szkolnictwa w NRF . . . . 100

BIBLIOGRAFIA

*A. WYCZLIŃSKA* — Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych . . . 103

KRONIKA KRAJOWA

*M. RATAJ* — VII Zjazd Delegatów ZNP . . . . . 112

KRONIKA ZAGRANICZNA

*J. SZANIAWSKI* — Konferencja UNESCO poświęcona węzłowym problemom współczesnej pedagogiki . . . . . 116
*A. MULTAŃSKI* — Szkolnictwo i oświata na Kubie. . . . . 118

Streszczenie w języku rosyjskim . . . . . 122
Streszczenie w języku angielskim . . . . . 125

KT 18

# RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK III (XXXV) MAJ – CZERWIEC 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1961

Nakład 2900 egz. Ark. wyd. 9. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g
70×100/16. Oddano do składania w maju 1961. Podpisano do druku w sierpniu 1961
Druk ukończono w sierpniu 1961

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1049 — A-14

ROK III (XXXV) MAJ — CZERWIEC 1961 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

JÓZEF KWIATEK

## ZADANIA ZNP W REALIZACJI REFORMY SZKOLNEJ

### DYSKUSJA NAD KONCEPCJĄ REFORMY

W uchwale VII Plenum KC PZPR zarysowana została zasadnicza koncepcja reformy szkolnictwa podstawowego i średniego (ogólnokształcącego i zawodowego). Duże zainteresowanie, z jakim spotkała się ta uchwała, jest wyrazem powszechnego zrozumienia potrzeby reformy naszego systemu kształcenia i wychowania. W trwającej już kilka miesiący dyskusji na temat szkoły zabierają głos ludzie różnych zawodów i różnych środowisk społecznych, wysuwając różne postulaty, projekty czy też wypowiadając uwagi krytyczne pod adresem szkoły dzisiejszej. To szerokie w swym zasięgu zainteresowanie koncentrujące się wokół spraw reformowanej szkoły stwarza korzystne warunki dla szczegółowego wypracowania jej koncepcji. Przedmiotem szczególnego zainteresowania są te postanowienia cytowanej wyżej uchwały, które mają dyrektywny, a nie normatywny charakter. Należą tu bardzo istotne dla prawidłowego ustalenia społecznej funkcji naszej szkoły te wskazania — postulaty, które mówią o konieczności bliższego powiązania szkoły z aktualnymi i perspektywicznymi potrzebami życia społeczno-gospodarczego, o potrzebie wypracowania profilu absolwenta każdego typu zreformowanej szkoły, o problemach zasadniczej przebudowy treści i metod nauczania i wychowania w naszych szkołach, by były one prawdziwą kuźnią kadr dla różnorodnych dziedzin naszej socjalistycznej gospodarki narodowej.

Przedmiotem szczegółowych analiz są programy i podręczniki szkolne, obowiązujące w różnych typach szkół, siatki godzin i organizacja naucza-

nia, rola praktycznej działalności w wykształceniu ogólnym i zawodowym, wreszcie — metody nauczania i wychowania. Zjawiskiem pozytywnym jest to, że zainteresowanie społeczne koncentruje się głównie na tych właśnie problemach. One bowiem stanowią zasadniczy trzon i istotę postanowionej reformy. Losy reformy, jej głębia i skuteczność będą w dużej mierze zależały od tego, czy i w jakim stopniu uda się nam wciągnąć do twórczej, koncepcyjnej pracy nad reformą ogół zainteresowanych tą sprawą nauczycieli-wychowawców, pracowników nauki, przedstawicieli życia politycznego, kulturalnego, gospodarczego, jak również przedstawicieli różnych instytucji i organizacji społecznych zainteresowanych bezpośrednio czy pośrednio w sprawnym i pełnym przeprowadzeniu reformy. Im szersza w swoim zasięgu i głębsza w swych treściach oraz ujęciu problematyki będzie dyskusja nad reformą, tym lepsza będzie sieć szkół, lepsze programy i podręczniki, tym skuteczniejsze będą metody pracy dydaktyczno-wychowawczej w nowej szkole.

Jak dotąd dyskusja koncentruje się głównie nad sprawami szczegółowymi, dotyczącymi obecnych i nowych programów nauczania, podręczników szkolnych oraz dokształcania nauczycieli. Wypowiedzi na temat ogólnej koncepcji zreformowanej szkoły (takie jak np. cykl artykułów prof. B. Suchodolskiego zamieszczony w „Głosie Nauczycielskim" pt. *O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej*) są liczbowo rzadsze. Należy na nowo podjąć wysiłek zmierzający do zasilenia rozważań nad szczegółami — dyskusją nad generaliami. Inaczej grozi nam niebezpieczeństwo zagubienia w gąszczu spraw ważnych, ale drobniejszych zasadniczej idei i głównego kierunku historycznej reformy.

Zbyt mało dotąd mówi się też o szkołach przysposobienia rolniczego i szkołach przyzakładowych czy o założeniach ideowo-wychowawczych reformowanej szkoły. Dyskutanci często nie widzą roli sojuszników takich, jak np. zakłady pracy, kółka rolnicze, komitety rodzicielskie i opiekuńcze, organizacje młodzieżowe, w pracy nad reformą szkoły.

W tej sprawie Komitet Centralny naszej Partii, Związek Nauczycielstwa Polskiego, jak i Ministerstwo Oświaty oczekują szczególnej pomocy ze strony teoretyków wychowania, socjologów, psychologów, wybitnych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, polityków oświatowych, organizatorów życia gospodarczego itp. By nie stracić szansy dokonania rzetelnej reformy systemu nauczania na poziomie podstawowym i średnim, trzeba jeszcze nasilić pracę koncepcyjną, trzeba opartych o badania naukowe kompleksowych opracowań z tej dziedziny.

Dotychczasowa dyskusja organizowana w środowiskach nauczycielskich, w zespołach aktywu polityczno-oświatowego, w zakładach pracy, na ogólnych zebraniach rodziców uczącej się młodzieży przyczyniła się do:

a) spopularyzowania w społeczeństwie treści uchwał VII Plenum;
b) zrozumienia istoty reformy i jej znaczenia dla rozwoju oświaty, kultury, gospodarki i ogólnonarodowej, i określonych regionów;

c) wyzwolenia zapału i inicjatywy twórczej do pracy nad realizacją poszczególnych elementów reformy. Przejawiło się to głównie w ofiarności społecznej na rzecz budowy nowych szkół, jak i zaopatrzenia szkół istniejących w pomoce naukowe itp.

Komitet Centralny naszej Partii, powierzając Związkowi Nauczycielstwa Polskiego organizowanie tych dyskusji, oczekuje równocześnie od naszej organizacji pracy nad przygotowaniem i dalszą mobilizacją różnorakich sił społecznych (a szczególnie nauczycieli) do pełnej i terminowej realizacji reformy szkolnej. Tak należy rozumieć mandat współtwórcy nowego systemu szkolnego nadany ZNP Uchwałą VII Plenum KC.

## ISTOTA REFORMY SZKOLNEJ

Zbliżenie szkoły do życia, uczynienie z niej prawdziwej kuźni kadr dla naszej gospodarki narodowej — oto podstawowe założenie podjętej reformy szkolnej. Zbliżenie powinno polegać głównie na:

a) unowocześnieniu programów nauczania poprzez wyeliminowanie z nich treści przestarzałych i zastąpienie ich elementami wiedzy współczesnej zarówno z dziedziny nauk społecznych, jak i matematyczno-przyrodniczych;
b) szerszym niż dotąd uwzględnieniu w siatce godzin nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które dają podstawową wiedzę potrzebną do zrozumienia współczesnej techniki;
c) uwzględnieniu w programach nauczania szkół ogólnokształcących elementów współczesnej techniki, znajdującej zastosowanie w życiu codziennym, oraz rozwijaniu kultury technicznej poprzez cały proces nauczania i wychowania;
d) takim ukierunkowaniu pracy wychowawczej w szkole, by przygotowywała ona do aktywnej i twórczej działalności nad umacnianiem i rozwijaniem naszej socjalistycznej kultury i gospodarki narodowej.

Oznacza to, że reformą muszą być objęte nie tylko treści, ale i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, że w większej niż dotąd mierze należy położyć nacisk na wychowanie człowieka do aktywnego życia w społeczeństwie socjalistycznym, że metody werbalne muszą być zastąpione takimi, które bazują na poglądowości i aktywności wychowanka, że do pracy trzeba człowieka wychowywać przez pracę społecznie użyteczną wykonywaną w zorganizowanych kolektywach.

## WARUNKI REALIZACJI REFORMY NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Pełna realizacja zamierzonej reformy szkół podstawowych i średnich wymaga:

a) przygotowania odpowiedniej bazy lokalowej (nowych izb szkolnych, pracowni, gabinetów itp.);

b) gruntownego opracowania (niejednokrotnie zasadniczej zmiany) sieci szkół. Nowa sieć szkół podstawowych winna każdemu dziecku stwarzać możność ukończenia pełnej 8-klasowej szkoły; sieć szkół średnich (zwłaszcza zawodowych) musi być dostosowana nie tylko do aktualnych, ale przede wszystkim przyszłościowych potrzeb i zadań określonych regionów gospodarczych;
c) opracowania nowych programów i podręczników szkolnych;
d) przygotowania odpowiedniej pod względem ilościowym i jakościowym kadry nauczycieli i wychowawców.

Żeby reforma mogła być w terminie zrealizowana, trzeba już od dziś przystąpić do wytężonej pracy nad pełnym przygotowaniem wszystkich jej elementów. Do nich — obok wyżej wymienionych — należy również to, co się zwykło nazywać tzw. „małą reformą", a co oznacza w zasadzie pracę nad podnoszeniem sprawności dzisiejszej szkoły. Gdyby bowiem utrzymać sprawność pracy szkół podstawowych na obecnym poziomie, to należałoby się zastanowić, czy reforma, polegająca m. in. na przedłużeniu obowiązku szkolnego do lat ośmiu, ma jakiś sens i komu ona jest potrzebna. Takie pytanie nasuwa się każdemu, kto uprzytomni sobie fakt, że w pewnych regionach kraju w normalnym terminie (w ciągu 7 lat) kończy szkołę podstawową znacznie mniej niż 50% tych, którzy przed 7 laty rozpoczęli naukę w klasach pierwszych szkół 7-klasowych, a przeciętna sprawność w niektórych województwach niewiele wykracza ponad 50%. Spośród tak wielkiej liczby „maruderów" po 2 latach dalszej ich nauki w szkole dzisiejszej odsetek ten niewiele zbliża się do poziomu, który chcielibyśmy osiągnąć w normalnym terminie. W praktyce więc dla znacznego odsetka uczniów dzisiejszych szkół 7-klasowych nauka trwa 8, a nawet 9 lat, a zbyt wielu uczniów tych szkół siódmej klasy nie kończy w ogóle.

Co więc w wypadku stabilizacji tego stanu może dać reforma szkoły podstawowej i formalne przedłużenie nauki o jeden rok?

Wysoce niezadowalająca jest też sprawność nauczania w wielu szkołach średnich (zwłaszcza zawodowych), jak i na niektórych kierunkach studiów wyższych.

Trzeba więc od zaraz rozpocząć na szeroką skalę zakrojoną pracę nad podnoszeniem sprawności każdej szkoły aktualnie pracującej w jej aktualnych warunkach.

Tu już ogólne apele i hasła niewiele pomogą; zły stan bowiem jest nam znany i potrzebę poprawy wszyscy dobrze rozumiemy. Trzeba więc jak najprędzej rozpocząć w zespołach nauczycieli pracujących w poszczególnych szkołach szczegółową analizę wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej w poszczególnych szkołach i klasach, jak i w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania; trzeba będzie w wielu przypadkach zastanowić się nawet nad przyczynami niedomogów u poszczególnych uczniów. Takie rozeznanie jest konieczne. Im będzie ono bardziej kon-

kretne i dogłębne — tym łatwiej znajdziemy nie tylko źródła i przyczyny braków, ale i skuteczne środki zaradcze do ich usuwania. Należy jednak do tej pracy przystąpić od zaraz z pełną świadomością jej doniosłej wagi. Nie trzeba tu dodawać, że te narady przeprowadzane w koleżeńskiej, pełnej wzajemnego zaufania atmosferze będą zawierały wiele elementów samokrytyki i życzliwej krytyki, której jednak musi towarzyszyć gotowość przyjścia z realną pomocą tym członkom naszych nauczycielskich kolektywów, którzy z różnych względów mają specjalnie duże trudności w osiąganiu pożądanych wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dotychczasowe doświadczenie wykazuje, że obecnie na niektórych z takich narad przedstawiciele organizacji młodzieżowych, jak i reprezentanci rodziców najczęściej dopomagają w znalezieniu skutecznych sposobów walki o coraz wyższy poziom pracy poszczególnych szkół m. in. poprzez włączanie się do tej pracy na co dzień, organizowanie pomocy w zaopatrywaniu szkół w sprzęt, książki, pomoce naukowe itp.

„Narady produkcyjne" tego typu winny być poprzedzane dyskusjami w szerszych zespołach na tematy bardziej ogólne, a więc np. w środowiskach wiejskich mogą to być ogólne zebrania mieszkańców zainteresowanych gromad poświęcone omówieniu sieci (rejonu) konkretnej szkoły podstawowej czy też zadań społeczno-gospodarczych i organizacji pracy miejscowej szkoły przysposobienia rolniczego. W zakładach pracy bardzo owocne mogą być narady całych załóg np. na temat profilu i zadań szkół przyzakładowych, organizacji praktyki oraz sposobu współdziałania zakładu produkcyjnego z konkretną szkołą w prawidłowej realizacji jej procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ciekawe mogą też być narady ze społeczeństwem na temat zamierzonej furkacji liceów ogólnokształcących, roli pracy społecznie użytecznej w szkołach ogólnokształcących, sposobu walki z odsiewem i odpadem, organizacji pozaszkolnych zajęć ucznia itp. We właściwy sposób i we właściwej atmosferze przeprowadzone narady tego typu mogą uczynić bliską całemu społeczeństwu wielką sprawę reformy szkół podstawowych i średnich. Praca ta jest o tyle ważna, że reforma bez czynnej pomocy całego społeczeństwa mogłaby być w dużej mierze skazana na niepowodzenie.

## DOSKONALENIE ZAWODOWE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI A SPRAWA REFORMY

Nieodzownym warunkiem pełnej realizacji założeń reformy szkoły podstawowej w mieście i na wsi jest odznaczający się głęboką ideowością oraz gruntowną wiedzą rzeczową i pedagogiczną nauczyciel-wychowawca.

Spośród wymienionych już szczegółowych zadań w zakresie realizacji reformy szkół ZNP — obok prac nad podnoszeniem sprawności nauczania i wychowania — najszersze pole do rozwinięcia swej inicjatywy i aktywności widzi w zakresie dokształcania i doskonalenia czynnych aktualnie

nauczycieli. Zadania w zakresie dokształcania nauczycieli samych szkół podstawowych są ogromne. Dla ich zilustrowania wystarczy przypomnieć, że dziś w 7-letnich szkołach podstawowych pracuje ok. 11% nauczycieli posiadających wyższe aniżeli średnie wykształcenie. Odsetek tych nauczycieli w ciągu najbliższych dziesięciu lat musi się kilkakrotnie zwiększyć, aby nowa zreformowana 8-letnia szkoła podstawowa spełniała swoje zadania w tym samym stopniu na wsi i w mieście. Konkretnie — w ciągu 10 lat musimy osiągnąć 70% nauczycieli szkół podstawowych z wyższym od średniego wykształceniem (absolwenci studiów nauczycielskich, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów lub uczelni równoważnych wyżej wymienionym). Jest to zadanie ogromne i pomoc ZNP w jego realizacji wydaje się być konieczna. Związek nasz występuje w tym zakresie z inicjatywą i konkretnymi propozycjami. Nie chcemy ani dublować pracy Ministerstwa Oświaty, ani też podejmować przedsięwzięć, które nie miałyby znaczenia dla pełnej realizacji zadań reformy; chcemy natomiast włączyć się jako współorganizator nowej szkoły do tych wszystkich prac, które są społecznie ważne i leżą w zakresie naszych związkowych możliwości.

Swój udział w dokształcaniu czynnych nauczycieli widzimy głównie w:

a) organizowaniu tzw. związkowych SN prowadzonych systemem studiów wieczorowych lub sobotnio-niedzielnych w tych miejscowościach, w których istnieje obiektywna potrzeba i możliwość (lokalowa i kadrowa) zorganizowania takich studiów, a władze szkolne aktualnie zorganizować ich nie mogą (takich studiów Związek prowadził w minionym roku szkolnym 12);

b) organizowaniu gęstej sieci punktów konsultacyjnych dla przerabiających program SN (Studium Nauczycielskiego) systemem studiów zaocznych i eksternistycznych nauczycieli pracujących w miejscowościach znacznie oddalonych od państwowych SN; szczególną opieką w tym zakresie chcemy objąć nauczycieli wiejskich; wydaje nam się, że tego rodzaju pomoc można zorganizować wszędzie tam, gdzie są na miejscu odpowiednio kwalifikowani nauczyciele szkół średnich dający gwarancję, że zdołają przygotować nauczycieli do egzaminu z programu SN;

c) organizowaniu kursów wakacyjnych przygotowujących nauczycieli do egzaminów wstępnych na SN, egzaminów uproszczonych, eksternistycznych itp.;

d) prowadzeniu kursów pedagogicznych dla tych spośród czynnych nauczycieli szkół zawodowych, którzy posiadają odpowiednie przygotowanie merytoryczne do pracy w szkole, ale brak im formalnych uprawnień do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tymi kursami o zróżnicowanym poziomie naukowym chcemy już w najbliższym czasie objąć jak najwięcej nauczycieli zawodu i inżynierów zatrudnionych w szkołach zawodowych;

e) rozbudowaniu akcji wydawniczej i dostosowaniu jej do potrzeb dokształcających się nauczycieli.

W pracy nad dokształcaniem czynnych nauczycieli chcemy jak najściślej współpracować z zainteresowanymi ministerstwami resortowymi (głównie z Ministerstwem Oświaty) z PAN, CRZZ, NOT, ZMS, ZHP i innymi zainteresowanymi pracą szkoły instytucjami.

Osobnym, niemniej wielkim i niemniej ważnym problemem jest zagadnienie doskonalenia ideowo-politycznego i zawodowego nauczycieli, którzy posiadają formalne uprawnienia do pracy w określonym typie szkół, brak im jednak z różnych względów określonych wiadomości rzeczowych, umiejętności czy też przekonań potrzebnych dzisiejszemu nauczycielowi-wychowawcy. Te zadania będziemy nadal realizować poprzez konferencje rejonowe, pracę klubów dyskusyjnych, świetlic czy też kursów (wakacyjnych i śródrocznych) o odpowiednim programie pracy. Stoimy na stanowisku, że po zorganizowaniu w powiatach ognisk i ośrodków metodycznych, konferencje rejonowe winny być nastawione głównie na problematykę ogólną: pedagogiczną, filozoficzno-społeczną czy gospodarczo-polityczną. Należy też konsekwentnie referaty wygłaszane dotąd na zebraniach zastępować zajęciami typu seminaryjno-dyskusyjnego. Każda konferencja rejonowa winna stwarzać okazję do podsumowania pewnego okresu samokształceniowej pracy zespołu. Konferencje te winny też przyczyniać się do budzenia i pomnażania zainteresowań naukowych i kulturalnych nauczycieli. Tego typu zebrania koleżeńskie nastręczają też doskonałą okazję do rozwijania kultury życia towarzyskiego wśród nauczycieli. Z pola naszego widzenia nie może zniknąć żadna, nawet z pozoru drobna sprawa, która doprowadzona do świadomości nauczycieli, ułatwi nam realizację tego, co leży w zamierzeniach reformy.

## O TWÓRCZĄ POSTAWĘ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Zasadniczy sens całej pracy nad dokształcaniem i doskonaleniem zawodowym leży w rozbudzeniu twórczej, nowatorskiej postawy u najszerszych kręgów nauczycieli. Ta postawa (przed zagadnieniami organizacyjnymi, a nawet programowymi) zadecyduje w głównej mierze o losach reformy. Nowa szkoła, ściśle powiązana ze zmieniającym się życiem i służąca temu życiu, musi być wolna od wszelkiego skostnienia i schematyzmu, który mocno wrósł w naszą „rzeczywistość szkolną".

Stąd też nasze zadanie jest niełatwe. Wyraża się ono w ambitnym dążeniu do rozbudzenia i rozwijania szerokiego ruchu umysłowego wśród nauczycieli wszystkich środowisk i wszystkich typów szkół. Nowatorski, krytyczny stosunek do pracy winien cechować każdego nauczyciela.

W orbitę zainteresowań tego masowego ruchu umysłowego muszą wchodzić nie tylko zagadnienia związane ściśle z realizacją programu nauczania i wychowania w określonych klasach czy przedmiotach szkolnych, ale

i szersze, wykraczające poza siatkę godzin nauczania zagadnienie pracy badawczo-naukowej w środowisku, prowadzonej przez nauczycieli pod kierunkiem pracowników nauki (monografie klas, szkół, regionów, opracowywanie przyczynkarskie wybranych zagadnień z psychologii, socjologii teorii wychowania, metodyki nauczania, etnografii, geografii, aktualnej gospodarki itp.).

Organizowane przez Komitety Frontu Jedności Narodu na kilka lat rozłożone prace badawcze i obchody związane z Tysiącleciem naszego Państwa otwierają dla nauczycieli szerokie możliwości włączania się do prac nad gromadzeniem materiałów źródłowych, jak i do prac nad ich przyczynkarskim opracowaniem. Okręg Poznański ze swą komisją badań terenowych może być najlepszym przykładem możliwości umasowienia prac tego typu.

Wokół tych prac zamierzamy skupiać teoretyków i praktyków. Na tej drodze widzimy możliwość wciągnięcia nauczycieli do pracy naukowej, powiązania ich z wyższymi uczelniami, a przez to podnoszenia rangi społecznej nauczyciela szkoły podstawowej i średniej. Związek z konkretną praktyką niewątpliwie zapłodni twórczo myśl niejednego teoretyka nauk pedagogicznych i ułatwi realizację powtarzanego coraz częściej postulatu, że teoria pedagogiczna, bazując na przodującej praktyce i z niej wyrastając, winna wybiegać naprzód i torować drogę masowej działalności praktycznej.

## TEORIE PEDAGOGICZNE W SŁUŻBIE REFORMY

ZNP w pracy nad doskonaleniem i dokształcaniem nauczycieli oczekuje wydatnej pomocy ze strony teoretyków-pedagogów, psychologów, filozofów i socjologów, a szczególnie ze strony Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Oczekujemy od Komitetu wypracowania i realizacji długofalowych planów badań nastawionych w pierwszym rzędzie na potrzeby reformy szkolnej. Oczekujemy prac monograficznych, które wskażą np., jak w poszczególnych przedmiotach nauczania na różnych jego poziomach i w różnych typach szkół realizować zasadę wiązania teorii z praktyką, jak rozwijać u dzieci samodzielność myślenia i działania, jak skutecznie walczyć z drugorocznością, chuligaństwem itp. Chcemy wespół z Komitetem Nauk Pedagogicznych, z Instytutem Pedagogiki i uniwersyteckimi ośrodkami pedagogicznymi wypracować koncepcję, program i metodykę wychowania ideowo-społecznego, metodykę nauczania zawodu w zakładach pracy, jak i nowoczesną koncepcję wykształcenia ogólnego.

Pedagogowie i psychologowie winni dopomóc w przezwyciężaniu do końca nurtujących jeszcze tu i ówdzie konserwatywnych i rewizjonistycznych teorii pedagogicznych. Teorie te jeszcze tak niedawno temu miały u nas swoich gorących zwolenników zarówno wśród przedstawicieli teorii, jak i wśród praktyków-wychowawców. Bezkrytyczny stosunek do sprepa-

rowanych na Zachodzie przed pół wiekiem, a więc i tam już dziś przestarzałych teorii pedagogicznych oraz zachwyt nad naukowością, głębią, „czystością", oryginalnością poglądów takich uczonych, jak Piaget czy Devey, to tylko jedna strona naszego konserwatyzmu i rewizjonizmu. Z zasady postawie tej towarzyszy maskowany czy jawnie wrogi stosunek do naukowej, materialistycznej koncepcji człowieka, jak i do pedagogiki socjalistycznej, wyrażający się w kwestionowaniu jej charakteru naukowego. Teorie te w świadomości wielu nauczycieli-wychowawców wytworzyły trudny do doraźnego zlikwidowania zamęt pojęciowy i ideologiczny, który rzutuje ujemnie na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Obiektywna ocena sytuacji w tej dziedzinie jest nam szczególnie potrzebna wtedy, gdy przystępujemy do realizacji reformy szkolnej, która ma w zdecydowany sposób pogłębić postępowy, socjalistyczny charakter naszej szkoły.

Pracę nad likwidacją zasadniczych braków w tym zakresie kierownictwo naszej organizacji związkowej widzi wśród najważniejszych i najpilniejszych zadań. Praca ta wymaga m. in.:

a) opracowania planu publikacji prac obcych autorów w oparciu o rozpoznanie potrzeb naszej praktyki dydaktyczno-wychowawczej i dawania priorytetu publikacjom rozwijającym twórczo materialistyczną teorię wychowania;
b) zorganizowania systemu kontroli nad polityką wydawniczą w zakresie wydawnictw pedagogicznych, zwłaszcza w odniesieniu do tłumaczeń z literatury zachodniej; publikacje te nie mogą ukazywać się bez wyczerpujących komentarzy i krytycznych wstępów;
c) opracowania wespół z Komitetem Nauk Pedag. PAN perspektywicznego planu badań nad różnymi systemami pedagogiki burżuazyjnej i popularyzowania wyników tych badań ujawniających klasowy charakter tych teorii;
d) popularyzowania osiągnięć teorii i praktyki wychowania ZSRR oraz krajów demokracji ludowej;
e) twórczego rozwijania własnej teorii pedagogicznej w oparciu o filozofię materialistyczną poprzez uogólnianie przodującej praktyki wychowawczej.

## GŁÓWNA KOMISJA PEDAGOGICZNA ZNP

Dla inicjowania we własnym zakresie prowadzonych prac mających na celu rozbudzenie szerokiego ruchu umysłowego wśród nauczycieli, jak również dla ich organizowania i koordynowania — Prezydium Zarządu Głównego ZNP powołało Główną Komisję Pedagogiczną dla Spraw Reformy Szkolnej. W skład tej komisji pracującej bezpośrednio pod opieką Prezydium (i pod przewodnictwem Prezesa ZG doc. dra Józefa Kwiatka) wchodzą wybitni pracownicy naukowi, przedstawiciele kierownictw za-

interesowanych ministerstw, CRZZ, NOT, PKPG, Komitetu Pracy i Płac i organizacji młodzieżowych.

Komisja ta, stojąc zdecydowanie na gruncie uchwał VII Plenum KC, podjęła już szereg konkretnych prac, których wyniki winny ułatwić realizację podstawowych założeń reformy szkolnej. Dla wykonania swych zadań Główna Komisja podzielona jest na szereg komisji (czy zespołów) problemowych, z których każda pracuje pod kierunkiem wybitnych naukowców. W ich skład wchodzą też doświadczeni praktycy oraz przedstawiciele życia gospodarczego i kulturalnego.

Do zadań komisji problemowych należy:

a) podejmowanie i prowadzenie określonych prac (badań) ważnych ze stanowiska zadań reformy szkolnej;
b) wypracowywanie szczegółowych propozycji, wniosków i koncepcji mających na celu doskonalenie różnych elementów naszej rzeczywistości szkolno-wychowawczej;
c) opracowywanie wyników kolektywnych poczynań i przygotowanie ich do publikacji.

Powołane zostały do życia m. in. takie komisje problemowe, jak:

— komisja sieci szkół,
— komisja szkolnictwa zawodowego,
— komisja kształcenia i dokształcania nauczycieli,
— komisja eksperymentów pedagogicznych,
— komisja wychowania w rodzinie,
— komisja wychowania estetycznego,
— komisja wychowania społecznego,
— komisja sytuacji społecznej i losów młodzieży,
— komisja społecznej funkcji szkoły,
— komisja czytelnictwa,
— komisja oświaty rolniczej,
— komisja oświaty dorosłych,
— komisja programowa,
— komisja szkolnictwa wyższego.

W miarę potrzeby powołane zostaną dalsze komisje lub zespoły robocze dla opracowania konkretnych zagadnień.

Zostanie też wznowiona działalność powołanych do życia przed dwoma laty tzw. komisji kongresowych (po zweryfikowaniu ich składu osobowego i programu prac. Zweryfikowane komisje zostaną włączone organizacyjnie do Głównej Komisji Pedagogicznej.

## SEKCJE ZAWODOWE W PRACY NAD REFORMĄ SZKOLNICTWA

„Ramieniem roboczym" Głównej Komisji Pedagogicznej będą również sekcje działające przy Zarządzie Głównym, jak i przy Okręgach. Plany prac tych sekcji muszą być w pełni nastawione na potrzeby reformy szkol-

nej. Od nich bowiem oczekiwać będziemy opracowywania szczegółowych opinii i wniosków dotyczących na przykład sieci i profilu określonych typów szkół, ich struktury organizacyjnej, programów nauczania, podręczników, siatki godzin nauczania, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli itp.

Sekcje skupiające w swoich szeregach ludzi z wieloletnią praktyką i bogatym doświadczeniem pedagogicznym mogą stać się bardzo cenionym współpracownikiem komisji problemowych. Trzeba tylko, aby zaktywizowały się one w systematycznym działaniu i wypracowały metody wydobywania przodującego doświadczenia wielu szkół czy pojedynczych ludzi.

Szczególne zadanie w ciągu najbliższych lat będzie miała do spełnienia Sekcja Szkolnictwa Wyższego. Od niej bowiem oczekujemy pomocy organizacyjnej i naukowej w realizowaniu planu pracy pedagogicznej ZNP. W programie jej działalności znajdują się takie szczegółowe zagadnienia, jak:

a) popularyzacja spraw reformy wśród pracowników nauki oraz mobilizowanie środowisk naukowych do czynnego współdziałania w pracy nad reformą z Min. Oświaty i innymi resortowymi ministerstwami;
b) współpraca z komisjami i sekcjami ZNP w pracy badawczej nad szczegółowymi zagadnieniami związanymi z reformą szkół oraz pomoc w teoretycznym opracowaniu zebranych materiałów;
c) udział w systematycznym podnoszeniu rangi społecznej nauczycieli szkół podstawowych i średnich m. in. przez:

1) współpracę z tymi nauczycielami (na kursach, konferencjach rejonowych, w klubach, w terenowych badaniach);
2) udzielanie porad i konsultacji w sprawach naukowych;
3) kierowanie ich pracami naukowymi;
4) prowadzenie seminariów doktorskich dla wybitnych nauczycieli;
5) umożliwienie przodującym nauczycielom należenia do towarzystw naukowych.

Niemniejsze zadanie widzimy przed Sekcją Szkolnictwa Zawodowego Podjęła ona już prace badawcze nad takimi problemami, jak:

a) aktualna sieć szkół zawodowych w niektórych województwach a perspektywiczne zadania gospodarcze tych regionów;
b) organizacja nauki i wychowania w szkołach przyzakładowych (wychowawcza i kształcąca rola pracy produkcyjnej);
c) metodyka nauczania zawodu;
d) koncepcja i organizacja kształcenia i dokształcania czynnych w produkcji robotników;
e) wykształcenie ogólne w programie szkół zawodowych.

Prócz tego sekcja ta włączyła się do prac nad pedagogicznym dokształcaniem nauczycieli zawodu. Sekcja ta winna nawiązać systematyczną współpracę z branżowymi związkami zawodowymi, zakładami pracy, in-

stytucjami i organizacjami gospodarczymi, które są zainteresowane w kształceniu i dokształcaniu robotników.

Sekcja Szkolnictwa Rolniczego (najmłodsza) koncentruje swoje wysiłki na wypracowanie profilu szkół przysposobienia rolniczego (SPR), koncepcji i organizacji tego szkolnictwa na wsi. Badania aktualnego stanu tych szkół, ich atrakcyjności, funkcji społecznej itp. są dla nas bardzo ważne. Stoimy bowiem przed zadaniem umasowienia i rozbudowy szkolenia rolniczego, które nie może być objęte przymusem administracyjnym. Oczekujemy od tej sekcji nawiązania współpracy z kółkami rolniczymi i z wyższymi szkołami rolniczymi.

Sekcja Szkół Ogólnokształcących podjęła badania nad metodami podnoszenia sprawności nauczania. Interesuje się ona też dyskutowaną żywo sprawą furkacji liceów ogólnokształcących.

Bogaty plan działania wypracowała Sekcja Kształcenia i Dokształcania Nauczycieli.

Trzeba z satysfakcją stwierdzić, że i inne sekcje nie pozwalają się zdystansować wyżej wymienionym.

Umasowienie działalności pedagogicznej sekcji wymaga ze strony instancji związkowych szczególnej opieki organizacyjnej i powiększonej pomocy finansowej. Trzeba też pomyśleć nad organizowaniem kompleksowych badań podejmowanych przez różne sekcje.

Główna Komisja Pedagogiczna nawiązała współpracę z tymi towarzystwami naukowymi, które wyrażają gotowość włączenia się do badań nad aktualnymi zagadnieniami związanymi bezpośrednio czy pośrednio z życiem współczesnej szkoły. Szczególnie cenna jest w tym zakresie dla nas bezpośrednia pomoc pracowników naukowych Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Wysoko cenimy sobie współpracę z dobrze prosperującym od kilku lat Poznańskim Towarzystwem Pedagogicznym, które swoją działalność nastawiło w pełni na potrzeby reformy szkolnej. Wiele pomocy mamy ze strony Instytutu Pedagogiki Min. Ośw., Polskiego Towarzystwa Historycznego, Towarzystwa Matematycznego, jak i ze strony wielu innych towarzystw tego typu.

Warunkiem zasadniczym powodzenia całego naszego przedsięwzięcia jest nie tylko zrozumienie jego doniosłości i nie tylko chwilowy zapał, ale głównie wytrwałość aktualizująca się w systematycznej, długofalowej pracy realizowanej nie tyle „w pojedynkę", ile raczej w zespołach.

W ten sposób będzie rósł ilościowo i jakościowo nasz świadomy związkowy aktyw, a to przecież jest rzeczą bardzo ważną.

STANISŁAW KWIATKOWSKI

# NIEKTÓRE PROBLEMY ROZWOJU SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO NA TLE REALIZACJI REFORMY SZKOLNEJ

Szkolnictwo zawodowe jest tym działem oświaty, który wymaga nie tylko ogólnie określonego związku z życiem, ale konkretnego powiązania z życiem gospodarczym — z produkcją. Wymaga też szczególnie powiązania ze światem technicznym i ruchem zawodowym.

Nie może to jednak bynajmniej oznaczać uzależnienia tego szkolnictwa od często krótkowzrocznie rozumianych potrzeb, z jakimi można się jeszcze spotkać w różnych ośrodkach życia gospodarczego. Niemniej jednak — i chyba co do tego trudno mieć wątpliwości — dookoła sprawy dalszego rozwoju oświaty zawodowej musi wzrastać czynne zainteresowanie naszego życia gospodarczego i społecznego. Jeżeliby było inaczej w naszych warunkach, mogłaby stawać pod znakiem zapytania realizacja zamierzeń o tak poważnym ilościowym wzroście i koniecznych zmianach oraz poprawie jakościowej już dziś kilkakrotnie liczniejszego szkolnictwa zawodowego w stosunku do stanu z okresu przed drugą wojną światową w naszym kraju.

Prześledzimy pokrótce dla przypomnienia niektóre dane z okresu międzywojennego, z pierwszego 15-lecia Polski Ludowej i stanu na dzień dzisiejszy oraz wysuniętych obecnych planów w dokumentach państwowych i wytycznych VII Plenum KC PZPR w sprawach dotyczących szkolnictwa zawodowego.

## CO MÓWI „MAŁY ROCZNIK STATYSTYCZNY" Z 1939 R.

Jak podaje „Mały Rocznik Statystyczny" z 1939 r. (s. 328), na ogólną liczbę 764 szkół i kursów zawodowych w 1937/38 roku szkolnym z 106 400 uczniami — państwowych szkół było tylko 125, a prywatnych 639 (w tym samorządowych 27). Wśród 764 placówek szkoleniowych — szkół zawodowych było 510, a kursów 254. Nauka w prywatnych szkołach zawodowych była, jak wiadomo, opłacana przez uczniów, i to często wysoko.

Oprócz szkół i kursów zawodowych istniały tzw. ludowe szkoły rolnicze z liczbą uczniów wynoszącą zaledwie 6700 (1937/38 rok szkolny) oraz szkoły zawodowe dokształcające z liczbą uczniów nieznacznie przekraczającą 100 000 w ostatnich latach przed wojną. Nauka w tych szkołach wynosiła zaledwie około 8 godzin tygodniowo w jednej klasie. W większości miały one charakter szkół czy kursów utrzymywanych częściowo przez państwo, a częściowo przez samorząd terytorialny lub prywatnie.

Liczba więc młodzieży objętej wszystkimi formami oświaty zawodowej niewiele przekraczała przed wojną 200 000 (łącznie z kursami).

Gdyby zaś odliczyć młodzież uczęszczającą do szkół zawodowych dokształcających, liczba młodzieży uczęszczającej do całodziennych szkół

zawodowych nie przekraczałaby 100 000. Kursy, internaty i stypendia prawie wówczas nie istniały w szkolnictwie zawodowym.

Trzeba do tego dodać, że szkoły dokształcające zawodowe nie miały z zasady swoich budynków i mieściły się przeważnie w budynkach szkół powszechnych. Nauka w tych szkołach odbywała się wieczorami. Szkoły nie miały własnych nauczycieli ani (poza nielicznymi wyjątkami) własnych dyrektorów. Niezwykle niskie stawki płac za godzinę nauczyciele otrzymywali częściowo ze skarbu państwa, a częściowo z samorządu, który nie tylko zalegał z wypłatą, ale często po prostu ich nie wypłacał, tłumacząc się brakiem kredytów na ten cel.

Dopiero w ostatnich latach przed wojną wydana została ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu szkół dokształcających zawodowych i sytuacja zaczęła się stopniowo poprawiać. Przez cały prawie okres międzywojenny szkoły te nie miały opracowanych programów, a prawie całkowicie pozbawione były podręczników. Znacznie lepiej przedstawiała się sytuacja w szkołach zawodowych typu gimnazjalnego czy licealnego. Niektóre z nich osiągnęły niezły poziom w zakresie kwalifikacji fachowych swoich absolwentów. Było ich jednak niewiele i często trudno dostępne z uwagi na wysokie opłaty, brak burs i stypendiów. Okres hitlerowskiej okupacji zahamował — jak wiadomo — rozwój naszego szkolnictwa. Zagadnienie olbrzymiego wysiłku nauczycielstwa, które podjęło bohaterski trud organizowania tajnego nauczania, to interesujący temat nie dla naszych jednak w tej chwili rozważań. Tym procesem objęte było i szkolnictwo zawodowe. Po wyzwoleniu natychmiast rozpoczęły się intensywne prace nad odbudową i rozbudową naszego szkolnictwa, w tym oczywiście w szerokim zakresie i szkolnictwa zawodowego.

## KILKA LICZB I DANYCH Z ROZWOJU OŚWIATY ZAWODOWEJ PIERWSZEGO 15-LECIA POLSKI LUDOWEJ

W oparciu o przyjęte założenia na Zjeździe Oświatowym w Łodzi (czerwiec 1945 r.) i I Zjeździe Oświaty Zawodowej w Warszawie (październik — 1945 r.), dyskusje i prace prowadzone w Ministerstwie Oświaty, resortach gospodarczych, w ZNP i innych ośrodkach interesujących się bezpośrednio rozwojem oświaty zawodowej, opracowany został pierwszy trzyletni plan rozdbudowy szkolnictwa zawodowego na okres 1946/47 — 1949/50. I ten, i następne plany w zakresie rozwoju oświaty zawodowej zostały wykonane. Liczby młodzieży objętej kształceniem zawodowym w okresie pierwszego piętnastolecia Polski Ludowej wzrosły kilkakrotnie w stosunku do stanu sprzed wojny. W okresie tego piętnastolecia szkolnictwo zawodowe dostarczyło naszemu życiu gospodarczemu ponad 1 200 000 wykwalifikowanych pracowników.

Wiele zmian o charakterze organizacyjnym zaszło w szkolnictwie zawodowym po 1949 r. W tym roku został utworzony Centralny Urząd Szko-

lenia Zawodowego, który przejął do bezpośredniego prowadzenia zasadnicze szkoły zawodowe o charakterze masowym oraz część techników. Przyjęta została koncepcja przekazania szkół zawodowych, zwłaszcza II stopnia, i zasadniczych szkół zawodowych niektórych kierunków branżowych do bezpośredniego prowadzenia przez resorty gospodarcze. W stosunku do niektórych resortów CUSZ sprawował tzw. nadzór pedagogiczny, a szkoły np. Ministerstwa Rolnictwa, Zdrowia, Kultury i Sztuki i inne pozostały poza zakresem działania CUSZ. Ponieważ w tych latach tworzono wielką ilość resortów, szkolnictwo zawodowe podzielono pomiędzy 40 resortów. W tym okresie wprowadzono w szkolnictwie zawodowym szczególnie dużo zmian o charakterze ustrojowo-organizacyjnym. W miejsce dotychczasowych szkół zawodowych o bardzo różnorodnej organizacji wprowadzono system bardziej jednolity. Dla młodzieży — szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika zawodowe. Na podobnych zasadach organizacyjnych oparto tworzenie szkół zawodowych dla dorosłych.

Czas trwania nauki w zasadniczych szkołach zawodowych dla młodzieży, opartych o podbudowę 7 klas szkoły podstawowej, ustalono w zasadzie na 2 lata. Naukę w technikach opartych na tej samej podbudowie programowej przewidziano na 4 lata. Do istotnych zmian w organizacji zasadniczych szkół zawodowych w stosunku do dawnych szkół dokształcających zawodowych należy zaliczyć przyjęcie koncepcji organizowania praktycznej nauki zawodu we własnych warsztatach szkolnych i zmianę tych szkół na pełnodzienne. Nowa organizacja dopuszczała możliwość organizowania praktycznej nauki również w zakładach produkcyjnych w oparciu o umowę szkoły z zakładem pracy. W nowym systemie organizacji i ustroju szkolnictwa zawodowego przyjęto również jako zasadę tworzenie szkół zawodowych dla wszystkich specjalności.

Zarządzeniem Prezesa CUSZ z dnia 29. IV. 1951 r. wprowadzono nomenklaturę specjalności w zasadniczych szkołach zawodowych, obejmującą 22 grupy i 227 specjalności, a w technikach 29 grup i 246 specjalności.

Doświadczenia ostatnich lat wykazały, że tendencje dotyczące tworzenia nadmiernej ilości zbyt wąskich specjalności, a zarazem zbyt sztywnych i za mało różnorodnych form ustrojowo-organizacyjnych szkół zawodowych, a przede wszystkim skrócenia czasu trwania nauki w szkołach zawodowych — przyniosły, obok pewnych sukcesów, i skutki ujemne. Decyzje prowadzące do nadmiernego rozparcelowania szkolnictwa zawodowego w okresie po 1950 roku i brak jakiegoś jednego centralnego ośrodka koordynującego całokształt prac nad rozbudową szkolnictwa zawodowego stały się źródłem różnych ujemnych zjawisk, do których przede wszystkim należy zaliczyć tendencję, na szczęście przejściową, do zahamowania rozwoju ilościowego szkolnictwa zawodowego.

Obok tych ujemnych objawów, które wtedy wystąpiły, mamy do zanotowania bardzo pozytywny proces nieustannego dążenia do podnoszenia

poziomu nauki teoretycznej i praktycznej w szkołach, tworzenia pracowni i gabinetów, lepszego zaopatrzenia warsztatów szkolnych w park maszynowy, szkół w pomoce naukowe, rozwój burs i internatów, troskę o wychowanie fizyczne, zajęcia pozalekcyjne, biblioteki szkolne itp.

Osobny rozdział to działalność w zakresie zaopatrzenia szkół zawodowych w podręczniki. Same tylko Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego zorganizowane w 1951 roku dostarczyły w przeciągu 7 lat 1438 tytułów o nakładzie około 17 milionów egzemplarzy.

Podniosła się w tych latach produkcja warsztatów szkolnych, które stają się stopniowo placówkami nie tylko produkującymi i dającymi młodzieży umiejętności fachowe, ale i wykonującymi, choć jeszcze nie zawsze w sposób zadowalający, ważną rolę w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły zawodowej.

Wprawdzie park maszynowy obrabiarkowy jest przestarzały i brak jest nowoczesnych, typowych obrabiarek produkcyjnych, odpowiednich tokarek, frezarek, wytaczarek, narzędzi pomiarowych oraz maszyn specjalnych, stosowanych w różnych przemysłach, ale i pod tym względem następowała stopniowa, choć zbyt powolna poprawa.

Gorzej przedstawiała się sprawa na odcinku inwestycyjnym, gdy chodzi o budynki szkolne i internaty w szkolnictwie zawodowym w tym okresie.

Choć niemały był wysiłek i tutaj na rzecz rozwoju oświaty zawodowej, ale potrzeby rosły znacznie szybciej aniżeli liczba obiektów dostarczanych szkołom. Aby wyrównać dysproporcje w planach inwestycyjnych na rzecz szkół zawodowych na lata 1961—1965, przewiduje się ponad 4-krotny wzrost kredytów w stosunku do ubiegłej pięciolatki. Ale i to nie zabezpieczy potrzeb, jakie stoją przed nami pod tym względem już obecnie i w najbliższych latach. Jeśli chodzi o kadry nauczycielskie, w szkolnictwie zawodowym zaszły daleko idące zmiany. Przed wojną liczba etatowych nauczycieli szkół zawodowych wynosiła kilka tysięcy. Jak podaje „Rocznik Statystyczny" z 1958 roku (s. 378), liczba zatrudnionych w szkolnictwie zawodowym pracowników tzw. działalności podstawowej (tj. nauczycieli i wychowawców) wynosiła w 1957 r. 34 425 osób. Są to w olbrzymiej większości pracownicy etatowi. Niezależnie od tego zatrudnionych jest w tymże roku w szkolnictwie zawodowym 29 815 pracowników administracyjno-gospodarczych i obsługi.

Wszyscy pracownicy pedagogiczni szkolnictwa zawodowego objęci są działaniem ustawy o prawach i obowiązkach nauczycielskich. Sprawą kształcenia, dokształcania i doskonalenia kadr pedagogicznych szkolnictwa zawodowego zajmują się władze szkolne, ośrodki metodyczne i organizacja związkowa. Wiele wysiłków włożono w te prace, ale wyniki nie mogą jeszcze zadowalać. Problem jest wyjątkowo trudny i wymaga dalszych poważnych wysiłków.

Wiele szczególnie korzystnych zmian zaszło w szkolnictwie zawodowym

w ostatnich kilku latach. Do nich należą między innymi takie, jak np. przedłużenie czasu trwania nauki w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach o jeden rok, zmniejszenie nadmiernej ilości specjalności, stopniowe wprowadzanie bardziej elastycznych form w systemie szkolnictwa zawodowego itd.

## CZEKAJĄ NAS JESZCZE TRUDNIEJSZE ZADANIA

Oceniając pozytywnie wielki dorobek oświaty zawodowej w okresie ubiegłego piętnastolecia, trzeba widzieć nie tylko wiele jeszcze nie rozwiązanych problemów i niepokonanych trudności, ale przede wszystkim narastające jeszcze większe nowe zadania. Zadanie generalne, które stoi obecnie przed całym szkolnictwem i oświatą, to objęcie systemu kształcenia i dokształcania ogólnego i zawodowego całej młodzieży do 18 roku życia. Zrobiliśmy pod tym względem w ubiegłym piętnastoleciu wielki krok naprzód. Już ponad 50% absolwentów szkół podstawowych znajduje możność dalszego kształcenia ogólnego lub zawodowego w różnych formach na poziomie średnim. Przed wojną zaledwie około 15% młodzieży w wieku 14—18 lat życia objętych było nauką szkolną. Dążymy do tego, aby objąć całą młodzież kończącą szkoły podstawowe. Zaczynamy już wchodzić w okres, kiedy zaczną gwałtownie wzrastać pod względem ilościowym roczniki młodzieży kończącej szkołę podstawową.

Wystarczy przytoczyć choćby takie liczby: podczas kiedy w 1958 r. liczba młodzieży w wieku 14—17 lat wynosiła 1 578 000, w 1960 r. — 1 710 000, to w 1965 r. osiągnie już 2 621 000, w 1970 r. — 2 804 000, a w 1975 — 2 822 000. Gdyby wziąć pod uwagę młodzież w wieku 14—18 lat, to liczby byłyby jeszcze większe.

A jak się będą kształtowały w tym okresie liczby młodzieży kończącej szkołę podstawową? W 1959 r. mieliśmy 292 100 absolwentów VII klasy szkoły podstawowej, w 1960 r. około 390 000, a już w 1965 roku będzie ponad 600 000.

Nietrudno o wniosek, gdy przeanalizujemy te liczby. Jest to nowa sytuacja w stosunku do pierwszego piętnastolecia, w którym mieliśmy do czynienia, zwłaszcza w ostatnich latach, z rocznikami młodzieży w wieku 14—17 znacznie słabszymi pod względem ilościowym.

Proces industrializacji wymaga jeszcze intensywniejszego rozwoju szkolnictwa zawodowego różnych stopni i typów. We wszystkich dyskusjach prowadzonych nad różnymi zagadnieniami związanymi z reformą szkolną, jak zresztą i przy innych okazjach, powszechnie się docenia potrzebę rozbudowy tego szkolnictwa. Osiągnęliśmy już niemałe realne wyniki na tej drodze. Jak wiadomo, przed wojną na 1 ucznia w średniej szkole ogólnokształcącej przypadał 1 uczeń w szkole zawodowej. Obecne proporcje przy znacznym wzroście ilości kształcącej się młodzieży w wieku 14—17 wynoszą już 1 : 2,2 na korzyść szkół zawodowych. Wytyczne

VII Plenum KC PZPR żądają dalszych daleko idących zmian w tych proporcjach, i to już w niezbyt odległym czasie. Sformułowanie tego postulatu brzmi: „Dokonać dalszych przesunięć w proporcjach między szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym tak, aby w 1965 roku na 1 ucznia liceum ogólnokształcącego przypadało 3,5 — 4 uczniów szkół zawodowych".

Niełatwo było osiągnąć ten rozwój ilościowy szkolnictwa zawodowego, który mamy już dzisiaj. Zadania na najbliższe lata są jeszcze większe. Na jeszcze lepiej wykwalifikowane kadry czeka nie tylko przemysł, ale i rolnictwo, i wszystkie inne dziedziny gospodarki narodowej podnoszące swój poziom i wymagania.

Aby zdać sobie sprawę z ogromnego zadania, które stoi przed szkolnictwem zawodowym, trzeba dodać, że w okresie 1961—1965 przewiduje się również wzrost liczby absolwentów szkół średnich ogólnokształcących. Uzyskanie więc zmian tych proporcji odbędzie się nie kosztem zmniejszenia ilości młodzieży, która kształcić się będzie w liceach ogólnokształcących, bo i tu słusznie postulowany jest dalszy ilościowy rozwój.

Uchwały VII Plenum wytyczają kierunki i drogi zmierzające do zabezpieczenia wykonania tych zadań. Postulując dalszą wszechstronną rozbudowę różnych form oświaty zawodowej i rolniczej wytyczne partii wskazują m. in. na konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe, które winny stanowić jedną z dróg rozszerzenia zasięgu rozwoju szkolnictwa zawodowego.

W dotychczasowym systemie szkolnictwa zawodowego, a zwłaszcza kształcącego robotników, główna rola przypada zasadniczym szkołom zawodowym, w których nauka praktyczna zawodu odbywa się głównie we własnych warsztatach szkolnych. Część tylko tych szkół organizuje praktyczną naukę zawodu w zakładach produkcyjnych na podstawie umowy zawieranej między szkołą a zakładem pracy. Od kilku jednak lat organizuje się ponownie zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży pracującej. W tych szkołach praktyczna nauka zawodu odbywa się w zakładzie pracy, ale umowa o praktyczną naukę zawodu zawierana zostaje między uczniem a zakładem pracy.

Nie są to jednak całkowicie nowe formy w systemie kształcenia zawodowego. Znany jest ten typ szkoły w różnych krajach. Podobne szkoły pod nazwą szkół dokształcających zawodowych, publicznych średnich szkół zawodowych czy szkół przemysłowych istniały i w polskim szkolnictwie zawodowym w bliższej i dalszej przeszłości. Nie mógł się jednak ten typ szkoły szeroko i trwale rozwinąć dawniej, gdyż brak było dostatecznej ilości dużych zakładów produkcyjnych, a te, które były, skupiały się tylko w niektórych ośrodkach. W ubiegłym piętnastoleciu zajęci byliśmy głównie odbudową, a następnie rozbudową zakładów produkcyj-

nych. Dopiero obecnie, w miarę jak wzrasta ich ilość i systematycznie podnosi się ich poziom techniczno-produkcyjny oraz wzrastają kwalifikacje załóg, powstają większe możliwości dla organizowania szkół zawodowych przy zakładach produkcyjnych. Podstawy prawne i warunki organizacyjne w tym zakresie daje ustawa z 2 lipca 1958 roku o nauce zawodu w zakładach pracy oraz uchwała Rady Ministrów z czerwca 1960 roku o dalszym rozwoju kształcenia zawodowego uczniów w zakładach pracy. Wyszło i kilka innych przepisów umożliwiających organizowanie nauki zawodu w przemyśle. Dotychczas jednak mamy jeszcze wiele zakładów pracy zatrudniających ponad 1000 osób załogi, które nie prowadzą szkół przyzakładowych.

Według ostatnich danych istnieje obecnie 189 szkół przyzakładowych w całym kraju, a samych tylko zakładów pracy przemysłowych i budowlano-montażowych jest w kraju około 680. Jeżeli do tego dodać i inne dziedziny gospodarki narodowej, które również mają różnego typu zakłady pracy o większej ilości zatrudnionych, to zobaczymy, że są wcale niemałe już możliwości dla organizowania szkół przyzakładowych. Nie mniejsze możliwości mamy dla dalszego organizowania szkół międzyzakładowych przeznaczonych dla młodzieży pracującej w kilku czy kilkunastu różnych zakładach pracy.

Jeżeli chodzi o projektowany wzrost ilości młodzieży, która ma być objęta różnymi formami szkolnictwa zawodowego (łącznie z liceami pedagogicznymi) w latach 1961—1965, to według wstępnych planów Ministerstwa Oświaty liczba ta ma wynosić w 1965 roku około 1 300 000 młodzieży, co stanowi w stosunku do 780 000 młodzieży w 1960/61 r. szk. olbrzymi skok naprzód. Największy wzrost przewiduje się w zakresie szkół przyzakładowych, międzyzakładowych i szkół przysposobienia rolniczego [1]).

Już dziś można stwierdzić, że aby osiągnąć ten poważny wzrost ilościowy szkolnictwa zawodowego i równocześnie zabezpieczyć jego jakość, trzeba będzie niemałych wysiłków ze strony nie tylko administracji szkolnej, ale i dalszego czynnego włączania się do procesu organizowania tego szkolnictwa resortów gospdarczych oraz daleko idącej pomocy związków zawodowych i świata technicznego. W ogóle sprawa wymaga rozwijania szerokiego ruchu społecznego dookoła problemu obejmowania różnymi formami kształcenia i dokształcania ogólnego i zawodowego młodzieży opuszczającej szkoły podstawowe.

Uchwały VII Plenum KC PZPR, domagając się tak wielkiej rozbudowy

[1]) Szczegółowe omówienie oraz liczby tego wstępnego planu znajdują się w „Szkole Zawodowej" nr 2 z 1961 r. w artykule wiceministra Oświaty M. Godlewskiego pt. *Zadania szkolnictwa zawodowego na lata 1961—1965*. Podane w tym artykule pozycje opracowanego planu zostały już powiększone.

szkolnictwa zawodowego, wysuwają pod adresem rządu, CRZZ oraz aktywu gospodarczego i zakładów pracy konkretne żądania. Jest m. in. i taki konkretny postulat, aby powiększyć liczbę szkół przyzakładowych do około 600, tak aby w 1965 roku łącznie ze szkołami międzyzakładowymi objęły około 45% ogólnej ilości młodzieży szkół zawodowych. Tworzy się obok dalszego rozwoju zasadniczych szkół zawodowych i innych średnich zawodowych dla młodzieży nie pracującej poważny tor kształcenia zawodowego dla młodzieży pracującej.

Wiele zakładów pracy nie docenia jeszcze należycie tego problemu. Różne tu działają przyczyny, które utrudniają szeroką realizację ustawy z dnia 1 lipca 1958 roku. Był to i brak zrozumienia ze strony zakładów pracy, i brak właściwych rozporządzeń wykonawczych umożliwiających zwiększenie limitów zatrudnienia młodocianych i wydzielania na ten cel odpowiedniego funduszu płac z ogólnego funduszu płac przedsiębiorstw. Ukazało się już odpowiednie zarządzenie regulujące te sprawy. W korzystny sposób sprawę szkolenia zawodowego w zakładach pracy normuje uchwała Rady Ministrów z dnia 9 czerwca 1960 roku.

Podstawowe założenia tej uchwały stwarzają zakładom pracy warunki dla zwiększenia liczby zatrudnionej młodzieży w latach 1961—1965. Wytyczne uchwały przewidują wydzielanie w planach gospodarczych najważniejszych działów gospodarki narodowej odpowiednio zaplanowanej liczby uczniów, którzy będą przyjmowani na naukę zawodu czy przyuczanie do pracy, jak również odpowiedni fundusz potrzebny na opłacanie tych uczniów jako pozycje poza ogólnym limitem zatrudnienia i funduszu płac. Uchwała przewiduje nawet, iż w razie przyjęcia przez zakład pracy większej od zaplanowanej liczby uczniów wydatki na szkolenie uczniów będą pokrywane.

Aby zabezpieczyć planowe działanie w realizacji przepisów o nauce zawodu w zakładach pracy, przewiduje się ponadto możliwość ustalania dla określonych terenów i gałęzi gospodarki narodowej odpowiedniego procentu zatrudnienia uczniów w stosunku do ogółu zatrudnionych na tym terenie i w danej gałęzi gospodarki narodowej. Bardzo ważną dla jakości szkolenia młodzieży dziedzinę reguluje również uchwała. Zobowiązuje mianowicie zakłady przemysłowe do wydzielania szkoleniowych stanowisk pracy albo w razie potrzeby warsztatów zapewniających młodzieży możliwie jak najwłaściwsze warunki bezpieczeństwa i higieny pracy oraz warunki szkoleniowe.

Powstają stopniowo warunki dla dalszego rozwoju różnych form kształcenia zawodowego, którymi będzie można obejmować narastające roczniki młodzieży opuszczającej szkoły podstawowe. Rzecz oczywista, że władze szkolne, resorty gospodarcze i związki zawodowe muszą równocześnie podjąć wszechstronne wysiłki, aby zabezpieczyć należytą jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej tego toru kształcenia zawodowego, który powinien zapewnić młodzieży co najmniej taki sam poziom kształcenia ogólnego

i zawodowego, jak zasadnicze szkoły zawodowe. Interesująca to problematyka również dla instytucji naukowo-pedagogicznych. Sporo może pomóc w tej dziedzinie świat techniczny, któremu ten problem jest szczególnie bliski. Poświęcimy tej sprawie kilka obszerniejszych informacji.

## WZRASTA ZAINTERESOWANIE ŚWIATA TECHNICZNEGO SZKOLNICTWEM ZAWODOWYM

Powszechną organizacją społeczną świata technicznego jest Naczelna Organizacja Techniczna (NOT) skupiająca stowarzyszenia naukowo-techniczne obejmujące inżynierów i techników różnych dziedzin i kierunków technicznych.

Instytucją koordynującą techniczną działalność czynników państwowych jest Komitet do Spraw Techniki, który powstał z przekształcenia i rozszerzenia uprawnień byłej Rady do Spraw Techniki przy Prezesie Rady Ministrów.

Zarówno NOT, jak Komitet do Spraw Techniki zajmują się zagadnieniami rozwoju szkolnictwa zawodowego. W ramach działalności NOT działa od kilku lat Komisja do Spraw Kształcenia Kadr Technicznych.

W okresie przygotowań do Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, który się odbył w styczniu 1960 r., zarówno NOT, jak i Rada do Spraw Techniki czynnie współdziałały w jego pracach przygotowawczych, jak i w samym Zjeździe.

Działająca w Radzie do Spraw Techniki Komisja Społecznej Roli Techniki zgłosiła na Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej w formie obszernych tez postulaty w sprawach dotyczących różnorodnych zagadnień związanych z rozwojem oświaty zawodowej.

Również już w okresie po utworzeniu Komitetu do Spraw Techniki specjalna Komisja zajmowała się zagadnieniami reformy szkolnej, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego.

Naczelna Organizacja Techniczna brała poprzez swojego przedstawiciela nie tylko czynny udział w pracach Komitetu Organizacyjnego Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, ale wezwała specjalną uchwałą Rady Głównej NOT z dnia 27. VI. 1958 r. stowarzyszenia naukowo-techniczne zrzeszone w NOT do szerokiego włączenia się do prac zjazdowych poprzez czynny udział w pracach nad przygotowaniem zjazdu, uczestniczenie w komisjach branżowych zjazdu, opracowywanie referatów itp.

Dzięki temu Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej był poważną krajową naradą, w której uczestniczyli, współdziałali i wymieniali poglądy w pracach komisyjnych terenowych i na samym Zjeździe przedstawiciele świata nauczycielskiego, technicznego i gospodarczego.

NOT na swoich również zjazdach i kongresach poświęca coraz więcej miejsca sprawom oświatowym, a zwłaszcza kształcenia zawodowego.

Na IV Kongresie Techników Polskich, który odbył się w lutym br. we Wrocławiu, poświęcono szczególnie dużo uwagi sprawom związanym bezpośrednio i pośrednio z zagadnieniami szkolno-oświatowymi i naukowymi. W pracach przygotowawczych do tego Kongresu i w dyskusji przedkongresowej w sposób zaplanowany i programowy zajmowano się tymi sprawami. W pracach przedkongresowych i na samym Kongresie, a szczególnie w pracach specjalnej Sekcji poświęconej zagadnieniom podnoszenia kwalifikacji kadr technicznych, szkolenia i doszkalania, informacji naukowo-technicznych, czytelnictwa książek i prasy technicznej brali czynny udział przedstawiciele świata naukowego, Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz administracji szkolnej.

Charakter tego Kongresu pozwolił na szerszy, aniżeli to działo się dawniej, udział różnych czynników spoza świata technicznego.

Organizatorami tegorocznego Kongresu Techników Polskich były, oprócz Naczelnej Organizacji Technicznej, Centralna Rada Związków Zawodowych oraz Polska Akademia Nauk. Podniosło to jego społeczno-polityczną rolę oraz zapewniło naukowo-techniczny charakter. Udział tych współorganizatorów — ruchu zawodowego i przedstawicieli świata naukowego — nie ograniczał się tylko do kurtuazyjnej i formalno-organizacyjnej roli. Poprzez wszystkie niemal referaty i dyskusje przewijały się zagadnienia daleko wybiegające poza tematy wąskospecjalistyczne. Nierzadko padały z ust inżynierów i techników sformułowania, które dotychczas spotykało się tylko u ekonomistów, działaczy związkowych, socjologów czy pedagogów.

Można to było zaobserwować nie tylko w czasie obrad ogólnych sekcji problemowych, ale i branżowych poświęconych zagadnieniom bardzo specjalnym. Na żadnym z dotychczasowych kongresów techników nie wystąpiły m. in. zagadnienia świadczące o zbliżeniu się inteligencji do klasy robotniczej, o potrzebie rozwijania ścisłej współpracy między inżynierami, technikami i robotnikami. Zwłaszcza szeroko omawiano problemy związane z przygotowaniem ogólnym i zawodowym oraz stałym doskonaleniem kadr produkcyjnych. Filozofia, socjologia, psychologia, pedagogika, politechnizacja — to słowa i pojęcia często używane w dyskusjach ogólnych, sekcyjnych czy kuluarowych rozmowach na Kongresie.

W głównej uchwale IV Kongresu Techników Polskich — obok wytycznych i postulatów dotyczących spraw specjalistyczno-technicznych i branżowych — znajdujemy wyeksponowane m. in. takie sformułowania, jak: pierwszym obowiązkiem polskiego technika jest troska o wysoki poziom opanowania zawodu i wiedzy ogólnej; szybki postęp nauki i techniki sprawia, że każdy z nas, jeśli chce nadążyć za postępem, musi stale podnosić swe kwalifikacje, a zdobytą wiedzę i doświadczenie przekazywać innym; obowiązkiem polskiego technika jest twórcze wcielanie w życie planu rozwoju techniki w swoim zakładzie, potrzebne jest do tego współdziałanie z robotnikami itp.

Wśród zadań, jakie Kongres wyznacza wszystkim ogniwom NOT, na plan pierwszy wysunięto m. in. konieczność otoczenia większą opieką prac nad poziomem fachowym, postawą etyczną i dojrzałością ideową członków zrzeszeń technicznych, opracowanie programu, nowych form i metod pracy z młodzieżą oraz wykorzystanie szkolenia zawodowego jako jednego ze środków zwiększenia oddziaływania wychowawczego stowarzyszeń na kształtowanie postawy i roli społecznej inżyniera i technika.

IV Kongres Techników Polskich odbył się w okresie poważnego wzrostu roli i znaczenia nowej techniki w realizacji planów rozwoju gospodarki narodowej. Nic więc dziwnego, że Kongresowi towarzyszyło szczególne zainteresowanie szerokich rzesz społeczeństwa. Przez blisko rok trwały przygotowania do Kongresu i objęły swoim zasięgiem zrzeszenia naukowo-techniczne, zakłady pracy i szerokie rzesze inżynierów, techników i robotników.

Według oceny organizatorów Kongresu — w naradach i konferencjach technicznych przedkongresowych wzięło udział ponad 200 tysięcy osób, a dyskusje toczyły się w ponad 3 tysiącach zakładów pracy. W samym Kongresie wzięło udział około 2500 uczestników, którzy obradowali na plenarnych posiedzeniach oraz w sekcjach i komisjach obejmujących szeroki zakres zagadnień.

Na Kongres przybył I sekretarz Komitetu Centralnego PZPR Władysław Gomułka. Referaty na plenarnych obradach wygłosili: członek Biura Politycznego KC PZPR i przewodniczący Państwowej Komisji Planowania — Stefan Jędrychowski oraz prezes Zarządu Głównego NOT — Bolesław Rumiński. W sekcjach i komisjach referaty wprowadzające do dyskusji wygłosili wybitni reprezentanci poszczególnych dziedzin techniki, przemysłu i innych gałęzi naszej gospodarki.

W pracach kilkunastu sekcji i komisji brali udział zarówno reprezentanci poszczególnych dyscyplin naukowo-technicznych, jak również wybitni praktycy inżynierowie, technicy, robotnicy, racjonalizatorzy i wynalazcy oraz działacze związków zawodowych. To zespolenie pozwoliło na wszechstronne naświetlenie wysuniętych problemów.

W obradach Kongresu znalazła potwierdzenie teza, że czynnikiem decydującym o postępie technicznym, oprócz odpowiednich środków materialnych, jest wiedza i kwalifikacje fachowe oraz postawa ideowo-polityczna pracownika naukowego, inżyniera, technika, wykwalifikowanego robotnika. W wytycznych Kongresu znalazł wyraz postulat rozwijania i przez NOT dalszych intensywnych prac w tej dziedzinie.

Na samym Kongresie wszystkie zagadnienia związane z problematyką kształcenia i dokształcania kadr technicznych oraz rozwijania różnych środków służących podnoszeniu kwalifikacji pracujących — skupiono w specjalnej sekcji.

W tej sekcji skoncentrowano uwagę na omawianiu zagadnień związanych z koniecznością podjęcia przez administrację państwową, organi-

zacje naukowo-techniczne, zakłady pracy i związki zawodowe prac zmierzających do podnoszenia poziomu kwalifikacji ogólnych i zawodowych inżynierów, techników i robotników.

W referacie, dyskusji oraz w podjętych uchwałach tej sekcji, której obradom przewodniczył prof. mgr inż. Janusz Tymowski, sporo miejsca poświęcono sprawom omawianym na VII Plenum KC PZPR i uchwale o kierunkach realizacji reformy szkolnej. Podkreślano konieczność szukania najlepszych form i metod wcielania w życie wytycznych Partii w zakresie włączania się zakładów produkcyjnych do prac nad rozbudową szkolnictwa oraz wiązania jego treści programowych i atmosfery wychowawczej z potrzebami życia, postępem technicznym i budownictwem socjalizmu w naszym kraju.

Podkreślano, zarówno w referacie, jak i w dyskusji, że szybkie tempo postępu technicznego wymaga stałej pracy nad sobą wszystkich pracowników, poczynając od robotników, a na dyrektorze kończąc. Sprawy kształcenia, dokształcania i doskonalenia kadr były omawiane nie tylko w tej specjalnie do tego powołanej sekcji. Przewijały się one w pracach nieomal wszystkich sekcji obradujących na IV Kongresie.

Na IV Kongresie Techników Polskich przyjęto ogólną uchwałę wytyczającą kierunek dalszych prac NOT. W sprawach zaś dotyczących różnych specjalnych dziedzin działalności przyjęto odpowiednie uchwały, którymi zakończono prace poszczególnych sekcji i komisji obradujących w ramach Kongresu. W pracach nas szczególnie interesującej sekcji brali zresztą czynny udział również przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego, a zwłaszcza Sekcji Szkolnictwa Zawodowego. Aktywnie występowali w różnych komisjach i sekcjach Kongresu pracownicy naukowi będący członkami ZNP i zarazem czynnymi działaczami NOT. O szerokim zakresie i charakterze spraw, które przyjęto z obrad tej sekcji do programu prac NOT, świadczy treść jej uchwał. Z uwagi na ścisły związek tych uchwał z problematyką szkolno-oświatową podajemy obszerne streszczenie jej ważniejszych fragmentów.

Oto postulaty dotyczące s p r a w k s z t a ł c e n i a o g ó l n e g o i z a w o d o w e g o.

Podstawowym czynnikiem, od którego zależy wykonanie zadań planu 5-letniego i tempo rozwoju życia gospodarczego, są wykwalifikowane kadry. Wyniki i osiągnięcia Polski Ludowej w tym zakresie są bardzo duże. Ale narastające potrzeby życia gospodarczego wymagają dalszej rozbudowy różnych form i dróg kształcenia zawodowego. Ze względu na szybki postęp techniczny w przemyśle i w innych działach gospodarki narodowej należy zwrócić większą uwagę na podnoszenie jakości procesu kształcenia zawodowego oraz ogólnego.

Dla zrealizowania powyższych celów należy zobowiązać Zarząd Naczelnej Organizacji Technicznej do przeprowadzenia rozmów z Komitetem do Spraw Techniki, Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwem

Oświaty, Centralną Radą Związków Zawodowych oraz Związkiem Nauczycielstwa Polskiego w celu przyspieszenia sprecyzowania założeń organizacyjno-programowych całości szkolenia zawodowego, obejmującego zarówno nabywanie kwalifikacji technicznych przez nowe kadry, jak i podnoszenie, utrzymywanie i aktualizację tych kwalifikacji przez kadrę już zatrudnioną w gospodarce narodowej. Dotyczy to w szczególności:

— organizacji i zabezpieczenia właściwego poziomu szkolnictwa przyzakładowego,
— problemu uprawomocnienia (przez odpowiednie czynniki cywilne) kwalifikacji uzyskanych w czasie pełnienia zasadniczej służby wojskowej,
— ograniczenia uprawnień Izb Rzemieślniczych do prowadzenia szkolenia tylko dla potrzeb rzemiosła,
— ujednolicenia wymagań kwalifikacyjnych na tytuł kwalifikowanego robotnika i mistrza,
— organizacji różnych typów szkolnictwa zawodowego,
— zmiany nazwy „technikum" na odpowiednie „licea" i ograniczenia tytułu technika do zawodów rzeczywiście technicznych,
— organizacji dziennych szkół inżynierskich i rozszerzania studiów dla pracujących oraz ich lokalizacji na tle konieczności zaspokojenia bieżących i perspektywicznych potrzeb przemysłu.

Koła Zakładowe Stowarzyszeń NOT wspólnie z radami zakładowymi powinny przeprowadzić postulat uzyskania pełnego wykształcenia w zakresie szkoły podstawowej przez ogół pracowników zakładu, a w zakładach o produkcji wymagającej szczególnie wysokich kwalifikacji przystąpić do stopniowego wcielania w życie postulatu upowszechniania wykształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie średnim.

W celu zmniejszenia procentu młodzieży nie kończącej szkół i zmieniającej kierunek nauki należy rozwijać sieć poradni zawodowych oraz inne formy poradnictwa dla młodzieży kończącej szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące.

W systemie oświaty zawodowej poważną rolę powinny odegrać szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe jako niezbędne rozszerzanie drogi kształcenia zawodowego. Organizacja i program tych szkół powinny odpowiadać nowoczesnym wymaganiom w zakresie przygotowania ogólnego i zawodowego wykwalifikowanych robotników. W sprawach dotyczących programów i doboru personelu szkoły przyzakładowe powinny podlegać nadzorowi Ministerstwa Oświaty.

Przewidywane w związku z przedłużeniem nauki w szkołach podstawowych do 8 lat skrócenie okresu nauki w niektórych typach szkół zawodowych (zasadniczych i technikach) należy przeprowadzić bardzo ostrożnie po przeanalizowaniu programu 8-letniej szkoły podstawowej, potrzeb danego zawodu i wymagań nowej techniki, działając w porozumieniu z odpowiednimi stowarzyszeniami i ogniwami ruchu zawodowego,

aby nie obniżyć kwalifikacji absolwentów. Zobowiązuje się wszystkie Koła Stowarzyszeń NOT, aby wspólnie z kierownictwem zakładów rozważyły możliwości poprawy stanu warsztatów, pracowni i laboratoriów szkół zawodowych swojego rejonu.

Kongres zwraca uwagę na niedostateczne uwzględnienie w planie budownictwa budowy szkół zawodowych wszystkich typów i konieczność przygotowania bazy dla rosnących roczników młodzieży.

Koła zakładowe stowarzyszeń zrzeszonych w NOT powinny nawiązać trwały kontakt ze szkołami swego terenu dla pomocy nauczycielstwu w pracach nad politechnizacją szkolnictwa.

Należy również rozwijać współpracę z ogniwami Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W sprawie wyższego szkolnictwa technicznego uchwały zawierają następujące postulaty:

Należy przeprowadzić zmiany w istniejących programach studiów, zmierzające do ukształtowania właściwej postawy nowoczesnego inżyniera, który w większym niż dotychczas stopniu powinien odznaczać się: samodzielnością, zdolnością podejmowania właściwej decyzji, umiejętnością współpracy z ludźmi, szybką orientacją w nowych zjawiskach technicznych i społecznych oraz zdolnością szybkiego przystosowywania się do nowych warunków pracy.

Cel ten można osiągnąć przez:

— wprowadzenie takich przedmiotów, jak fizjologia pracy, socjologia pracy, psychologia, prakseologia,
— zwiększenie zakresu wykładów z ekonomiki i organizacji pracy oraz egzekwowanie znajomości języków obcych,
— ścisłe powiązanie wyższych uczelni technicznych z zakładami pracy w zakresie właściwego wykorzystania czasu przeznaczonego na ćwiczenia, praktyki, projekty przejściowe i prace dyplomowe,
— wprowadzenie dłuższych praktyk polegających na pracy w obranym kierunku pod kontrolą uczelni,
— uporządkowanie organizacji stażów podyplomowych.

Należy dążyć do zwiększenia sprawności nauczania w szkolnictwie wyższym przez:

— wprowadzenie obowiązkowego przeszkolenia pedagogicznego dla pomocniczych pracowników nauki,
— stworzenie warunków umożliwiających odbywanie przez młodych pracowników nauki praktyk produkcyjnych,
— stworzenie odpowiednich warunków, aby samodzielni pracownicy nauki zwiększyli swój bezpośredni kontakt ze studentami.

W sprawie doskonalenia kadr inżynieryjno-technicznych czynnych zawodowo

Zobowiązuje się Zarząd NOT i Zarządy Główne Stowarzyszeń do opracowania we współpracy z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego, Minister-

stwem Oświaty i ministerstwami branżowymi planu doskonalenia inżynierów i techników, zapewniającego właściwy rozwój kwalifikacji kadr technicznych, czynnych w gospodarce narodowej.

Zobowiązuje się Zarząd Główny NOT do podjęcia starań o rewizję sposobu realizacji ustawy o stażach.

Sekcja stwierdza, że poprawa kwalifikacji obsad stanowisk technicznych postępuje w tempie niedostatecznym. W związku z tym zobowiązuje się Zarząd NOT i Zarządy Główne Stowarzyszeń do:

— pomocy kołom zakładowym w organizowaniu punktów konsultacyjnych dla pracowników uzupełniających swoje kwalifikacje,
— zwracania uwagi na przestrzeganie taryfikatorów branżowych.

W celu usunięcia powstających na tym tle niejasności zobowiązuje się Zarząd NOT do ponownego wystąpienia do władz z wnioskiem o wydanie ustawy o ochronie tytułu inżyniera oraz usunięciu tytułu „inżynier" i „technik" z tabel stanowisk służbowych i taryfikatorów płacowych.

Dla poprawy stanu nasycenia inżynierami różnych terenów należy:

— ponowić wniosek III Kongresu o wprowadzeniu dodatku dla pracowników zatrudnionych na prowincji z dala od centrów kulturalnych,
— wezwać Koła NOT zakładów i instytucji niedostatecznie atrakcyjnych do zainteresowania kierownictwa tych jednostek akcją stypendiów fundowanych.

Uchwały zawierają poza tym szereg szczegółowych postulatów w takich m. in. sprawach, jak: czytelnictwo książki i prasy technicznej, poprawy prac w zakresie informacji technicznej, o muzealnictwie technicznym, wystawach i innych środkach rozwijania znajomości problematyki nowej techniki i podnoszenia kultury technicznej.

*

Jak widzimy na podstawie już tych tylko ogólnie i fragmentarycznie przedstawionych materiałów, postępuje naprzód sprawa coraz bardziej czynnego i żywego interesowania się przez zorganizowany świat techniczny zagadnieniami szkolnictwa i oświaty, a w szczególności szkolnictwa zawodowego. Chodzi o to, aby w codziennej działalności szkół zawodowych i zakładów pracy, ogniw organizacyjnych ZNP i kół zrzeszeń naukowo-technicznych NOT rozwijała się współpraca i obejmowała te wszystkie dziedziny, które wpływają na dalszy rozwój ilościowy i jakościowy szkolnictwa zawodowego. Współpraca ta zresztą jest coraz bardziej potrzebna nie tylko temu szkolnictwu, ale i innym działom naszego systemu oświatowego.

Rzecz jasna, że sprawa włączenia do szerokiego frontu walki o dalszą rozbudowę różnych form i kierunków oświaty zawodowej nie wyczerpuje się na bardzo zresztą ważnym, ale nie jedynym czynniku, jakim jest świat

techniczny. Niemniej ważnym również sprzymierzeńcem na tej drodze są związki zawodowe, których stały współudział w procesie kształtowania naszego systemu oświaty zawodowej stopniowo wzrasta.

Plany i wytyczne, o których piszemy w artykule, wymagają jeszcze bardziej konkretnej i aktywnej ich również działalności w tej dziedzinie. Sprawy te omówimy w drugiej części artykułu, który zamieścimy w jednym z następnych numerów naszego czasopisma.

WACŁAW WOJTYŃSKI

# O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W ZWIĄZKU RADZIECKIM [1]

Zainteresowanie, jakie w chwili obecnej towarzyszy poczynaniom wielu krajów świata w dziedzinie kształcenia kadr nauczycielskich, jest niewątpliwie bardzo żywe. Wyrasta ono z przekonania o zasadniczej ich wadze dla podejmowanych tam reform oświatowych. Nie dla zwyczaju podkreśla się powszechnie znaną prawdę, iż nikt tak dalece jak właśnie nauczyciel nie przesądza o rezultatach, jakich się po reformach tych oczekuje.

Na charakterze i kierunkach pracy dydaktyczno-wychowawczej zakładów kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim wycisnęła widoczne piętno uchwalona w końcu 1958 r. przez Radę Najwyższą „ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR". Postanowienia tej ustawy wpłynęły i wpływają nadal znacząco na rozwój wszystkich dziedzin szkolnictwa radzieckiego. Przesądziły one nie tylko o jego organizacji, ale oddziałały również poważnie na treść i metody pracy szkół wszystkich typów i stopni. Nie mogły też pozostać bez wpływu na treść i organizację procesu kształcenia nauczycieli. W związku z tą ustawą wiele spraw poddano rewizji, zwracając szczególną uwagę na problem pracy w wychowaniu młodego pokolenia nauczycieli oraz na zagadnienie dalej idącego upraktycznienia nauczania. Troskę o możliwie jak najlepsze przygotowanie merytoryczne powiązano z rozszerzeniem i wyeksponowaniem praktyki, co znalazło głównie wyraz w bardziej rozbudowanej praktyce p e d a g o g i c z n e j oraz praktykach p r o d u k c y j n y c h o różnym charakterze i czasie trwania.

Najistotniejsze wszakże zadanie zdaje się polegać na ukształtowaniu osobowości nauczyciela jako człowieka i wychowawcy młodego pokolenia. Jest to zarazem zadanie najtrudniejsze, dotyczy bowiem nie tylko oddziaływań poszczególnych wychowawców, nie tylko wykładowców dyscyplin pedagogicznych, nie tylko zaakcentowania roli praktyk, lecz ogólnego klimatu ideowo-wychowawczego zakładów, odpowiednio zsynchronizowanego zespołu środków i metod oddziaływania, w tym także aktywnego udziału samego środowiska studenckiego i uczniowskiego. Proces wychowania i samowychowania zajmuje w radzieckich zakładach kształcenia nauczycieli miejsce poczesne, przenikając ich pracę dydaktyczną, stanowiąc o treści i istocie bogato rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych, przesądzając również o sensie szeregu innych poczynań tych zakładów.

[1] Artykuł niniejszy poświęcony jest omówieniu wybranych, w przekonaniu naszym, najistotniejszych problemów kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim. Czynimy to w oparciu o materiały i bezpośrednie obserwacje, jakie wynieśliśmy z pobytu w ZSRR, poświęconego wyłącznie tej sprawie.

## 1

System kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim reprezentują w zasadzie dwa typy zakładów: szkoły pedagogiczne średnie i szkoły wyższe.

Nie tak dawno jeszcze istniał system trójstopniowy, obejmujący również pośrednią postać 2-letnich instytutów nauczycielskich. Te jednak uległy likwidacji w konsekwencji przyjęcia zasady, iż dla potrzeb szkoły średniej, obejmującej tam klasy od V do X (XI), kształcić należy nauczycieli w szkołach wyższych. O tym więc, w jakim typie zakładu przygotowuje się nauczyciela, decydują potrzeby szkoły, jej program oraz funkcja dydaktyczno-wychowawcza, jaką jej wyznaczono w całym systemie oświatowym.

Jakkolwiek chciano by czynić zadość tym potrzebom w sposób jak najdalej idący, to jednak istniejące braki kadrowe nie pozwalają jeszcze w obecnej chwili na kształcenie wszystkich nauczycieli na poziomie szkoły wyższej.

Najbardziej rozpowszechnionym typem zakładu, przygotowującym nauczycieli klas początkowych oraz wychowawczynie przedszkoli, jest średnia szkoła pedagogiczna („pedagogiczeskoje uczyliszcze"). Jest to szkoła czteroletnia oparta na podbudowie siedmioletniego kształcenia podstawowego. W większych ośrodkach miejskich (Moskwa, Leningrad i in.), gdzie możliwości rekrutacyjne na to pozwalają, organizuje się aktualnie w tychże zakładach również ciągi kształceniowe dwuletnie, oparte na klasie dziesiątej. Oczywiście plan i program nauczania każdego z wymienionych ciągów jest odmienny, wspólne są natomiast kwalifikacje, jakie uzyskuje się w ramach zakładu. Są to kwalifikacje nauczyciela szkoły p o c z ą t k o w e j. Perspektywa tego rodzaju zakładu na okres najbliższych lat kilkunastu jest oczywista. Będzie to szkoła czteroletnia oparta na bazie nowej, ośmioletniej, tzw. niepełnej szkoły średniej. W zakładach tych organizuje się również równoległe, czteroletnie ciągi kształceniowe dla kandydatek na wychowawczynie przedszkoli. Nie uważa się za konieczne kształcenie wychowawczyń przedszkoli w odrębnych zakładach.

Zdecydowana większość „ped-uczyliszcz" (133 na 184) to zakłady o typie mieszanym, tzn. mające oddziały nauczycielskie i oddziały dla wychowawczyń przedszkoli.

Całoroczny proces nauczania w tym typie zakładu obejmuje w kolejnych klasach naukę teoretyczną, praktykę pedagogiczną, praktykę produkcyjną, czas na sesje egzaminacyjne i na wakacje.

Porównanie łącznych liczb godzin, jakie przeznacza się tygodniowo w ciągu całego okresu kształcenia na poszczególne przedmioty w planie czteroletnich „ped-uczyliszcz" i polskich pięcioletnich liceów pedagogicznych, przedstawia się, jak następuje:

| | ZSRR | Polska |
|---|---|---|
| Język ojczysty | 24½ | 22 |
| Język obcy | 4½ | 10 |
| Historia | 9 | 10 |
| Geografia | 6½ | 7 |
| Biologia | 8 | 8 |
| Matematyka | 18½ | 18 |
| Fizyka z astronomią | 7 | 13 |
| Chemia | 3½ | 6 |

Godziny historii, języka ojczystego, matematyki, geografii i biologii w planie radzieckim obejmują także czas przeznaczony na metodyki nauczania, co należy zresztą do obowiązków nauczających tych przedmiotów, natomiast w planie polskim czas na metodykę nauczania początkowego jest wykazany odrębnie, wynosząc 1 godzinę w czwartym i 2 godziny w piątym roku nauki.

Najwyraźniejsze różnice zaznaczają się w liczbach godzin języka obcego, fizyki i chemii, przy czym porównanie to — oczywiście tylko ilościowe — wypada na korzyść naszego liceum pedagogicznego.

W odniesieniu do psychologii i pedagogiki ilościowe porównanie wypada również dodatnio dla naszych liceów.

O grupie tzw. przedmiotów artystyczno-technicznych wypadnie nam powiedzieć odrębnie w związku z rolą kształcenia politechnicznego, pracy ręcznej i rysunku w radzieckich zakładach kształcenia nauczycieli.

Plan nauczania dwuletnich ciągów kształceniowych, opartych na klasie dziesiątej, został zogniskowany wokół takich grup przedmiotów, jak przedmioty pedagogiczne, wśród których najbardziej poczesne miejsce zajmują metodyki, jak przedmioty artystyczne oraz dyscypliny o charakterze życiowo-praktycznym. Plan nie obejmuje natomiast tzw. przedmiotów kierunkowych, dyscyplin specjalizujących (jak np. plany studiów naszych SN), zarówno bowiem kurs czteroletni, jak i kurs dwuletni przygotowują wyłącznie do nauczania w klasach początkowych (I—IV). O odmienności struktury planu nauczania dwuletnich ciągów kształceniowych w „ped-uczyliszczach" w stosunku do polskiego dwuletniego studium nauczycielskiego, opartego na podobnej bazie rekrutacyjnej, przesądziła zasadniczo różna funkcja dydaktyczna zakładu, odmienny profil zawodowych kwalifikacji absolwenta.

Warto zaznaczyć, iż obok ciągów kształceniowych dwu- i czteroletnich realizowana jest w niektórych środowiskach również specjalna wersja ciągu trzyletniego, opartego na klasie dziesiątej. W danym wypadku chodzi o przygotowanie nauczycieli dla szkół z nierosyjskim językiem nauczania. Przedłużenie okresu kształcenia w tym typie zakładu wywołane jest przede wszystkim potrzebą uwzględnienia w planie nauczania obok

języka rosyjskiego znacznej liczby godzin języka ojczystego wraz z metodyką jego nauczania.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywa się, jak już powiedzieliśmy, w uczelniach wyższych. Są nimi: instytuty pedagogiczne i uniwersytety. Te dwa tory kształcenia cechuje właściwa im specyfika. Uniwersytety przygotowują kadry przyszłych pracowników nauki, kształcą wysoko kwalifikowanych specjalistów dla gospodarki i kultury narodowej. Równocześnie wypełniają one część zadań w zakresie kształcenia nauczycieli, podyktowaną potrzebami i zadaniami szkoły średniej. Instytuty natomiast kształcą wyłącznie nauczycieli. Jest to ich zadanie główne i prawie jedyne. Okres kształcenia w instytutach wynosi w zasadzie 5 lat. Tylko wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe i wychowanie fizyczne są kierunkami czteroletnimi.

Zasadnicza różnica, jaka cechuje te dwa tory kształcenia nauczycieli szkół średnich, polega jednakże na czym innym. Sprowadza się ona do tzw. profilu studiów. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach odbywa się po linii węższej niż w instytutach specjalizacji. Jest to specjalizacja węższa, ale odpowiednio głębsza. Powoduje ona również szczuplejsze niż w instytutach uwzględnienie przedmiotów pedagogicznych oraz związanej z nimi praktyki. Instytuty pedagogiczne kształcą natomiast wyłącznie w oparciu o tzw. szeroki profil, to znaczy przygotowują do nauczania dwóch lub trzech przedmiotów, np. biologii i geografii, fizyki, elektrotechniki i maszynoznawstwa, matematyki i fizyki, fizyki i chemii itp.

Obowiązujący ostatnio plan studiów instytutów pedagogicznych został zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty RRFSR 2 lipca 1959 r. Obejmuje on 15 kierunków studiów i kwalifikacji zarazem na kierunkach tych zdobywanych. Oto ich wykaz pełny:

1. Język rosyjski, literatura, historia.
2. Język rosyjski, literatura, język obcy.
3. Języki obce.
4. Matematyka, kreślenie.
5. Matematyka i fizyka.
6. Fizyka, elektrotechnika i maszynoznawstwo.
7. Fizyka i chemia.
8. Biologia i chemia.
9. Biologia i podstawy produkcji rolnej (dla osób posiadających praktykę produkcyjną nie mniejszą niż 2 lata).
10. Geografia i biologia.
11. Dyscypliny ogólnotechniczne i praca (wydział przemysłowo-pedagogiczny dla osób posiadających praktykę produkcyjną co najmniej dwuletnią). Kwalifikacje: nauczyciel maszynoznawstwa, technologii materiałów i pracy w warsztatach szkoły średniej.
12. Dyscypliny ogólnotechniczne i praca (wydział przemysłowo-pedagogiczny dla osób nie posiadających praktyki produkcyjnej).

13. Rysunek, kreślenie i praca.
14. Wychowanie fizyczne (okres kształcenia 4-letni).
15. Pedagogika i metodyka nauczania początkowego (okres kształcenia 4-letni).

Do organizacji wydziałów przemysłowo-pedagogicznych w instytutach przystąpiono w RRFSR dopiero przed dwoma laty. Jest ich obecnie 6, podczas gdy ogólna liczba instytutów wynosi 104. W dwóch instytutach (moskiewskim i leningradzkim) istnieją także wydziały defektologii, które kształcą nauczycieli o szerokim profilu kwalifikacyjnym dla szkół specjalnych.

Wewnętrzna struktura studiów na wszystkich wydziałach „ped-instytutów" jest w zasadzie ta sama. Specjalny „grafik" ustala liczby godzin, jakie na kolejnych latach uczelnie te powinny przeznaczyć na poszczególne przedmioty studiów oraz inne, przewidziane planem, rodzaje zajęć.

Przedmiotami, których znajomość obowiązuje studentów wszystkich kierunków, są: historia KPZR, ekonomia polityczna, materializm dialektyczny i historyczny, psychologia ogólna i rozwojowa, pedagogika, historia wychowania, higiena szkolna, seminarium z pedagogiki, metodyki lub psychologii (do wyboru), język obcy i wychowanie fizyczne. Najwięcej wszakże miejsca (ok. 65—70%) zajmują dyscypliny kierunkowe.

Poza przedmiotami o charakterze polityczno-społecznym, pedagogicznym i specjalizacyjnym występuje w planach studiów instytutów jeszcze grupa czwarta, ma ona jednak charakter fakultatywny. Elementami powtarzającymi się w niej na wszystkich niemal wydziałach są: drugi lub trzeci język obcy, podstawy ateizmu, chór i in. Student instytutu wybiera spośród tych dyscyplin fakultatywnych 2 do 3 stosownie do cechujących go upodobań. Gdy wybierze, obowiązany jest jednak kontynuować naukę do końca.

Osobnej uwagi wymaga kwestia egzaminów. Plany studiów wszystkich wydziałów określają dokładnie obowiązujące studentów egzaminy i zaliczenia, jak również zakres tzw. egzaminów państwowych, czyli dyplomowych. To, iż egzaminy są ustalone jednoznacznie przez Ministerstwo dla wszystkich instytutów, umożliwia przyjmowanie przez nie na poszczególne lata studentów innych instytutów, którzy zmuszeni są opuścić swoje dotychczasowe strony. Egzaminem, który występuje jako końcowy na wszystkich kierunkach, jest historia KPZR i pedagogika wraz z metodyką nauczania przedmiotów specjalizacji. Egzamin z pedagogiki może być zastąpiony pisemną pracą dyplomową z pedagogiki lub metodyki, którą student pisze na ostatnim roku studiów. Tematy prac zatwierdzane są przez rady wydziałowe w końcu roku czwartego, aby studenci mieli możność przestudiować literaturę przedmiotu, przeprowadzić niezbędne badania i obserwacje oraz zebrać doświadczenia w ramach własnej praktyki pedagogicznej.

## 2

Jednym z głównych motywów, który skłonił radzieckie władze oświatowe do przejścia na szeroki profil kształcenia, była troska, aby przyszłego nauczyciela jak najlepiej przygotować do pracy wychowawczej w szkole. Słyszy się tam nieodosobnioną opinię, iż tak wykształcony nauczyciel jest przydatniejszy w szkole niż nauczyciel wąsko wyspecjalizowany. Ma on możność prowadzenia większej liczby lekcji z tymi samymi klasami, dzięki czemu lepiej poznaje młodzież, głębiej wnika w jej potrzeby. Również uczniowie cenią sobie wyżej nauczyciela, który posiadł szerszą wiedzę o świecie.

„Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR" wpłynęła pozytywnie na rozszerzenie oraz pogłębienie form i metod pracy wychowawczej w zakładach kształcenia nauczycieli. Obok wzmożonej troski o należyty poziom wiedzy teoretycznej i opanowanie umiejętności dydaktycznych zwraca się obecnie większą uwagę na kształtowanie cech osobowościowych przyszłego nauczyciela, jego postawy ideowo-moralnej, na związanie go z zawodem nauczycielskim, z życiem kraju, z zadaniami budowy komunizmu.

Zadania te realizowane są w „ped-uczyliszczach" i w „ped-instytutach" w sposób rozmaity, zależny od warunków i możliwości zakładów, są one przecież w tak rozległym kraju bardzo różne. Podstawowe wszakże szanse stwarza w tej dziedzinie sam proces nauczania, tzn. lekcje, wykłady, ćwiczenia, prace laboratoryjne, prace produkcyjne, praktyki i inne formy dydaktycznej działalności, jakie mają zakłady w swym rozporządzeniu. Rolę najważniejszą przypisuje się bezpośredniemu oddziaływaniu profesorów i nauczycieli, ich wiedzy, postawie, przekonaniom. Ministerstwo Oświaty RRFSR stawia wykładowcom w tym zakresie wymagania wysokie.

Wskazywaliśmy już na dobór przedmiotów nauczania, co mówi przecież o znaczeniu, jakie przywiązuje się do oddziaływania wychowawczego za pośrednictwem odpowiednich treści. Do grupy przedmiotów o takim wyraźnym ukierunkowaniu wychowawczym należą: historia KPZR, ekonomia polityczna, materializm dialektyczny i historyczny, a w średnich szkołach pedagogicznych przede wszystkim historia KPZR.

Dla wyrobienia głębszych zainteresowań pracą nauczycielską oraz związania uczniów i studentów z życiem kraju rozszerzono znacznie praktyki pedagogiczne, wprowadzono odpowiednio ukierunkowane praktyki produkcyjne w przemyśle, rolnictwie, warsztatach szkolnych, podkreślono wartość wychowawczą szeregu zajęć o charakterze fakultatywnym, które dają możność rozwinięcia różnorodnych upodobań i przygotowania się do prowadzenia szkolnych prac pozalekcyjnych.

Wykładowcy instytutów pedagogicznych sprawują opiekę wychowawczą nad przydzielonymi im grupami studentów. W pracy tej starają się wy-

zwalać inicjatywę, samodzielność i aktywność młodzieży, zachowując dla siebie rolę taktownych inspiratorów. Współdziałają czynnie z organizacją komsomolską i studencką organizacją zawodową.

W średnich szkołach pedagogicznych rola główna w tym zakresie przypada wychowawcom klas. Pracują oni zgodnie z planem ułożonym wspólnie z młodzieżą na podstawie ogólnych zaleceń rady pedagogicznej i dyrektora zakładu. Plany takie przewidują częste kontakty z uczniami w czasie pozalekcyjnym, organizowanie zajęć i imprez ogólnoklasowych, udział we współzawodnictwie międzyklasowym (np. w zakresie czystości), organizowanie prac społecznie użytecznych, współpracę z organizacjami młodzieżowymi itp.

Trzeba stwierdzić, iż wykładowcy instytutów i nauczyciele „ped-uczyliszcz" wiele uwagi poświęcają młodzieży w czasie pozalekcyjnym, prowadząc kółka i zespoły zainteresowań, przygotowując uroczystości klasowe i ogólnoszkolne.

Istotną rolę w procesie samowychowania młodzieży zakładów kształcenia nauczycieli spełnia organizacja komsomolska oraz związkowa organizacja uczniów i studentów. Do Komsomołu należy ogromna większość studentów instytutów i uczniów średnich szkół pedagogicznych, do organizacji zawodowej zaś należą wszyscy. Istnieje dość ścisłe rozgraniczenie zakresów prac jednej i drugiej organizacji, z tym wszakże, iż Komsomoł spełnia kierowniczą rolę w ideowo-politycznym wychowaniu młodzieży.

Organizacje te są silne i dynamiczne, dzięki czemu wywierają na młodzież wpływ wielki. Sumowanie się oddziaływań wykładowców i organizacji na młodzież na uzgadnianej systematycznie wspólnej platformie wychowawczej przynosi zrozumiałe, dodatnie efekty. Nie dochodzi tam do konfliktów ani między organizacjami, ani też między organizacjami a kierownictwami zakładów.

Rozległy teren kulturalnego życia i wychowania radzieckiej młodzieży studenckiej stanowią kluby. Przyczyniają się one znakomicie do aktywizacji organizacji i zespołów zainteresowań. Zadaniem klubów jest pogłębianie ogólnej i naukowej kultury studentów, wprowadzanie ich w zagadnienia sztuki, jej rozumienie i odczuwanie. Przy Dyskusyjno-Literackim Klubie Instytutu Pedagogicznego im. Hercena w Leningradzie istnieje np. Uniwersytet Kultury z trzema wydziałami, obejmującymi: muzykę, wybrane zagadnienia z dziedziny sztuk plastycznych i literaturę. Do planu zajęć każdego z tych wydziałów wchodzą zagadnienia estetyki marksistowskiej, rosyjskiej sztuki klasycznej, sztuki klasycznej obcej oraz sztuki radzieckiej. Okres zaznajamiania się studentów z tymi problemami trwa dwa lata przy dwukrotnym w ciągu miesiąca odbywaniu zajęć.

W ramach klubu organizowane są również spotkania studentów z wybitnymi pisarzami, kompozytorami, artystami.

3

Nader ważnym narzędziem przygotowania zawodowego nauczycieli jest praktyka pedagogiczna. Uwzględniając jej wybitne walory w ogólnym procesie kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli, nie zaniedbano w zasadzie niczego, co mogłoby podnieść jej znaczenie. Dotyczy to przede wszystkim dwóch spraw: przedłużenia okresu jej trwania i dostosowania jej form do potrzeb szkoły i życia.

Charakter praktyki, jej czas trwania warunkują również w znacznej mierze same zakłady. Inaczej wygląda ona w szkołach pedagogicznych średnich, inaczej w instytutach, których uwaga skierowana jest przecież nie na szkołę początkową, lecz na szkołę średnią.

„Ped-uczyliszcza" przewidują w swoim programie cztery formy praktyki pedagogicznej. Pierwszą z nich jest dobrze nam znana praktyka w szkole ćwiczeń, odbywana w toku nauki bez odrywania od zajęć, a polegająca na hospitowaniu lekcji prowadzonych przez nauczycieli szkoły ćwiczeń i na tzw. lekcjach próbnych, prowadzonych przez uczniów. W ciągach czteroletnich zaczyna się ona już od drugiego półrocza roku drugiego i trwa do końca pierwszego półrocza roku czwartego w wymiarze od 2 do 6 godzin tygodniowo. Obejmuje ona łącznie 367 godzin. W ciągach dwuletnich ten rodzaj praktyki zaczyna się już w pierwszym roku nauki.

Drugim rodzajem praktyki jest praktyka tygodniowa w klasie pierwszej szkoły początkowej, obejmująca pierwsze dni pobytu dziecka w szkole. Uczniowie czteroletnich „ped-uczyliszcz" odbywają tę praktykę na początku roku czwartego, uczniowie ciągów dwuletnich na początku roku drugiego.

Trzeci rodzaj praktyki stanowi tzw. praktyka ciągła 6-tygodniowa, w czasie której uczniowie nie tylko przeprowadzają szereg lekcji, ale również prowadzą z przydzielonymi im zespołami dzieci przewidziane planem szkolnym zajęcia wychowawcze pozalekcyjne, zbiórki pionierskie, dokonują obserwacji dzieci, opracowują ich charakterystyki. Praktyka ciągła ma miejsce w ostatnim roku, niezależnie od tego, czy jest to kształcenie cztero-, trzy- czy dwuletnie.

Czwarty rodzaj praktyki stanowi 3-tygodniowa praktyka letnia w obozie pionierskim. W czasie tej praktyki uczniowie występują w roli przewodników drużyn, ich pomocników oraz wychowawców lub pomocników wychowawców.

Odpowiedzialność za należyte wyniki odbywanych przez uczniów praktyk rozkłada się na nauczycieli pedagogiki, w których ręku spoczywa kierowanie praktyką pedagogiczną, na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych (historii, języka rosyjskiego, matematyki, geografii, przyrody, rysunku, śpiewu, wychowania fizycznego i kaligrafii), którzy są równocześnie nauczycielami metodyki nauczania tych przedmiotów, oraz kierowników i nauczycieli szkół ćwiczeń.

Sprawa, czy metodyki wymienionych wyżej przedmiotów powinni nauczać wykładowcy tych przedmiotów, jak to jest w Związku Radzieckim, czy pedagogowie, jak jest w liceum pedagogicznym polskim w odniesieniu do tzw. metodyki nauczania początkowego, jest dyskusyjna. W ujęciu pierwszym występuje korzystne zjawisko bezpośredniego zainteresowania się sprawą praktycznego przygotowania nauczyciela do zawodu przez szeroki zespół nauczycieli zakładu, dzięki czemu prawie całe grono nauczycielskie nawiązuje ściślejszy kontakt ze szkołą ćwiczeń i innymi szkołami, gdzie się odbywa praktyka, zacieśnia się wskutek tego więź współpracy między nauczycielami szkoły pedagogicznej a nauczycielami szkoły podstawowej.

Ale nie jest to korzyść jedyna. Nie można lekceważyć także faktu, że nauczyciel metodyki w danym wypadku opiera się na gruntowniejszej znajomości przedmiotu niż nauczyciel pedagogiki, jakkolwiek pewien niepokój budzić może to, czy aby wszyscy wykładowcy metodyk posiadają niezbędną wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, bez których żadna z metodyk przecież obejść się nie może.

Stwierdzić trzeba, iż tak pojęta praktyka pedagogiczna dużo kosztuje, ale korzyści, jakich przysparza, niewątpliwie te koszty równoważy z niemałą nawiązką. W Związku Radzieckim przyjęto mianowicie, iż nauczyciel metodyki, do obowiązków którego należy dopomaganie uczniowi w należytym przygotowaniu się do lekcji, następnie bytność na wszystkich lekcjach swoich podopiecznych, wreszcie przeanalizowanie wspólnie z zainteresowanymi uczniami i nauczycielem szkoły ćwiczeń przeprowadzonych lekcji (robi się to w czasie pozalekcyjnym), otrzymuje za te trzy rodzaje zajęć wynagrodzenie jak za trzy godziny lekcyjne, nauczyciel zaś szkoły ćwiczeń — jak za dwie godziny lekcyjne.

Instytuty pedagogiczne, podobnie jak „ped-uczyliszcza", idąc po linii konieczności podyktowanych ustawą z grudnia 1958 r., również wydatnie podniosły rangę praktyki pedagogicznej w wykształceniu zawodowym studentów. Przyjęto, iż praktyka pedagogiczna powinna stać się jednym z najważniejszych ogniw w systemie studiów instytutowych. Przykłada się dużą wagę do tego, aby studenci wynieśli z uczelni umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole średniej ze szczególnym uwzględnieniem zadań na odcinku politechnicznego kształcenia młodzieży i przysposabiania jej do pracy. Praktyka pedagogiczna powinna stać się czynnikiem rozbudzającym zainteresowania przyszłą pracą pedagogiczną, powinna nauczyć dokonywania koniecznych obserwacji i analiz najważniejszych elementów tej pracy, powinna również skierowywać uwagę studentów na to, co jest szczególnie cenne i wartościowe w pracy i doświadczeniu innych nauczycieli.

Podstawowe rodzaje praktyki pedagogicznej w instytutach obejmują: praktykę hospitacyjną i lekcje próbne w I, II i III roku studiów, wynoszącą w sumie ok. 300 godzin; praktykę w obozach pionierskich i bryga-

dach uczniowskich na III roku studiów trwającą 4 — 8 tygodni; praktykę ciągłą 8-tygodniową w IV roku i 12-tygodniową w roku V.

Na niektórych kierunkach studiów zachodzą w tej dziedzinie mniej lub więcej wyraźne różnice. Tak np. na wydziale ogólnotechnicznych dyscyplin i pracy na praktykę pedagogiczną w pierwszych trzech latach studiów przeznacza się tylko 80 godzin (nie 300), jak również nie przewiduje się tam praktyki w obozach pionierskich. Inny jest także wymiar praktyki pedagogicznej na wydziałach: rysunki, kreśleń i pracy ręcznej; wychowania fizycznego i nauczania początkowego. Na wydziale wychowania fizycznego w pierwszych trzech latach studiów przewiduje się aż 400 godzin, w roku czwartym zaś nie 8, ale 18 tygodni. Oprócz tego na tym wydziale 20 tygodni przeznacza się na obozy szkoleniowe i turystykę.

Na wydziale nauczania początkowego praktyka pedagogiczna obejmuje:

a) praktykę bez oderwania od nauki na wszystkich czterech latach w łącznym wymiarze 762 godzin;
b) praktykę w obozach pionierskich na roku drugim, wynoszącą 6 tygodni;
c) praktykę ciągłą w klasach początkowych na trzecim roku studiów, trwającą 4 tygodnie;
d) tygodniową praktykę w klasie pierwszej na roku czwartym i wreszcie
e) praktykę ciągłą 5-tygodniową na IV roku.

Praktyka hospitacyjna i lekcje próbne studentów zaczynają się w drugim semestrze pierwszego roku i trwają do końca roku trzeciego w wymiarze przeciętnym, wynoszącym 4 godziny tygodniowo. Studenci przydzielani są po 1 do 2 na klasę: studenci pierwszego i drugiego roku głównie do klas III i IV, gdzie występują w charakterze pomocników nauczyciela lub przodowników drużyn pionierskich, studenci zaś roku trzeciego do klas V — VIII, w których odbywają praktykę na stanowisku wychowawców klas, przodowników drużyn, opiekunów zespołów zainteresowań lub kierowników sekcji sportowych. Rzecz cała jest tak pojęta, aby każdy student w okresie praktyki pedagogicznej I — III roku studiów przeszedł przez następujące formy pracy: pomoc nauczycielowi-wychowawcy, funkcję przodownika drużyny pionierskiej, kierownictwo zespołem zainteresowań, kierownictwo kółka przedmiotowego lub sekcji sportowej. Podczas tej praktyki studenci prowadzą planowe obserwacje przejawów indywidualnej i zespołowej aktywności uczniów, robią notatki, uzupełniając w ten sposób teoretyczne wiadomości z psychologii i pedagogiki, zdobywane w toku wykładów i ćwiczeń na trzech pierwszych latach studiów.

Studenci kierunków: geografia — biologia, biologia — chemia, biologia — podstawy rolnictwa przeprowadzają w czasie praktyki terenowej i produkcyjnej z uczniami różne prace o sezonowym charakterze, prowadząc równocześnie szereg innych zajęć, jak wycieczki, gry sportowe, prowadzenie zespołów artystycznych itp.

Praktyka pedagogiczna studentów IV roku odbywa się w klasach V—VIII w ciągu 8 tygodni przy całkowitym oderwaniu od zajęć w instytucie. Celem tej praktyki jest przyswojenie sobie przez studentów podstawowych umiejętności w zakresie pracy lekcyjnej, zdobycie umiejętności prowadzenia pracy wychowawczej i zajęć pozalekcyjnych, związanych z przedmiotami specjalizacji (np. pomoc słabszym uczniom, kierowanie kółkiem przedmiotowym, pomoc w urządzaniu gabinetu, przeprowadzaniu wycieczek, wieczorów tematycznych itp.). Praktyka ta odbywa się pod kierownictwem profesorów-metodyków, skierowanych do szkół przez katedry instytutu.

Praktyka pedagogiczna studentów V roku odbywa się w klasach V—XI w przeciągu 12 tygodni, również przy całkowitym oderwaniu od zajęć w instytucie. W czasie tej praktyki studenci wykonują wszystkie obowiązki nauczycielskie i obowiązki wychowawców klas, pracując w szkole przynajmniej 6 godzin dziennie. W tygodniu pierwszym zaznajamiają się ze szkołą, klasą, z organizacją pracy wychowawczej. W przeciągu następnych dwóch tygodni przeprowadzają lekcje pod opieką nauczycieli, w pozostałych zaś 9 tygodniach nauczają wszystkich przedmiotów w zakresie swej specjalności, prowadząc jednak nie więcej niż 12 lekcji w tygodniu. Prowadzą również wszystkie czynności związane z obowiązkami wychowawcy klasowego.

W okresie odbywania praktyki pedagogicznej na IV i V roku studenci gromadzą materiały do wybranych przez siebie prac dyplomowych.

Instrukcja w sprawie praktyki pedagogicznej określa dokładnie obowiązki: kierownika praktyki pedagogicznej w instytucie, katedry pedagogiki, kierownika praktyki studentów I — III roku z ramienia katedry pedagogiki, kierownika praktyki studentów IV roku oraz dyrektorów szkół i nauczycieli-wychowawców.

Zarządzenie Ministra Oświaty nr 187 z dnia 14 lipca 1960 r. nakłada poważne obowiązki w zakresie praktyki pedagogicznej na dyrektorów instytutów pedagogicznych i na terenowe władze szkolne.

## 4

Z praktyką pedagogiczną zostały powiązane bardzo ściśle inne formy zajęć praktycznych, wprowadzone do „ped-uczyliszcz" w r. 1959, do „ped-instytutów" zaś w r. 1960.

W planach nauczania zakładów średnich występują następujące cztery przedmioty: zajęcia praktyczne w warsztatach i metodyka nauczania pracy ręcznej, praktyka z zakresu gospodarstwa domowego, zajęcia praktyczne zaznajamiające z aparatami projekcyjnymi i fotograficznymi oraz z techniką ich obsługiwania, wreszcie wybrane formy pracy w rolnictwie — głównie na działce szkolnej. Zajęcia te uzupełnia tygodniowa praktyka w okresie wakacji po pierwszym roku nauki. W czasie tej prak-

tyki uczniowie pracują fizycznie w kołchozach i sowchozach, pomagając głównie przy zbiorach zbóż.

Jest to ich praca społecznie użyteczna, którą w razie potrzeby przedłuża się nawet do miesiąca.

Kurs zajęć praktycznych w „ped-uczyliszczu" akcentuje w swych założeniach programowych potrzebę takiego przygotowania przyszłych nauczycieli szkół początkowych, aby potrafili oni realizować zadania, jakie stawia się szkole na tym poziomie.

Pierwsze kroki w zakresie kształcenia politechnicznego dzieci i młodzieży powinny być uczynione już w klasach początkowych. Chodzi tu o założenie podstaw, umożliwiających ukształtowanie z czasem właściwego, komunistycznego stosunku do pracy, wyrobienie zainteresowań i upodobań do niej, szacunku do ludzi pracy itp.

Zadania te są możliwe do zrealizowania jedynie w obrębie całego systemu oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych szkoły, jednakże przodująca rola w tym procesie przypada takiemu przedmiotowi, jak zajęcia praktyczne i praca społecznie użyteczna.

Przedmiot ten obejmuje na poziomie klas I — IV następujące, dostępne dla każdego dziecka lat 7—11, prace: samoobsługę, szycie, wyszywanie, wyplatanie, prace z materiałem naturalnym, jak piasek, glina, wapno, prace z papieru i kartonu, modelowanie, prace na roli, prace społecznie użyteczne w szkole, w kołchozie lub sowchozie.

Program tego rodzaju prac wyznacza treść i zakres przygotowania zawodowego nauczyciela klas I—IV. Dlatego kurs zajęć praktycznych w pracowniach (warsztatach) i metodyka nauczania prac ręcznych przewiduje realizację czterech głównych zadań, a mianowicie:

a) zaznajomienie uczniów z wiadomościami, umiejętnościami i nawykami ogólnotechnicznymi i rolnymi; zapoznanie z fizycznymi, mechanicznymi i technologicznymi właściwościami materiałów, mających zastosowanie w przemyśle, w życiu domowym i w praktyce szkolnej, opanowanie techniki posługiwania się najbardziej niezbędnymi instrumentami, narzędziami i maszynami, znajdującymi zastosowanie przy obróbce tych materiałów;
b) rozszerzenie horyzontu politechnicznego uczniów, zapoznanie ich z organizacją i ekonomiką współczesnej produkcji;
c) kształtowanie komunistycznego stosunku do pracy i ogólnej kultury pracy, tzn. zdobycie nawyków planowania swej pracy, wykorzystywania dokumentacji technologicznej, prawidłowej organizacji swego stanowiska roboczego, racjonalnego posługiwania się narzędziami i maszynami, ekonomicznego wykorzystywania materiałów, umiejętności pracy w zespole itp.;
d) rozwijanie myślenia technicznego i uzdolnień konstrukcyjnych uczniów, zaznajomienie ich z praktycznymi przykładami technicznej obróbki i sposobami samodzielnego przygotowywania pomocy nauko-

wych, wejście w zagadnienia metodyki i praktyki nauczania i wychowania przez pracę, w metodykę organizacji i kierowania pracami społecznie użytecznymi dzieci oraz zaznajomienie z formami organizacji, treścią i metodyką kierowania pracą produkcyjną i technicznymi zajęciami dzieci.

Cały kurs zajęć praktycznych i metodyka nauczania pracy ręcznej składa się z ośmiu działów, poprzedzonych zajęciami wprowadzającymi, które mają na celu zaznajomienie uczniów z treścią i organizacją zajęć w pracowni, w klasie, w szkole ćwiczeń, na działce szkolnej oraz w warunkach domowych.

Dział pierwszy poświęcony jest technice prac z papieru i kartonu. W dziale drugim mówi się o zajęciach z zakresu szycia, kroju i wyszywania. Dział trzeci obejmuje prace z gliny, plasteliny, gipsu i innych tego rodzaju materiałów plastycznych oraz niektóre zagadnienia przemysłu garncarsko-ceramicznego. Dział czwarty dotyczy techniki obróbki drewna, metali i innych materiałów, zaznajomienie z podstawami produkcji, jej organizacji, techniki, ekonomiki oraz doprowadzenie do zrozumienia, że prawa nauki tkwią u podstaw techniki produkcyjnej. Dział piąty poświęcony jest zapoznaniu uczniów z podstawami elementarnej wiedzy kulinarnej. Szósty dział obejmuje zagadnienia modelowania technicznego, zaznajamianie uczniów z najbardziej typowymi konstrukcjami pomocy naukowych i sposobami samodzielnego przygotowywania używanych w klasach początkowych pomocy, oczywiście z uwzględnieniem właściwych wymogów dydaktycznych i technicznych. Tu jest również mowa o przygotowaniu uczniów do naprawiania pomocy naukowych, które ulegają częściowemu zniszczeniu. W dziale siódmym podkreśla się zadanie zaznajamiania uczniów z techniczną dokumentacją stosowaną we współczesnej produkcji, w związku z czym wskazuje się na konieczność stosowania dokumentacji w szkolnych zajęciach techniczno-produkcyjnych. Dział ósmy obejmuje zagadnienia metodyczne, dotyczące przygotowania przyszłego nauczyciela do nauczania pracy ręcznej w klasach początkowych. Program ten obowiązuje wszystkie „ped-uczyliszcza" nauczycielskie z tym rozróżnieniem, że w ciągach dwuletnich na zajęcia praktyczne w warsztatach przeznacza się 146 godzin, w czteroletnich natomiast 279 godzin.

Zajęcia praktyczne mogą być organizowane jedynie jako zajęcia dwugodzinne z obowiązującą między godzinami przerwą. Są one powiązane z całym systemem zajęć pozalekcyjnych o charakterze politechniczno-produkcyjnym, prowadzonych przez zakłady. Pracownie zajęć praktycznych są na ogół dobrze zaopatrzone w warsztaty, narzędzia, maszyny i urządzenia oraz posiadają wystarczające zaplecze materiałowe. W tworzeniu tego zaplecza narzędziowo-materiałowego niemałą rolę odegrały i odgrywają nadal zakłady opiekuńcze sprawujące szefostwo nad szkołami kształcącymi młodych nauczycieli.

Potrzeby szkoły średniej w tej dziedzinie są na pewno znacznie dalej idące niż potrzeby szkoły początkowej. Nic też dziwnego, iż starają się im wyjść na spotkanie katedry i zakłady instytutów pedagogicznych, odpowiedzialne za stan przygotowania nauczycieli również w tej dziedzinie.

Stwierdzić trzeba wszakże, iż kształcenie techniczne i praktyka produkcyjna nie dotyczą studentów wszystkich fakultetów. Zależą one (ich jakość i ilość) od kierunku specjalizacji. Na wydziałach humanistycznych, jak np. na wydziale języka rosyjskiego, literatury i historii lub na wydziale języków obcych, z wyjątkiem gospodarstwa domowego jako przedmiotu fakultatywnego, nie spotykamy żadnego innego przedmiotu o charakterze techniczno-praktycznym.

Inaczej rzecz wygląda na kierunkach fizyczno-matematycznych, fizyczno-chemicznych, fizyczno-technicznych, agrobiologicznych, biologiczno-geograficznych i in. W tych wszystkich przypadkach w planach studiów występują zasadniczo dwa rodzaje zajęć o charakterze praktycznym: są to, po pierwsze, praktyki warsztatowe ściśle zsynchronizowane z odpowiadającymi im cyklami wykładów teoretycznych. Proporcje są tu różne, choć ilościowo zawsze przeważa praktyka. Tak np. na wydziale matematyczno-fizycznym występuje w planie studiów elektrotechnika w łącznym wymiarze 140 godzin, z czego 90 przypada na zajęcia praktyczne, a 50 na teoretyczne.

Występująca na tym samym wydziale praktyka warsztatowa z elementami technologii materiałów w wymiarze 180 godzin rozkłada się na 30 godzin teorii i 150 godzin praktyki.

Drugim rodzajem zajęć o charakterze praktycznym są praktyki odbywane przez studentów w zakładach produkcyjnych. Są to z reguły praktyki kilkutygodniowe (cztero-, ośmiotygodniowe) z oderwaniem od studiów. W niektórych tylko wypadkach zobowiązuje się studentów do przerobienia w tym czasie określonego pensum materiału teoretycznego trybem zaocznym lub przez uczęszczanie na wykłady w porze wieczorowej.

Oto wykaz praktyk produkcyjnych, obowiązujących studentów poszczególnych fakultetów:

Matematyka i kreślenie — na III roku obowiązuje 8-tygodniowa praktyka produkcyjna w przedsiębiorstwach przemysłowych;

Matematyka i fizyka — obowiązuje 4-tygodniowa praktyka produkcyjna na III roku i 12-tygodniowa na roku V;

Fizyka, elektrotechnika i maszynoznawstwo — obowiązuje 4-tygodniowa praktyka w przedsiębiorstwach przemysłowych na roku III i 8-tygodniowa na roku V;

Fizyka i chemia — obowiązuje 8-tygodniowa praktyka produkcyjna w przedsiębiorstwach przemysłowych na IV roku oraz 4-tygodniowa praktyka w zakresie chemicznej technologii na tym samym roku;

Biologia i chemia — obowiązują dwa rodzaje praktyki: naukowa i produkcyjna. Praktyka naukowa w terenie trwa na roku I 6 tygodni, na roku II — 6, a na roku III — 7 tygodni, zaś praktyka produkcyjna w zakresie podstaw rolnictwa i metodyki nauczania biologii trwa 8 tygodni na roku IV i w zakresie chemicznej technologii 4 tygodnie na roku V.

Biologia i podstawy rolnictwa — obowiązuje 21-tygodniowa praktyka naukowa w terenie na pierwszych trzech latach studiów oraz 21-tygodniowa praktyka produkcyjna na roku IV.

Geografia i biologia — obowiązuje praktyka naukowa w terenie i praktyka produkcyjna na pierwszych czterech latach studiów. Obejmuje ona łącznie 28 tygodni.

Ogólnotechniczne dyscypliny i praca ręczna — tutaj obowiązują praktyki produkcyjne na I, III i V roku studiów w łącznej liczbie 71 tygodni.

Rysunek, kreślenie i praca ręczna — obowiązuje praktyka produkcyjna sześciotygodniowa na roku IV oraz praktyka naukowa w terenie 11-tygodniowa w ciągu pierwszych czterech lat studiów.

Praktyki produkcyjne wiążą się w pewnym stopniu z praktyką pedagogiczną, ograniczając zazwyczaj ilość tej ostatniej.

## 5

Zdążając ku reasumpcji, chcielibyśmy podkreślić, iż reforma szkolnictwa kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim lat ostatnich nie dotyczy właściwie struktury zakładów, ale treści i metod ich pracy. Wykonano olbrzymią pracę w dziedzinie nowych planów i programów nauczania. Zajęto się solidnie sprawą praktyki pedagogicznej, przystosowując jej treść i czas trwania do potrzeb przygotowania zawodowego współczesnego nauczyciela. Podjęto niemały wysiłek nad zbliżeniem młodzieży nauczycielskiej do pracy produkcyjnej i zagadnień życia socjalistycznego społeczeństwa.

Problemy należytego, wszechstronnego i starannego wychowania kadr nauczycielskich uczyniono naczelnym zadaniem gron nauczających i organizacji młodzieżowych zakładów.

Jakkolwiek niemało zapewne jeszcze wody upłynie, zanim stanie się w pełni możliwe przejście na kształcenie wszystkich nauczycieli wyłącznie na jednym, tzn. wyższym poziomie, to jednak należy stwierdzić, iż posunięcia lat ostatnich stanowią pod tym względem skok olbrzymi. Fakt, iż zarzucono ostatecznie koncepcję trójstopniowego, wybitnie sfunkcjonalizowanego, dostosowanego do odpowiedniego szczebla szkoły podstawowej i średniej kształcenia nauczycieli, że dziś już nauczycieli szkoły średniej (od klasy V do XI) kształci się w pełnowartościowych szkołach wyższych, że wchodzi się równocześnie stopniowo na drogę rozbudowy w instytutach pedagogicznych fakultetów nauczania początkowego i wy-

chowania przedszkolnego, mówi sam za siebie. Oczywiście, musi jeszcze upłynąć lat kilkanaście, zanim będzie możliwe uporanie się z brakami kadrowymi na szczeblu najbardziej masowym, jakim jest nauczanie początkowe, ale perspektywa została już zarysowana i pierwsze kroki w kierunku jej osiągnięcia uczynione.

Jest to niewątpliwie jedna z najśmielszych w świecie współczesnym realizacji postulatu wyższego wykształcenia wszystkich nauczycieli.

STANISŁAW NOWACZYK
Toruń

# WPŁYW CZASOPISMA PEDAGOGICZNEGO NA KSZTAŁTOWANIE MYŚLENIA PROBLEMOWEGO

Jednym z zadań czasopisma pedagogicznego jest kształtowanie myślenia problemowego nauczyciela. W materiałach, które są przedmiotem niniejszej analizy, znalazłem dwa przede wszsytkim zjawiska, które określam jako elementy myślenia problemowego:

1) powstawanie wątpliwości pod wpływem czytania artykułów w czasopiśmie;
2) porównywanie własnej pracy z pracą innych, opisaną w artykule.

Czytelnik, który ma pod wpływem czytania wątpliwość i który porównuje swoją pracę z pracą innych, staje przed trudnością, którą musi pokonać; kształtuje się więc problem. W problemie — jak niewątpliwie słusznie zauważył W. Okoń — tkwi ładunek niepokoju. Burzy on równowagę, jaką daje myślenie reproduktywne, i mobilizuje energię potrzebną do rozwiązania problemu. [1]

Zachwianie równowagi jest widoczne zarówno przy powstawaniu wątpliwości, jak przy dokonywaniu porównania, jak o tym świadczą analizowane niżej materiały. Gdy prof. Sośnicki używa określenia „myślenie analityczne" i twierdzi, że „uczy ono odkrywać szczegóły, które przedtem dla nas nie istniały, wysuwać problemy tam, gdzie ich dotąd nie było [2], jest to tylko różnica w terminach, gdyż obu autorom idzie o to samo: o dostrzeganie problemu; u Sośnickiego nie jest wymienione, jako warunek ukształtowania problemu, napotykanie trudności. Wynika to z dwu różnych postaw: Okoń formułuje swe określenie pod wpływem teorii Deweya, gdy u prof. Sośnickiego powiązań takich nie ma.

Przykłady wątpienia jako zjawiska psychicznego, odczuwanego wtedy, gdy w świadomości pojawiają się wzajemnie wyłączające się argumenty, których ani przyjąć, ani odrzucić nie uważamy za możliwe i dlatego powstrzymujemy się na razie od zajęcia stanowiska [3], znajdują się w analizowanych tu materiałach. Pod wpływem przeczytanego tekstu w czasopiśmie powstaje u czytelnika wątpliwość co do poprawności własnej metody pracy, słuszności własnego zdania i poglądów zawartych w artykule itd. Analizując to zjawisko, staram się odpowiedzieć na pytanie, czy proces wątpienia przyczynia się w jakiś sposób do doskonalenia pracy nauczyciela.

Różne są przyczyny powstawania wątpliwości, ujawnionych w analizowanych wypowiedziach:

---

[1] Wincenty Okoń: *Problem samodzielności myślenia i działania. Studia Pedagogiczne* tom IV, Wrocław 1957, s. 15.
[2] Kazimierz Sośnicki: *Dydaktyka ogólna.* Toruń 1948, s. 140.
[3] *Ilustrowana Encyklopedia* Trzaski, Everta i Michalskiego. Tom V, s. 833/834.

1. Praca nauczyciela nie jest taka, iżby w każdej sytuacji było gotowe rozwiązanie. Możliwych sytuacji jest wiele i każda jest inna.

2. Twierdzenia w „Życiu Szkoły" nie zawsze były i są zaopatrzone w uzasadnienia, często jest to wskazówka, pogląd. W takim wypadku krytyczny czytelnik może mieć wątpliwości, czy autor ma słuszność. Postulat, wyrażony przez Komeńskiego: „Wszystko, co się podaje, musi być tak obwarowane uzasadnieniami, aby niełatwo pozostało miejsce na wątpliwość lub zapomnienie" [4], nie jest możliwy do zrealizowania ani w piśmie, ani w przygotowaniu nauczyciela do pracy zawodowej, gdyż teoria pedagogiczna nie daje odpowiedzi uzasadnionych na wszystkie problemy praktyki. Chociaż przyznać trzeba słuszność twierdzeniu Komeńskiego, iż „uzasadnienie to są gwoździe, owe klamry, owe spięcia, które sprawiają, że dana rzecz silnie tkwi, że się nie chwieje i nie wymyka" [5], to w pracy nauczyciela jest dużo tego, co się „chwieje", co się „wymyka", i na wątpienie i wątpliwości jest dużo miejsca.

Wątpienie nauczycieli, jak wskazuje analiza wypowiedzi, nie ma charakteru kartezjańskiego wątpienia metodycznego (pozornego), którego celem jest niszczenie uprzedzeń, błędnych tłumaczeń zjawisk, pozorów zrozumiałości [6]. Dla czytelnika „Życia Szkoły" wątpienie nie jest instrumentem badania, lecz oznacza pojawiającą się trudność zdecydowania się na przyjęcie rozwiązania lub też podważenia dotychczasowego przekonania pod wpływem innego poglądu. W jednym i drugim wypadku wątpienie uaktywnia czytelnika i prowadzi do szukania odpowiedzi.

Na łamach „Życia Szkoły" były niejednokrotnie zamieszczane przykłady wątpliwości, jakie nasuwały się nauczycielowi. W jednym z roczników jest seria artykułów na ten temat [7]. Cykl wypowiedzi redakcja poprzedziła następującym wstępem: „Każdy nauczyciel doznaje w czasie swej pracy różnego rodzaju wątpliwości. »Życie Szkoły« nie zwracało dotychczas uwagi na to zjawisko, nie sygnalizowali nam tego również nasi czytelnicy. Zwróciliśmy się do kilkunastu nauczycieli z prośbą o wypowiedź na temat: »Jakie wątpliwości budzą się we mnie podczas pracy wychowawczej i dydaktycznej«. Drukujemy niżej 5 wypowiedzi. Rubrykę tę zamierzamy utrzymać na stałe, gdyż wydaje się nam, iż odpowiada ona potrzebom nauczyciela. Sądzimy, że wątpliwości jednych będą bodźcem dla innych w wypowiadaniu się i dyskutowaniu".

Zamieszczone wypowiedzi (artykuły) dotyczyły wówczas następujących kwestii: Nie wiem, jak klasyfikować uczniów; słabe wyniki i złe zachowanie wynikają z winy rodziców, ale tolerowanie spóźnień i opuszczanych dni zachęca inne dzieci do lekceważenia sobie szkoły (H. Czyż). Czy

[4] J. A. Komeński: *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956 s. 165.
[5] Komeński, op. cit. s. 165.
[6] Henri Lefebvre: *Kartezjusz*. Warszawa 1950 s. 172; patrz również: Stefan Wołoszyn: *Pedagogika sofistów*. „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 1/2, s. 197.
[7] „Życie Szkoły" 1957. Cykl wypowiedzi na temat: „Pytania i wątpliwości w sprawach dydaktyczno-wychowawczych", s. 445—452.

należy uczniowi obniżyć stopień ze sprowowania? (J. Daca). Czy dobrze oceniam uczniów? (W. Jeziorska). Sprawa perspektywy w nauczaniu rysunku: co zrobić, jeśli w rysunku ilustracyjnym dziecko narysuje przedmiot w perspektywie? (J. Łunarzewska). Czy słuszne jest określenie ilości czasu dla uczniów poszczególnych klas, które winni poświęcić na przygotowanie lekcji na dzień następny? (W. Batys).

Rubryki z notowaniem wątpliwości nie było w dalszych numerach „Życia Szkoły", gdyż czytelnicy nie zareagowali na zachętę i nie nadsyłali pytań, które by wymagały wyjaśnienia wątpliwości. Był to dla Redakcji znak, że nauczyciel widocznie nieczęsto wątpi w słuszność czy niesłuszność tego, co sam robi czy co inni mu czynić każą. O słuszności tego spostrzeżenia przekonała analiza materiałów, które Redakcja gromadziła w celu poznania poglądów i potrzeb swych czytelników. Są to zasadniczo dwa rodzaje materiałów:

1. Materiały konkursu czytelniczego.
2. Ankieta.

Oba źródła mają tu znaczenie nierówne. Materiały konkursu czytelniczego nie były w żaden sposób sugerowane. Czytelnik sam wybierał artykuł i pisał o tym, co myślał o czytanym artykule. Inaczej było, jeśli idzie o materiały ankiety. Tu temat został zasugerowany pytaniem: „Jakie wątpliwości co do poprawności swej pracy dydaktyczno-wychowawczej nasuwają się Koleżance-Koledze przy czytaniu artykułów i innych materiałów drukowanych w »Życiu Szkoły«? Jak stara się Koleżanka-Kolega te wątpliwości usunąć?"

## ANALIZA WYPOWIEDZI O WĄTPLIWOŚCIACH

### A. W materiałach konkursu czytelniczego

W 420 pracach konkursu czytelniczego, nadesłanych w latach 1956—1958, jest 8 wypowiedzi z wyrażeniem wątpliwości:

W roku 1956 — 1
„ „ 1957 — 5
„ „ 1958 — 2

Wynosi to 1,9% liczby prac konkursowych. Liczba i odsetek są niskie.

Analiza treści tych wypowiedzi pozwala sklasyfikować wątpliwości w zależności od tego, na co są one skierowane: na treść własnej pracy czy na treść artykułu w „Życiu Szkoły".

1. W wypowiedzi M. P. wątpliwość jest związana z oceną własnej postawy. Przeczytała artykuł w numerze 12 „Życia Szkoły" *O pytaniach nauczyciela*[8]. Pod wpływem artykułu napisała: „Stanęłam na rozdrożu. Nie wiem bowiem, do jakiej grupy należę — czy do tej, która na lekcji

[8] Marian Bzdęga: *O pytaniach nauczyciela*. „Życie Szkoły" 1958 s. 727—729.

stawia 150 pytań, czy do tej, która zamiast pytań łańcuszkowych stawia takie pytania, na które odpowiedzią będzie dłuższa wypowiedź ucznia, zajęcie stanowiska". W dalszej części wypowiedzi przeciwstawia się tezie autora artykułu, że stawianie zbyt wielkiej liczby pytań nie sprzyja procesowi myślenia: „Trudno mi powiedzieć, czy należę do pierwszej grupy, raczej nie, ale właśnie na wsi, gdzie słownik dzieci jest nadto ubogi, pytania takie są koniecznością, bo inaczej te dzieci nic nie powiedzą".

Obrazowe powiedzenie „stanęłam na rozdrożu" jest związane właśnie z tym zasadniczym postulatem: pytań jest dużo w mej praktyce czy mało? W jaki sposób dostosować się do postulatu teoretycznego, a jednocześnie dostosować się do możliwości własnych dzieci. Z wypowiedzi nie widać, by umiała samodzielnie rozwikłać prawdziwą dla niej zagadkę i wpada jakby w rozterkę: „Pewnie, że należy się starać, aby dzieci dawały dłuższe wypowiedzi, i o tym nigdy nie zapominam, ale sposób, w jaki autor pisze artykuł, naprawdę nastawia mnie nader pesymistycznie co do mojej osoby jako nauczycielki".

Jest w tym oczywiście przesada, świadczy jednak o tym, iż artykuł zachęcił czytelnika do przemyślenia sprawy pytań. Nauczycielka zastanowiła się nad stosowanymi metodami. Na razie ma wątpliwości, co jest dobre, słuszne: zdanie autora czy jej praktyka.

Postawa taka jest typowa dla czytelnika, na którego artykuł oddziałał: zastanawia się nad jego treścią, analizuje treść, zestawia ją z własną praktyką i przyjmuje albo nie przyjmuje, wątpi w jego słuszność lub w słuszność swego doświadczenia i swej praktyki. Jest to przykład myślenia samodzielnego, problemowego: po dokonaniu analizy odrzuca ostatecznie twierdzenie autora.

Czy w innych wypowiedziach jest widoczna ta sama tendencja? Aniela W. przeczytała artykuł Józefa Hawlickiego na temat dodawania i odejmowania [9]. Uczy już 20 lat, a mimo to często ma wątpliwości i nie jest z siebie zupełnie zadowolona. Nawiązując do artykułu Hawlickiego tak pisze: „Po przeczytaniu ogarnęły mnie znów pewne wątpliwości, które chciałabym wyjaśnić". „Może niesłuszne? Może źle zrozumiałam autora? Chętnie posłucham wyjaśnień". Wątpliwość pierwsza powstała na tle zaleconego przez Hawlickiego sposobu dodawania i odejmowania. Uważa je za dużo trudniejsze i mniej naturalne aniżeli metoda omówiona przez Hawlickiego poprzednio. [10] Wątpliwości są w tej wypowiedzi związane z problemem metodycznym: autor artykułu wysuwa twierdzenie, czytelnik zastanawia się nad tym, analizuje, zestawia z własnymi poglądami i wątpi w słuszność koncepcji. Mimo to w postawie

[9] Józef Hawlicki: *Dodawanie i odejmowanie w zakresie 20 z przekroczeniem progu dziesiątkowego*. „Życie Szkoły" 1958 nr 2 s. 38—40.

[10] Metoda pierwsza, rachunek pamięciowy, kiedy zapis następuje dopiero po wyliczeniu, metoda druga — rachunek pamięciowo-piśmienny, kiedy uczniowie zapisują elementy, liczą zaś w pamięci.

A. W. są pewne zasadnicze różnice: wątpliwość M. P. dotyczy własnej praktyki, własnego postępowania, gdy A. W. wątpi w słuszność koncepcji autora artykułu.

Mniej skomplikowany stosunek do twierdzeń autora artykułu jest widoczny w wypowiedzi, powiat śremski. Przeczytała numer 6/57 „Życia Szkoły", a w nim zwróciła szczególną uwagę na artykuł o okresie przygotowawczym [11]. Twierdzi z całą stanowczością: „Artykuły w nim zawarte rozwiązały moje wątpliwości. Nie wiedziałam na przykład, jak długo prowadzić okres przygotowawczy, czy go skrócić, czy zdłużyć, gdyż zdawało mi się, że mam uczniów bardzo słabych w tym roku. Na skutek czytania »Życia Szkoły« okres ten zdłużyłam, uniknęłam wielkiego błędu".

Postawa tej czytelniczki jest taka: miałam wątpliwości, artykuły „Życia Szkoły" rozwiązały całkowicie wątpliwości i teraz wiem, jak mam pracować, jak mam opracować plan itd. Postawa jest mało skomplikowana, dość prymitywna, postawa „tak-nie".

Do dwu poprzednich dochodzi więc postawa trzecia, związana już nie z czytaniem, lecz z samą pracą. Czytelnik ma wątpliwość, szuka rozwiązania, znajduje je w czasopiśmie. Tu nie ma ustosunkowania się do twierdzeń autora, nie ma wątpliwości w stosunku do jego twierdzeń, lecz jest przyjęcie tych twierdzeń i na ich podstawie zlikwidowanie wątpliwości.

Tak więc na podstawie analizy trzech wypowiedzi mamy trzy postawy czytelnika w stosunku do czytanego tekstu:

1. Czytelnik ocenia pod wpływem artykułu swoje postępowanie, swoje poglądy i ma wątpliwości, czy to postępowanie jest właściwe, dobre, słuszne (M. P.).

2. Czytelnik analizuje twierdzenia autora artykułu i wątpi w ich słuszność; swoje poglądy ceni wyżej (A. W.).

3. Czytelnik znajduje wyjaśnienie wątpliwości w artykule (A. A.).

Czy inne wypowiedzi potwierdzają wyniki analizy tych trzech wypowiedzi? Irena S. przeczytała artykuł Szałkowskiej [12] i twierdzi: „...nasuwają mi się wątpliwości, czy niesystematycznie prowadzona pomoc koleżeńska na poziomie klasy II daje rzeczywiście pomyślne rezultaty w płynnym czytaniu. Klasy liczne są wszędzie w większych środowiskach, podobnie jak dzieci słabiej się uczące". Szałkowska twierdziła w swym artykule, że przez zorganizowanie w klasie sześciu grup uczniowskich, w których jeden uczeń był dobry, a drugi słaby, poprawiła stan czytelnictwa. Odpowiada na to Sporna, że ma co do tej metody wątpliwości i podaje swoje sposoby.

Jest to podstawa taka sama, jak A. W., która odrzuciła twierdzenie Hawlickiego, bo swoje uznała za lepsze, słuszniejsze. Podobnie jest

[11] Tadeusz Wróbel: *Uwagi o okresie przygotowawczym w kl. I.* „Życie Szkoły" 1957 nr 6.

[12] Wanda Szałkowska: *Moja praca z uczniami słabszymi.* „Życie Szkoły" 1957 s. 533.

u I. S., która pośrednio polemizuje z twierdzeniem autorki artykułu, gdy przeciwstawia niesystematyczną akcję Szałkowskiej postawie swojej [13].

Podobna postawa jest widoczna w wypowiedzi Heleny K. Przeczytała artykuł pt. *Daty w klasie IV* [14]. Wydaje się jej, że sprawa pomocy do utrwalenia dat została w jej szkole lepiej rozwiązana. Wątpliwość jest związana ze stosunkiem do pomocy, którą sama stosuje. Opisała koncepcję „kart do gry" i w związku z tym tak napisała. „Przysyłając powyższe uwagi zaznaczam, że chciałam tylko dowiedzieć się, czy — zdaniem Redakcji — tego rodzaju pomoce naukowe spełniają rolę i czy warto je stosować".

Wątpliwość jest związana nie z twierdzeniami artykułu, lecz z własną pracą, własnymi koncepcjami. Czyli postawa podobna do postawy M. P.

Postawie A. A. jest podobna postawa Czesławy K. Przeczytała artykuł Baczyńskiej *Z doświadczeń nauczycieli języka polskiego* [15]: „Mimo że przez cały rok szkolny starałam się systematycznie ugruntowywać przerabiany materiał, ale na początku czerwca postanowiłam przed klasyfikacją i promowaniem uczniów do klasy V sprawdzić ich wiadomości. W jaki to sposób zrobić najlepiej, z tego nie zdawałam sobie sprawy. Dlatego też z prawdziwą radością powitałam wyżej wymieniony artykuł. Natychmiast zastosowałam ćwiczenia w pisaniu i dzięki temu wyrobiłam swój pogląd na poszczególnych uczniów, na ich postrzeganie, umiejętność zapamiętania i kojarzenia oraz na błędy — pozostałości lat ubiegłych".

Postawa jest bezkrytyczna: Cz. K. jest przekonana, że w artykule znalazła pełne rozwiązanie, jakby panaceum na wszystkie kłopoty związane ze sprawdzaniem wiadomości. Inną postawę zajmują uczniowie liceum pedagogicznego. Czytali artykuł B. Pleśniarskiego o obowiązkowości. [16] Autor zaleca jako jedną z form wybrać na stanowisko higienisty ucznia brudnego. Młodzież liceum nie zgadza się z tym, ma wątpliwości co do słuszności tego stanowiska. Pisze: „Takie załatwienie sprawy wzbudziło w nas szereg wątpliwości. W dyskusji większość członków wypowiedziała się za tym, iż bardzo często dziecko takie jeszcze bardziej utwierdza się w swym postępowaniu i nie dba o siebie, jak również zaniedbuje obowiązki do niego należące".

Widać ocenę krytyczną, niezgadzanie się z twierdzeniami autora. Nie odwołują się do swego doświadczenia, bo go nie mają, nie mają własnej

[13] „W swej pracy z uczniami słabszymi opieram się na współpracy domu ze szkołą. Dla tych uczniów prowadzę arkusz obserwacyjny — notuję dane o środowisku dziecka, o warunkach bytowych i materialnych, wyniki badań lekarskich. Poza tym obserwuję zachowanie się dziecka w czasie zabaw i przerw. W klasie takie dziecko sadzam blisko siebie, otaczam specjalną opieką, zachęcam, stosuję pochwały, dosyć często organizuję atrakcyjne konkursy czytania" itd.

[14] Jadwiga Brzozowska: *Daty w klasie IV*. „Życie Szkoły" 1957 s. 168—171.

[15] Halina Baczyńska: *Przed przejściem z klasy IV do V*. „Życie Szkoły" 1956 s. 302—304.

[16] Bolesław Pleśniarski: *Kształtowanie obowiązkowości i odpowiedzialności w klasach niższych szkoły podstawowej*. „Życie Szkoły" 1957 s. 6—13.

praktyki. I dlatego zwracają się do redakcji: „Ponieważ różnimy się w poglądach z autorem, prosilibyśmy Redakcję o wyjaśnienie, czy nasze obawy i wątpliwości są słuszne i czy zawsze sposób podany przez pana Pleśniarskiego prowadzi do pożądanych rezultatów".

Inny czytelnik, Teodozja S., omawia cykl artykułów zamieszczonych w numerze 7/8 „Życia Szkoły" z roku 1957 [17]. T. S. nawiązuje do wypowiedzi trzech autorów: Heleny Czyż, Józefa Dacy i Władysławy Jeziorskiej, w sprawie oceniania uczniów i stwierdza: „Podobne wątpliwości ma każdy z nas". Jest to akceptacja treści artykulików. Dodaje jednocześnie: „W mojej szkole oprócz tych wysuwa się inne zagadnienie: czy klasyfikować ucznia, który źle słyszy i mowa jego jest bardzo ograniczona?" W dalszym ciągu wypowiedzi opisuje kłopoty z tymi uczniami nienormalnymi i stawia takie pytanie: „...a zatem zapytuję Szanowną Redakcję, czy rzeczywiście należy klasyfikować dziecko takie, o którym napisałam, ponieważ rodzice mają do mnie pretensje, że ich dziecko w tym roku szkolnym nie może być w klasie V".

Podobnie jak u M. P. i ona pod wpływem artykułu analizuje swoje postępowanie, różnica tkwi tylko w sytuacji. W jednym i drugim wypadku punktem wyjścia był artykuł; u T. S. nie ma analizy twierdzeń artykułu, jest tylko analiza własnego postępowania i związane z tym wątpliwości, czy postąpiła słusznie.

Na podstawie dotychczasowej analizy wypowiedzi konkursu czytelniczego da się wyróżnić trzy typy stosunku czytelnika do artykułu z punktu widzenia powstawania i usuwania wątpliwości:

A. Czy moje postępowanie jest słuszne, jeśli pogląd autora jest inny?
B. Czy pogląd autora jest słuszny?
C. Artykuł usuwa moje wątpliwości.

## B. W materiałach ankietowych

W materiałach ankietowych są również wyrażone wątpliwości. Napisanie o nich zasugerowała ankieta, w której w punkcie 6/7 [18] zwracano się z prośbą:

„Jakie wątpliwości co do poprawności swej pracy dydaktyczno-wychowawczej nasuwają się Koleżance-Koledze przy czytaniu artykułów i innych materiałów drukowanych w »Życiu Szkoły«? Jak stara się Koleżanka-Kolega te wątpliwości usunąć?

W tekście ankiety są wysunięte dwa problemy: 1) stwierdzenie faktu powstawania wątpliwości pod wpływem czytania pisma; 2) sposoby usuwania tych wątpliwości.

[17] Pytania i wątpliwości w sprawach dydaktyczno-wychowawczych. Wypowiedzi następujących autorów: Helena Czyż, Józefa Daca, Władysława Jeziorska, Janina Łunarzewska, Waleria Batys. „Życie Szkoły" 1957 s. 445—447.

[18] Punkt 6 w redakcji pierwszej ankiety, a 7 w redakcji drugiej.

W ankiecie w sprawie wątpliwości wypowiedzieli się nie wszyscy; większość pominęła ten punkt.

Ogólna liczba uczestników ankiety: 129.

Wątpliwości wymienia: 49.

Stosunek procentowy: 37,9.

Pytanie ankiety sugeruje ustosunkowanie się do poprawności swej pracy pod wpływem artykułu; nie wszyscy jednak w ten sposób potraktowali swą wypowiedź. Jedni piszą o wątpliwościach w odniesieniu do swej pracy, inni wątpliwości odnoszą do treści artykułu. Stosunek jednego do drugiego:

wątpliwość w stosunku do swej pracy — w 38 wypowiedziach (73,0%),

wątpliwość w stosunku do treści artykułu — w 14 wypowiedziach (27,0%).

Wypowiedzi, związane z powstawaniem wątpliwości w stosunku do własnej pracy, można podzielić na dwie grupy:

1. Na te, w których wątpliwości nie powstają pod wpływem artykułu.
2. Wątpliwości, które powstają na skutek czytania artykułu.

### GRUPA I

W grupie I materiałów ankietowych na ogólną liczbę 45 odpowiedzi tylko w 16 są wzmianki lub dłuższe wypowiedzi o wątpliwościach. Ponieważ pytania ankiety zasugerowały odpowiedź, nie są one tak przekonywające, jak w materiałach konkursu czytelniczego, dają jednak pewien wyraz stosunku do czasopisma.

Charakterystyka tych wypowiedzi:

1. O wątpliwości związanej z czytanym artykułem pisze R. (nr I 13)[19]: „O ile czytane artykuły przynoszą mi wątpliwości, to staram się je rozwiązać na radzie pedagogicznej oraz na konferencji instruktorów w WODKO". W grupie I jest 6 tego rodzaju wypowiedzi.

2. U innych budzi się pod wpływem czytanych artykułów wątpliwość w stosunku do własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pisze na przykład o tym Bronisław K. (I 9): „Jeśli mam wątpliwości do poprawności swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, to próbuję zastosować się do wskazań »Życia Szkoły«". Takich wypowiedzi (wątpliwości co do pracy nauczycielskiej) jest 5.

3. Jeszcze inaczej jest u 5 innych. Oni również mają wątpliwości co do poprawności swej pracy, jednak nie pismo jest przyczyną ich powstawania, lecz sama praca dydaktyczno-wychowawcza.

Wszyscy, którzy wypowiadają się o wątpliwościach, wskazują od razu sposób wyjaśniania wątpliwości — z wyjątkiem jednego (I 24). Wskazane rozwiązania są różne:

1. Jedni szukają wyjaśnienia w „Życiu Szkoły". Takich jest 7. Charakteryzuje je najlepiej wypowiedź Stanisławy G. (I 8): „Jeżeli mam

[19] Nr „I 13" oznacza pracę 13 w grupie I uczestników ankiety.

wątpliwości w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, staram się zastosować formy pracy podane w »Życiu Szkoły«, praktyka wykazuje, jakie formy zastosować w swoim warsztacie pracy".

2. Kilku (4) szuka wyjaśnień w dyskusjach na zebraniach koleżeńskich. Informuje o tym Jadwiga L. (I 10): „Jeżeli nasuwają mi się jakieś wątpliwości co do słuszności i poprawności natury dydaktyczno-wychowawczej, staram się wtedy przeanalizować dokładnie program lub na zebraniu zespołu metodycznego proponuję wypowiedzieć się na ten temat. Często w dyskusji dochodzimy do pewnych wniosków".

3. W dwu przypadkach wątpliwości są wyjaśniane na zebraniu rady pedagogicznej. Pisze o tym R. w cytowanej wyżej wypowiedzi.

4. W jednym przypadku odpowiedź brzmi: „Przy czytaniu niektórych artykułów nasuwają się wątpliwości co do słuszności mojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Staram się je usunąć przez czytanie prac autorów wskazanych w »Życiu Szkoły« z dziedziny, w której mam wątpliwości" (I 44).

5. W jednym przypadku podane jest doświadczenie własne jako źródło wyjaśnienia wątpliwości: „Usuwam na podstawie obserwacji i własnych doświadczeń" (I 43). Chodziło tu o ćwiczenia gramatyczne w klasie II: czy organizować je tylko przygodnie, czy też przeznaczyć na nie całe lekcje.

6. W jednym przypadku autorka pisze jedynie o trudności, jednak nie wskazuje sposobu jej wyjaśnienia.

### GRUPA II

W grupie II na ogólną liczbę 31 wypowiedzi tylko w trzech została wymieniona wątpliwość.

1. Krystyna M. dostrzega wątpliwość w swej pracy i w programie. M. tak pisze: „Wyodrębnianie zdarzeń i ustalanie ich kolejności. Nie realizowałam tego tematu, ponieważ nie wiedziałam, jak to robić. Dopiero po przeczytaniu artykułu p. Kiena zaczęłam ten punkt programu opracowywać" (II 2).

Wątpliwość powstaje u niej nie pod wpływem czytanego artykułu, lecz w pracy nauczycielskiej, wykorzystanie zaś pisma jest widoczne dopiero przy likwidowaniu wątpliwości.

Podobnie jest w wypowiedzi A. L. (II 3).

2. Innego rodzaju wątpliwości jednego z czytelników. „Przy czytaniu artykułów często nasuwają mi się wątpliwości. Jeżeli to nastąpi, sprawdzam postulaty wysunięte w danym artykule w swojej pracy. Jeżeli pozwalają mi one osiągać lepsze wyniki, przyjmuję je na własność" (II 6).

Analizując sposoby likwidowania wątpliwości, można ustalić w stosunku do tej grupy dwie możliwości:

1. W dwóch przypadkach wątpliwość jest usuwana przez czytanie „Życia Szkoły". Tak jest u Krystyny M. i A. L. W obu wypadkach wątpliwość powstała w toku pracy, a usunięta została przy pomocy „Życia Szkoły".

2. W jednym przypadku wątpliwość powstała przy czytaniu „Życia Szkoły" i usunięta przez sprawdzenie postulatów artykułu we własnej pracy, przez doświadczenie.

GRUPA III

W grupie III na ogólną liczbę 53 wypowiedzi pisze o wątpliwości 30. Jest to procent bardzo wysoki. Różnicę tę można wytłumaczyć tym, że ankieta w grupie I i II była przeprowadzona na kursach wakacyjnych, więc nie było wiele czasu na jej wypełnienie, natomiast grupa trzecia — to ankieta wypełniona w domu, na apel zamieszczony w „Życiu Szkoły".

Jak wskazuje zestawienie, w 26 wypadkach wątpliwość odnosi się do własnej pracy, w 7 — do artykułów. Podobnie jak w poprzednich ankietach, wątpliwość ta powstaje albo pod wpływem czytania „Życia Szkoły", albo też nasuwa je powodzenie czy niepowodzenie we własnej pracy:

1. O wątpliwości, która rodzi się pod wpływem czytania „Życia Szkoły", pisze w tej grupie 9. Przykładem może być wypowiedź Heleny S. (III 23): „Przeczytanie artykułu J. Zborowskiego na temat *Rola sylaby w nauce czytania* nasunęło mi pewne wątpliwości co do metody postępowania w opracowywaniu wyrazów tym więcej, że w obowiązującym elementarzu M. Falskiego sylab nie uwzględniono. Przyjęłam więc zasadę posługiwania się sylabami w wypadku, gdy opracowuję wyrazy wielosylabowe". Jest to wyraźna wątpliwość, powstała pod wpływem artykułu i odnosząca się do artykułu.

2. Wątpliwość, która powstaje pod wpływem artykułu, lecz odnosi się do własnej pracy, jest widoczna w wypowiedzi Drogosławy Z. „W trakcie czytania materiałów »Życia Szkoły« nasuwają mi się czasami wątpliwości co do poprawności mojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponieważ nasuwają mi się one »na gorąco«, podczas czytania, trudno mi je sobie w tej chwili przypomnieć. Aby stwierdzić słuszność jednej ze stron, szukam rozwiązania w teorii, staram się przeczytać jakiś artykuł lub książkę traktującą o tych samych sprawach..." Tego rodzaju wątpliwości jest 17.

3. O wątpliwości, która rodzi się w toku pracy, a nie w czasie czytania, pisze Antonina A.: „Ponieważ rokrocznie uczę klasę I, nasunęły mi się wątpliwości w związku z analizą i syntezą. Czy dobrze ją uczę? Niektóre dzieci czytały bardzo słabo, nawet po przejściu IV klasy. Artykuły z »Życia Szkoły«, które pilnie czytałam, ukazały mi znaczenie sylaby". Takich wypowiedzi jest 9.

Rozwiązanie wątpliwości znajdują nauczyciele — podobnie jak w poprzednich grupach — w różny sposób. Najwięcej, bo 9, w „Życiu Szkoły", 7 w książkach, 1 — przez dyskusje, po 1 — w audycji radiowej i w programie; 14 uczestników ankiety nie wymienia w ogóle sposobu zlikwidowania powstałej wątpliwości.

## MATERIAŁY KONKURSU I ANKIETY

Wynik łączny jest przedstawiony na tabeli poniżej.

| | Liczba prac | | | Wątpliwości | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ogólna | z wątpliwością | % | A we własnej pracy | B w artykułach | Razem |
| Konkurs czytel. | 420 | 8 | 1,9 | 6 | 3 | 9* |
| 1 | 45 | 16 | 35,5 | 10 | 6 | 16 |
| 2 | 31 | 3 | 9,6 | 2 | 1 | 3 |
| 3 | 53 | 30 | 56,6 | 26 | 7 | 33* |
| Razem | 549 | 57 | 10,4 | 44 | 17 | 61 |
| % | | | | 72,7 | 27,3 | 100,0 |

* W wypowiedziach młodzieży liceum jest zarówno wątpliwość w odniesieniu do własnej pracy, jak i do poglądów autora.

** W trzech wypadkach jest zarówno A, jak B, więc w 30 wypadkach 33 wypowiedzi z wątpliwościami.

Widać, że czytelnikom „Życia Szkoły" częściej rodzą się wątpliwości na tle własnej pracy zawodowej aniżeli w stosunku do treści artykułu, na ogólną bowiem liczbę 57 prac, w których została wyrażona wątpliwość, w 44 jest mowa o wątpliwości we własnej pracy (72,7%, a w 17 — w artykułach (27,3%). Zainteresowanie jest więc zwrócone na własną praktykę, na doskonalenie swego warsztatu zawodowego. Podobnie zresztą jest z artykułami: ich treść jest oceniana z punktu widzenia potrzeb praktyki.

W następnej tabeli (nr 2) są zestawione na tle wyrażonych wątpliwości sposoby ich usuwania, które zostały wymienione w materiałach ankiety. Tabela odnosi się tylko do materiałów ankiety, gdyż w konkursie czytelniczym tego rodzaju wypowiedzi nie ma. Tabela, zamieszczona obok, wyjaśnia, że na 49 prac w 18 wymieniono „Życie Szkoły" jako środek, przy pomocy którego nauczyciel usunął wątpliwości.

Inne sposoby usuwania wątpliwości — to książka i dyskusja. Wielka liczba braku odpowiedzi (15) świadczyć może o tym, że usuwanie wątpliwości nie jest dla tych nauczycieli problemem, nie odczuwają takiej potrzeby.

Z danych tych można wysnuć bardziej ogólny wniosek. Jeśli w 129 wypowiedziach jest 49 wątpliwości i jeśli z tego tylko 14 powstało pod wpływem artykułu, to można z tego wnosić, że krytyczne czytanie nie jest zjawiskiem powszechnym. Podobny wniosek nasuwa zestawienie łączne materiałów konkursu i ankiet (na 549 wypowiedzi — 57 wątpliwości).

Drugi wniosek dotyczy sposobów usuwania powstałych wątpliwości. Z zestawień wynika, że mały jest wpływ na usuwanie wątpliwości za-

równo zespołów nauczycielskich, jak nawet pisma pedagogicznego i że wielka liczba nauczycieli nie dąży do usunięcia powstałych w toku pracy i czytania trudności.

*

W wypowiedziach konkursowych dość często pojawia się określenie: porównuję, zestawiam, kontroluję. Nauczyciel czyta artykuł, przyswaja sobie pewne treści i porównuje cudze doświadczenia z własnymi. Na ogólną liczbę 420 wypowiedzi (lata 1956, 1957 i 1958) znajduje się 20 porównań. Analiza sposobu porównywania daje pewne informacje o korzystaniu z artykułów, jest więc również wyjaśnieniem roli czasopisma w doskonaleniu pracy nauczyciela.

1

Anna G. przeczytała artykuł Hanny Obiezierskiej *Przedwiośnie i wiosna w szkole* [20] i tak pisze: „Czytając wymieniony artykuł porównywałam z pracą na swoim terenie. Uczę w szkole o 1 nauczycielu. Trudno jest pewne prace wyodrębnić wyłącznie dla klas I/II czy III/IV. Na przykład prowadzenie hodowli kijanek czy obserwacja rozwoju pąków. Hodowle takie są wspólne dla wszystkich oddziałów. Uczą się przecież w jednej sali, więc nie ma na to warunków, by każda klasa miała oddzielne kąciki żywej przyrody. W samej obserwacji jest różnica. Klasa III/IV prowadzi systematyczną obserwację i dzienniczek hodowli, klasa I/II bierze udział w pracy związanej z daną hodowlą, obserwuje, uwagami dzieli się ze mną, ale nie prowadzi żadnych notatek".

Anna G. widzi różnicę z dwu punktów widzenia: w organizacji pracy z punktu widzenia nauczania w klasach łączonych i w organizowaniu obserwacji. Opisując w sprawozdaniu swe doświadczenia zaznacza w dołączonym do wypowiedzi liście do Redakcji: „Nie wiem, czy dobrze, czy źle pracuję. Jeżeli źle, to ktoś powinien pomóc".

Porównywanie własnej pracy z opisaną w artykule pracą służy Annie G. jasno określonemu celowi: do utwierdzenia się w przekonaniu, czy uczy dobrze. Jeśli odpowiedź po takim porównaniu wypadnie negatywnie, wówczas potrzebna będzie pomoc. Znajdzie ją chyba w piśmie pedagogicznym; jeśli nie wystarczy taka pomoc, będzie szukać w książce czy nawet u znanego sobie z pisma autora.

2

Jan S. pisze w związku z artykułem Antoniny Kaczmarek: *Rozpoznawanie indywidualnych braków ucznia* (numer ten sam). Pisze na początku w ten sposób: „Piękne wskazówki utwierdziły mnie w przekonaniu, że dobrze robię, kiedy braki notuję w specjalnym zeszycie". W stosun-

[20] „Życie Szkoły" 1956 nr 2.

ku do poprzedniej wypowiedzi jest tu element jakby nowy: porównuje i jednocześnie utwierdza się w przekonaniu o słuszności swego postępowania.

Elementem wspólnym z wypowiedzią poprzednią jest pytanie: dobrze czy źle uczę. Tylko że G. pyta wprost: uczę dobrze czy źle, natomiast S. chce się tylko upewnić. Zdanie autora artykułu upewnia go w przekonaniu, że uczy dobrze. Czytelnikowi temu są potrzebne artykuły w piśmie, ażeby się upewnił w słuszności swego postępowania dydaktycznego. Pismo rozstrzyga wątpliwość. Określenie w jego wypowiedzi „piękne wskazówki" wskazuje na emocjonalny stosunek S. do artykułu; stosunek wiary, a nie krytyki. Postawa taka może budzić obawę, że dla S. pismo rozstrzyga w sposób ostateczny, zamiast tylko tymczasowo. Więcej tu myślenia o charakterze reprodukowanym niż samodzielnym.

3

U Jana W. porównanie jest zastowane w dwu sytuacjach: w pierwszej pisze ogólnie, że każdy nauczyciel klas łączonych po przeczytaniu tego artykułu [21] na pewno zastanowi się mocno nad nim, skonfrontuje go z własnymi doświadczeniami, wysnuje wnioski". To uogólnienie jest jednak oparte na własnym doświadczeniu, o czym przekonują dalsze uwagi: „Na podstawie własnego doświadczenia stwierdzam, iż wskazane przez autorkę błędy przy organizowaniu pracy samodzielnej zdarzają się dość często, zwłaszcza u nauczycieli młodych". I tym razem porównuje własne doświadczenia, jednak doświadczenia wynikające z obserwowania pracy innych. Autor tej wypowiedzi jest kierownikiem szkoły. Pracuje w szkole z klasami łączonymi przeszło 5 lat. Doświadczenie jego jest bogate, dzielił się z nim niejednokrotnie z innymi czytelnikami „Życia Szkoły", brał również udział w naradach kolegium redakcyjnego i zabierał głos — zawsze zwracał uwagę na korzyści, jakie mu w pracy daje pismo. Wypowiadając się na temat artykułu Parszakowej stwierdza dość autorytatywnie, że każdy... „zastanowi się i skonfrontuje go z własnymi doświadczeniami". Dlaczego w ten właśnie sposób pisze W.? Niewątpliwie przenosi własne myśli na innych uogólniając zbyt pochopnie, że tak samo będzie u wszystkich. Trzeba przyjąć, że tak właśnie jest u niego, tylko u niego, gdyż nie ma danych, że istotnie u wszystkich.

Sprawa druga — dlaczego ta konfrontacja z własnym doświadczeniem? W. jest nauczycielem myślącym, działaczem w zakresie konferencji rejonowych. Jako tego rodzaju działacz wie, że błędy, o których pisze Parszakowa (przypadkowy wybór pracy samodzielnej, zbyt trudny materiał na pracę samodzielną, zbyt trudna dla uczniów praca), zdarzają się u młodych nauczycieli, których zna z własnej szkoły.

[21] M. C. Parszakowa: *Samodzielna praca uczniów.* „Życie Szkoły" nr 3.

Artykuł w piśmie stał się w ten sposób nie tylko narzędziem doskonalenia nauczyciela, lecz również — jak w wypadku W. — narzędziem doskonalenia kierownika szkoły. Zdarza się to zresztą dość często, że kierownicy szkół zwracają się o pomoc w sprawach specyficznie związanych z ich pracą i proponują utworzenie w „Życiu Szkoły" działu poświęconego wyłącznie sprawom kierownika szkoły, jak to było w okresie międzywojennym w „Pracy Szkolnej". [22]

W. zdaje sobie sprawę ze znaczenia przyzwyczajeń; wyznanie, że jego sposób zadawania nie jest najlepszy, on jednak tak czyni z przyzwyczajenia i jakoś sobie z tym radzi, wskazuje na trudności związane z przekształceniem przyzwyczajeń. Jaka w tym u W. rola artykułu Parszakowej? Wydaje się, że żadna, bo widząc niezgodność swoich praktyk (przyzwyczajeń), nie usiłuje ich zmienić, lecz sugeruje przedyskutowanie zaleceń Parszakowej („Niektóre zagadnienia należy jeszcze przedyskutować, zwłaszcza jeśli chodzi o czas trwania pracy samodzielnej").

Wypowiedź W. może być potraktowana jako przyczynek do badania psychologii czytelnika. Jego pogląd i jego przyzwyczajenia są silniejsze aniżeli pogląd autora artykułu i dlatego pogląd autora artykułu podlega dyskusji, a nie jego. Przy tego rodzaju postawie samodzielność myślenia jest bardzo utrudniona, gdyż nawyki przeszkadzają w dokonywaniu nowych skojarzeń.

W. ujawnił w tej krótkiej wypowiedzi trudność, którą dostrzegają badacze kultury, że przyzwyczajenia są tak silne, iż tylko drogą długotrwałych wysiłków można dokonać ich przekształcenia, zmiany; tak jest w dziedzinie gospodarczej, społecznej, kulturalnej — jak świadczą wyniki badań na przykład Ludwika Krzywickiego, Stefana Czarnowskiego i innych. [23]

Ten sam autor pisze w dalszym ciągu już wprost o sobie: „Autorka sugeruje prace samodzielne już w czasie 5 minut, uważając krótszy okres za szkodliwy. Ja osobiście nie jestem zwolennikiem 5-, 7- czy 10-minutowej pracy samodzielnej, nawet w klasie I. Przeważnie stosuję 20—25-minutowe zajęcia samodzielne, samodzielne zaś prace krótsze stosuję tylko wyjątkowo".

Mamy tu interesujące zjawisko. Autor zestawia pogląd cudzy z własną praktyką. Nie próbuje wskazówek autora artykułu wykorzystać u siebie: zestawienie jest tylko po to, ażeby powiedzieć o swojej pracy. Sam to dostrzega i kilka wierszy dalej tak pisze: „Nie twierdzę, że ten sposób jest najlepszy; ja tak przyzwyczaiłem się i zupełnie dobrze sobie przy takim podziale czasu radzę". Czyli wskazówka autorki artykułu nie jest

[22] „Praca Szkolna" 1936/37; dodatek „Kierownik Szkoły" pod redakcją Kazimierza Staszewskiego.

[23] Stefan Czarnowski: *Kultura*. Przedmowę napisał Ludwik Krzywicki. 1946, rozdział: *Wędrówka narzędzia* (s. 175—189).

potraktowana jako coś lepszego, jednocześnie jednak Wytrykusz zdaje sobie sprawę, że tylko przyzwyczajenie jest argumentem na rzecz jego dotychczasowej praktyki.

4

Jan S. o artykule Heleny Czyż *Loteryjki i rozsypanki na lekcjach historii w klasie IV* [24] tak pisze: „Pracowałem w szkołach różnego typu: w szkole o jednym i dwu nauczycielach, w szkole o czterech nauczycielach, w szkole podstawowej w mieście. Rozumiem doskonale, jakiego rodzaju były trudności pobudzające kol. Czyż do szukania drogi ich rozwiązania. Sam również wiele nad tym pracowałem i nadal pracuję". Zestawienie swych doświadczeń z doświadczeniem Heleny Czyż prowadzi do uwag krytycznych: „Nie zgodzę się jednak, by loteryjki, które proponuje stosować koleżanka Czyż, były właściwą formą pracy. Dzieci nauczą się wprawdzie przy ich pomocy dat, niewiele im to jednak może dać. Treść tych dat może być dla nich zupełnie obojętna". Postawa S. jest podobna do postawy W.: ja znam te sprawy, ja wypróbowałem. Czyż nie ma racji, jednak jest bardziej krytyczna, szczególnie jeśli idzie o uczenie dat. S. w dalszym ciągu opisuje pomoc przez siebie opracowaną.

Autor ten porównuje projekt z artykułu ze swoim projektem i znajduje postawę krytyczną, nic nie przyjmując z pomysłu, opisanego w artykule.

5

W innej wypowiedzi Jan W. nawiązuje do kilku artykułów drukowanych w różnych pismach: „Trybunie Ludu", „Głosie Nauczycielskim", „Trybunie Wolności" oraz do artykułu wstępnego w „Życiu Szkoły" pt. *Sprawa metod wychowania.* [25] Pisze w związku z treścią tych artykułów: „Autorzy wymienionych artykułów godzą się wszyscy z tym, że sprawa wychowania w naszych szkołach nie stoi na wysokości zadania, że nauczyciele częstokroć błądzą, że nie znajdują równocześnie należytej pomocy ze strony odpowiednich czynników podając konkretne przykłady stosowania nieodpowiednich metod wychowawczych". To jest jakby streszczenie, a potem: „Nie chcę tutaj dyskutować na temat poruszonych zagadnień, chcę tylko w kilku zdaniach przedstawić, jak ja prowadzę pracę wychowawczą w szkole, zwłaszcza w klasach I—IV".

„Nie chcę tutaj dyskutować". Czyli ma inne zdanie aniżeli autorzy artykułów, jednak nie dyskutuje, lecz przedstawia własne prace. Oni piszą o wychowaniu, ja również. Dla nich sprawy wychowawcze są ważne, aktualne, dla mnie również.

Porównywanie dotyczy w tym wypadku nie treści artykułów ogłoszo-

[24] „Życie Szkoły" 1956 nr 4.
[25] „Życie Szkoły" 1956 nr 5.

nych w pismach pedagogicznych, lecz samej postawy: oni i ja również. „Nie chcę tutaj dyskutować". Jest w tym stwierdzeniu nie tyle własne zdanie, ile brak pewności siebie, brak argumentów celem przeciwstawienia się autorom artykułów, i dlatego nie dyskutuje, lecz przedstawia swoje doświadczenie. Jest to o wiele łatwiejsze aniżeli dyskutowanie, gdyż nie trzeba argumentów, nie trzeba znajomości teorii; wystarczy opis, subiektywne przekonanie.

W związku z tą wypowiedzią W. nasuwa się uwaga natury ogólnej wynikająca z doświadczeń redakcyjnych: o wiele łatwiej otrzymać sprawozdanie z własnych doświadczeń aniżeli wskazówki metodyczne, które powinny być skonstruowane według jakiejś koncepcji teoretycznej; i drugie: łatwiej otrzymać wskazówki, w których nie są potrzebne uzasadnienia naukowe, psychologiczne, aniżeli artykuły z takimi wskazówkami. Uzasadnienie wskazówek metodycznych przychodzi nauczycielowi bardzo trudno.

6

Janina B. zwróciła uwagę na artykuł Janiny Jaworskiej.[26] „Ucieszyłam się — pisze — że i ja na początku postępowałam podobnie jak autorka i dalej poszłam już jej śladami".

Mamy tu dwa charakterystyczne zjawiska: pierwsze — zadowolenie z tego, że jej sposób postępowania był podobny, jak autorki artykułu; drugie — pójście śladami autorki. Artykuł wpłynął więc hamująco na samodzielną twórczość Janiny B. Pytanie, czy to „pójście śladami" może w jakiś sposób doskonalić praktykę. Doskonali w tym znaczeniu, w jakim mówimy o doskonaleniu techniki, np. uczeń naśladując mistrza doskonali technikę, jeśli jednak chce sam być mistrzem, nie może ciągle naśladować. B. przyjmuje postawę ucznia, nie widać natomiast postawy mistrza.

7

Maria. E. zwróciła uwagę na artykuł Józefa Kwiatka pt. *Ewaryst Estkowski o nauce czytania i pisania.*[27] Zwróciła uwagę na ten właśnie artykuł, gdyż trzech jej uczniów klasy I czyta słabo, przekręca wyrazy, nie widzi znaków przestankowych. „I ciekawe — dodaje — jeden z nich czyta dużo książek, myśli, wiadomości jego jako ucznia oceniam stopniem »dobry«, a jednak czyta słabo, ortografii nie opanował". W tej sytuacji szuka sposobu pokonania trudności i udzielenia uczniom tym pomocy. „Postanowiłam sobie, że tych trzech uczniów muszę podciągnąć w czytaniu. Szukam sposobów, próbuję. Redakcja »Życia Szkoły« jakby wyczuła moje potrzeby. Zaraz na pierwszej karcie zeszytu wrześniowego znalazłam artykuł kol. Kwiatka pt. *Ewaryst Estkowski o nauce czytania i pi-*

[26] „Życie Szkoły" 1956 nr 4, s. 283 (*Z doświadczeń w klasie II*).
[27] „Życie Szkoły" 1956 nr 9.

*sania*. Nie mogłam nawet oglądnąć całego numeru. Zaczęłam pochłaniać sentencje Estkowskiego. No i... nie znalazłam odpowiedzi na swoje pytanie. Nie żałuję jednak, że przeczytałam, gdyż dowiedziałam się, a raczej poniekąd skonfrontowałam swoje metody nauczania w klasie I z poglądami Estkowskiego. Obojgu nam zależy, by dziecko czytało... ale na ten temat to już innym razem skreślę parę słów. Tylko proszę Was nie zdradźcie mnie, że nie wiedziałam, iż są to metody Estkowskiego — pedagoga z XIX wieku".

Wypowiedź ta zawiera trzy charakterystyczne elementy: 1) szukanie sposobów pokonania trudności z uczniami słabymi; 2) próbę skonfrontowania własnych metod nauczania z metodami Estkowskiego; 3) szczere przyznanie się do nieznajomości pism Estkowskiego. Nauczycielka zasugerowała się tytułem artykułu i chciała zasięgnąć rady u Estkowskiego co do metod czytania i pisania: nie znalazła odpowiedzi na trudności praktyczne, jednak znalazła ciekawą dla siebie informację o Estkowskim. Jest zadowolona z tej wiadomości, jakkolwiek zdaje sobie sprawę, że nauczyciel powinien znać poglądy metodyczne Estkowskiego. Rola pisma jest tutaj jednoznaczna: rozszerza wiedzę nauczyciela i kształtuje stosunek jego do historii wychowania.

8

Adam A. zwrócił uwagę na dwa artykuły: Kujawskiej *Dodawanie i odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiątkowego w klasie I* oraz artykuł *Ilustrowane rozkłady materiału z rysunku dla klas I—IV*.[28] Zwrócenie uwagi na artykuł pierwszy uzasadnia następująco: „Zgadzam się z kol. Kujawską, iż dodawanie i odejmowanie liczb w zakresie 20 z przekroczeniem dziesiątki jest sprawą niezmiernie trudną. Złe lub powierzchowne potraktowanie tego zagadnienia odbija się w sposób decydujący na metodzie dodawania i odejmowania. Gdy po raz pierwszy zacząłem uczyć klasę pierwszą i po szczęśliwie (tak mi się wtedy zdawało) przepracowanych dziesięciu miesiącach zacząłem się zastanawiać, czy rzeczywiście zrobiłem wszystko, aby program przerobić, to po jakimś czasie zrozumiałem swoje braki. Tak. Pracowałem jak koń i wyniki okazały się niewspółmiernie małe w stosunku do wysiłku. Nowy rok szkolny potwierdził moje obawy i wiele czasu musiałem poświęcić w klasie drugiej na ugruntowanie tej metody".

A. pośrednio porównuje swoją pracę ze wskazówkami Kujawskiej. Jedno zasadniczo przyjmuje: zgadza się z autorką artykułu, że przekroczenie jest sprawą trudną. Zgadza się — po niemiłych doświadczeniach własnych — z wnioskami Kujawskiej. Zaznacza to w zakończeniu i dodaje własny wniosek jako uzupełnienie: „Wnioski końcowe nie potrzebują komentarzy. Wynikają z całości artykułu i precyzują podane

[28] „Życie Szkoły" 1956 nr 9.

myśli. Dodałbym tylko do postulatu 6: zaopatrzeniem szkół w wytwarzane pomoce naukowe powinny się zająć wydziały oświaty na wniosek zespołów metodycznych, które omówią każdy publikowany projekt". Zgadzanie się — jak zaczyna swą wypowiedź Antczak — jest zasadniczo porównaniem swej pracy z pracą autorki artykułu. I to jest chyba nowy typ porównania: zgadzanie się lub niezgadzanie.

*

Porównując swą pracę z artykułem, nauczyciel chce się dowiedzieć, czy jego praca jest dobra, czy zła, uczy dobrze czy źle (G.); jeśli uważa, iż uczy dobrze, chce się upewnić przez porównanie z pracą innych (S.).

Kierownik szkoły szuka w artykule materiału, który pomoże mu porównać pracę nauczyciela i ją ocenić (W.).

Porównując, przyjmuje z zadowoleniem fakt, że uczy tak samo, jak autor artykułu, który staje się wyrocznią. Przyjmując to nie ma żadnych ambicji doskonalenia pracy własnym wysiłkiem (B.).

W wielu wypadkach nauczyciel nie umie sam pokonać trudności w pracy dydaktycznej i szuka sposobów w artykule. Jest to postawa świadomie skierowana na doskonalenie (E.).

Porównanie pomaga ocenić niepowodzenia w pracy dydaktycznej; nie osiągałem wyników, gdyż uczyłem inaczej, aniżeli zaleca artykuł. Tak jest w wypowiedzi A. Jest to postawa świadcząca o wierze w autorytet.

W. CHOMA

## TAKT PEDAGOGICZNY

Skuteczność wychowania zależy w dużej mierze od stosunku, jaki wytworzy się między nauczycielem a uczniami. Inicjatywa w tym zakresie pozostaje najczęściej w ręku nauczyciela, a jego sposób odnoszenia się do wychowanków przyczynia się do powstania odpowiedniej atmosfery współżycia i w wielu wypadkach decyduje o osiągnięciu skutecznych wyników całego oddziaływania wychowawczego. Właściwe podejście do młodzieży, umiejętność odpowiedniego znalezienia się w trudnych, a nieprzewidzianych sytuacjach — to zaleta nauczyciela, na której powstanie składa się wiele czynników zazwyczaj od niego zależnych.

Gdy mówimy o zachowaniu się nauczyciela i oceniamy jego postępowanie pedagogiczne, używamy czasem zwrotów, że ktoś „popełnił błąd pedagogiczny" lub „postąpił nietaktownie". W codziennej praktyce nie wysilamy się zazwyczaj zbytnio nad tym, aby ustalić, czy mamy tu do czynienia z dwoma różnymi pojęciami, czy też występują dwa wyrażenia bliskoznaczne lub jednoznaczne. Nie zastanawiamy się również nad stopniowym uszeregowaniem tych wykroczeń pod kątem ich ciężaru gatunkowego, często stawiając na jednej płaszczyźnie drobne niedociągnięcia i poważne błędy.

W takiej nie uporządkowanej klasyfikacji usterki awansujemy czasem do stopnia błędów, a rażące potknięcia nie wiadomo czemu przemycamy pod pokrywką nietaktu pedagogicznego, uważając go za mniejsze zło.

Będziemy zastanawiali się nad „błędem" i „nietaktem" w ogóle, podkreślając swoiste cechy jednego i drugiego w postępowaniu pedagogicznym. Chodzić nam będzie o to, aby nie dopuszczać do nieświadomej wieloznaczności, a z drugiej strony, aby strzec się przed zbytnią precyzją, która praktycznie może być nieużyteczna.

Kiedy popełniamy błąd? Dzieje się to wtedy, gdy nasze postępowanie nie jest zgodne z ogólnie przyjętymi i usankcjonowanymi prawami, zasadami i regułami.

Błąd popełnia ten, kto nie stosuje się do obowiązujących prawideł pisowni, nie dąży do należytego wyjaśniania materiału nauczania. Błędem będzie lekceważące przyjmowanie odpowiedzi ucznia lub polecenie wyuczenia się na pamięć niepotrzebnego materiału tekstowego. Poważnym uchybieniem jest podawanie nieprawdziwych faktów historycznych lub wysnuwanie ostatecznych wniosków bez osiągnięcia wszelkich potrzebnych dowodów.

Nie ulega wątpliwości, że wymienione tutaj fakty są błędami i nie ma żadnych trudności w ich sklasyfikowaniu. W codziennych naszych stosunkach zarówno szkolnych, jak i prywatnych spotykamy się jednak z takimi formami postępowania, których nie można nazwać błędami, bo nie są sprzeczne z wymienionymi poprzednio warunkami, ale ich wartość oceniamy negatywnie, ponieważ czujemy i widzimy ich szkodliwe skutki.

Posłużmy się przykładem z niedalekiej przeszłości (z terenu b. Galicji). Pisanie do kogoś „Szanowny Panie", w przeważającej ilości wypadków z góry skazywało sprawę na niepowodzenie, jeżeli chcieliśmy ją załatwić listownie. Ta sama forma użyta w tym samym czasie w Warszawie nie budziła zastrzeżeń. Tłumaczył mi kiedyś urzędnik kuratorium, że używanie określeń w pismach urzędowych jest zależne od stopnia władzy. Słowa „zawiadamiam" używać można tylko w stosunku do podwładnych, do równorzędnych winno się pisać „uprzejmie podaję do wiadomości" natomiast do władzy przełożonej sprawozdania się nie „przesyłało", ale się je „przedkładało".

Takich instrukcji nie zawierały przepisy kancelaryjne. Nie wchodzimy w to, czy takie postawienie sprawy było słuszne, ale tak było przyjęte. Postępowanie niezgodne z tym nie było błędem, ale było źle widziane.

Zwracanie się do ucznia w formie: „Hej, ty..." jest niewłaściwe, ale nie musi być błędem (można ucznia dokładnie nie znać lub zapomnieć jego imię). To samo w innych warunkach, np. w cztery oczy, byłoby może znośne.

Niewłaściwe jest używanie nawet danych prawdziwych, np. „Jak nazywa się ten ryży?" Wymieniony jest rzeczywiście rudy, tak napiszą mu w dowodzie osobistym, ale czujemy, że używanie tego określenia wobec niego nie jest stosowne. Mówimy wprawdzie blondyn, brunet, a „rudy" nie jest kalectwem jak np. garbaty, a przecież...

Przykłady z „Szanownym Panem" czy „przedkładaniem" wskazują, że choć to nie jest przekroczeniem przepisów, to jednak jest uznawane za niewłaściwe. To samo odnosić się może do wołania, ale w tym wypadku powiadamy, że to może być ocenione w z a l e ż n o ś c i o d w a r u n k ó w. Gdy używane określenia odpowiadają rzeczywistości, ale mogą być dla kogoś niemiłe (ryży), to również ta forma nie bardzo nam się podoba.

W zachowaniu ludzi oprócz czynów ocenianych dodatnio i błędów możemy stwierdzić i takie sposoby postępowania, które formalnie błędami nie są, ale przecież w skutkach swoich mogą być bardziej szkodliwe aniżeli błędy. Takie formy zachowania się nazywamy n i e t a k t e m. Ocena tego jest w dużej mierze zależna od odczucia odbiorcy, czyli przedmiotu oddziaływania.

Sprawa rozgraniczenia pojęcia nietaktu od błędu nie jest kwestią ustaloną. Wypowiada się na ten temat różne, często sprzeczne sądy. Słyszy się powiedzenia, że zarówno błąd, jak i nietakt określają niewłaściwe postępowanie. Niektórzy autorzy nadają pojęciu nietaktu tak szeroki zakres,

że objąć tym można niemal wszystkie formy niewłaściwego postępowania [1]. U innych autorów nie możemy doszukać się wyraźnego rozgraniczenia między błędem a nietaktem [2]. Czy to rozgraniczenie jest takie ważne? Zdaje nam się, że tak. Brak ustalenia zakresu utrudnia zwalczanie nietaktu, a szczególnie stwarza kłopoty w ustaleniu jego źródeł.

W praktyce przekonujemy się, że skutki nietaktu są często bardziej przykre aniżeli następstwa typowego błędu pedagogicznego. Dokładnie zanalizowawszy pojęcie błędu i nietaktu dochodzimy do wniosku, że mimo pewnego podobieństwa, to nie jest to samo. Te pojęcia mieszczą w sobie różną treść gatunkową i mają inne źródła swego pochodzenia. Uważamy nietakt za błąd swoisty, który popełniamy wtedy, gdy nie bierzemy pod uwagę całokształtu sytuacji.

Przy coraz wyższym wykształceniu nauczycieli mamy podstawę spodziewać się, że ilość błędów pedagogicznych w szkole będzie się zmniejszać. Czy to samo da się powiedzieć o nietaktach? Można mieć wątpliwości; staną się one tym niebezpieczniejsze, że mogą być trudniejsze do wytępienia, bo będą subtelniejsze.

Przyjmujemy więc podział na błąd i nietakt, uważając, że to przyczyni się do zmniejszenia ilości popełnianych niewłaściwości pedagogicznych.

Prof. Z. Mysłakowski określa nietakt jako uboczny produkt formalnie prawidłowego postępowania i przykład tego daje z zakresu medycyny. Nie należy brać dosłownie treści przykładu, ale zwrócić uwagę jedynie na te nie zamierzone, uboczne produkty.

Leczą kogoś niebezpiecznie chorego i stosują leki, które rzeczywiście tę dolegliwość likwidują. Okazuje się jednak, iż przy stosowaniu tej kuracji powstały takie zaburzenia, że stan zdrowia pacjenta jest jeszcze gorszy, niż był poprzednio. Lekarze nie przewidzieli ubocznego działania tych leków na organizm tego konkretnego chorego. Postępowali w zasadzie w zgodzie z wszelkimi wskazaniami wiedzy medycznej, a jednak spowodowali ów niebezpieczny produkt uboczny. Nie wzięli pod uwagę momentu, który występuje w tych chorobach niezwykle rzadko, uważając, że skoro w ten sposób wyleczono setki innych chorych, to dlaczego tym razem skutek miałby być inny.

Przenieśmy się na teren szkoły. W książce G. Burzyńskiego znajdujemy przykład, gdzie nauczyciel zwraca się do ucznia z zapytaniem: „Czy twoja matka umarła?" Zaskoczony uczeń odpowiada, że gdy wychodził z domu, była zupełnie zdrowa. „Pytam się o to dlatego — mówi nauczyciel — że matka była wzywana dziś do dyrektora i nie przyszła". Mógł nauczyciel zapytać o przyczynę nieprzyjścia matki, mógł przy innej sposobności to wytknąć, jeżeli matka zlekceważyła sobie wezwanie szkoły, ale forma,

[1] Grzegorz Burzyński: *Takt pedagogiczny w wychowaniu współczesnego człowieka*. Lublin 1937.

[2] I. W. Strachow: *O psychologicznej podstawie taktu pedagogicznego*, „Voprosy Psichologii" 1960 nr 3 s. 57

której użył, była potworna w swej niedelikatności i reprezentowała nietakt niesamowitej wielkości.

Przytoczmy przykład mniejszego kalibru. Nauczyciel słusznie strofuje ucznia. W trakcie tego wchodzi do klasy dyrektor. Nauczyciel nie wykazuje zamiaru zrezygnowania z dalszego prowadzenia perory, ale tłumaczy dyrektorowi, że „właśnie ten.."

Uczniowi należało się upomnienie, ale z chwilą gdy zmieniła się sytuacja, należało to zręcznie przerwać, bo przecież nie postanowiono upominać go w obecności dyrektora. Regulamin rozróżnia przecież stopniowanie kary. Nauczyciel postąpił niby zgodnie z przysługującym mu prawem, udzielał upomnienia, nie wyczuł jednak tego, czego przepisy nie mogły przewidzieć. Postępowanie jego było niewłaściwe: popełnił nietakt.

Określenie błędu jest łatwiejsze. Można się przed nim ustrzec, jeżeli zna się przepisy i sposoby postępowania pedagogicznego. Z nietaktem sprawa ma się inaczej. Przepisy nie mogą objąć wszystkich możliwych wypadków i dlatego zachowanie się polegać powinno na inteligentnym wyczuciu, co w danej sytuacji jest właściwe.

Unikanie błędów jest zależne przede wszystkim od znajomości praw, zasad, reguł i dobrej woli. W wypadku oceniania postępowania taktownego wchodzi w grę wiele właściwości nauczyciela, wśród których decydującą rolę odgrywa jego kultura w obcowaniu z ludźmi.

Mówimy o wyczuciu i właściwym podejściu do sprawy, a tego żadne przepisy nie potrafią w szczegółach określić.

Będziemy mieli często kłopoty z ustaleniem, czy chodzi o błąd, czy o nietakt. W takiej sytuacji ważne będzie dla nas nie to, jak sklasyfikować zjawisko, ale jak winno się należycie postąpić. Nie zawsze będziemy również świadomi tego, czy zachowujemy się właściwie. Gdybyśmy nie znaleźli innego sposobu ustalenia tego, można zastosować zazwyczaj przekonujący miernik, a mianowicie zapytując siebie, czy chcielibyśmy, aby ktoś postąpił wobec nas w ten sposób, jak my czynimy.

Nietakt jest przeciwieństwem taktu, będzie nam więc łatwiej wyjaśnić jego treść, jeżeli wpierw ustalimy, co nazywamy taktem. Można to uczynić posługując się wypowiedzią H. Rowida.[3] Powiada on, że „osoby taktowne posiadają jak gdyby specyficzny, wysubtelniony zmysł, dzięki któremu potrafią się zachować w każdej sytuacji w ten sposób, aby nie dotknąć, nie zadrasnąć, nie zranić uczuć i godności drugiego człowieka ni słowem, ni gestem, ni czynem... nie wywołując w duszy drugich ludzi zgrzytów czy dysonansów. W każdej sytuacji życiowej potrafią wydobyć z siebie ton odpowiadający uczuciom, nastrojom, myślom, zwyczajom innych osób i grup społecznych... Poczucie taktu pedagogicznego polega na wyczuwaniu i rozumieniu radości i trosk dziecka, na okazywaniu mu za-

[3] H. Rowid: *Podstawy i zasady wychowania.* Warszawa 1957 s. 247—48.

ufania i poszanowania jego godności... budzi wiarę we własne siły i odczucie powodzenia".

Uzupełnienie znajdujemy u I. Kairowa, który mówi: „Takt pedagogiczny oznacza szacunek dla osobowości każdego ucznia i wnikliwy stosunek do niego, połączony z pedagogiczną surowością i stawianiem wymagań: pedagogicznie przemyślane traktowanie każdego uczynku ucznia... działanie nie według nakazów rutyny i gotowych formuł, lecz w zależności od charakteru i znaczenia uczynku, z uwzględnieniem okoliczności, które go spowodowały, i indywidualnych cech dziecka... Takt pedagogiczny pozwala nauczycielowi unikać ostrych konfliktów... a w razie ich powstania likwidować je w zarodku". [4]

Może warto przytoczyć tu zdanie dra Willi Schohausa, który mówi: „W stosunkach między ludźmi takt objawia się w szacunku do uczuciowej, osobistej sfery życia innych. Jest on równocześnie organem do rozpoznania właściwych granic w zachowaniu stosunków między ludźmi... Nietakt działa obraźliwie, niszczy zaufanie, bezstronność, a miłą atmosferę wspólnego życia pozbawia szczerości i prostoty". [5]

Określenie H. Rowida dobrze ujmuje efekt taktownego postępowania, pozostali autorzy doskonale go uzupełniają, nam chodziłoby jednak raczej o to, co jest podstawą i źródłem taktownego postępowania, i w tym kierunku chcielibyśmy snuć nasze rozważania.

Zamiast przytaczać pokrywające się na ogół wypowiedzi różnych autorów, ułóżmy określenie taktu na podstawie wypowiedzi zawartych w znanych i dostępnych każdemu słownikach [6], i to do celów praktycznych nam wystarczy.

Na podstawie tych źródeł nazywamy taktownym postępowanie:

1) rozsądne;
2) pełne wyczucia, jak należy postąpić w danej sytuacji, a więc inteligentne;
3) stosowne i właściwe;
4) pełne równowagi;
5) umiarkowane;
6) przyzwoite;
7) nacechowane poszanowaniem godności własnej i cudzej;
8) nie rezygnujące z osiągnięcia społecznie użytecznych celów, a unikające niepotrzebnych zadrażnień i niepożądanych następstw.

Przeciwieństwem taktu jest uprzedzenie, jednostronność, nieprzystępność, fanatyczność i upór.

---

[4] I. Kairow: *Pedagogika*. Warszawa 1950 tom II s. 247.

[5] Dr Willi Schohaus: *Takt* (*Lexikon der Pädagogik*), tom II, Bern 1951, ss. 744.

[6] J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiecki: *Słownik języka polskiego*. 1952, t. VIII s. 12. *Mała encyklopedia powszechna* 1959 s. 996. *Słownik wyrazów obcych*. PIW 1958 s. 654. *Słownik wyrazów obcych*. Trzaska, Evert, Michalski 1939 s. 2126. *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, WP 1957 s. 235. R. Zawiliński: *Dobór wyrazów*, 1926 s. 117, poz. 481.

Jak widzimy z tego zestawienia, takt nie jest cechą pierwiastkową, ale nie jest też mieszaniną różnych cech. Jeżeli można posłużyć się terminem z chemii, to w tym wypadku należałoby użyć słowa związek. Pojedyncze elementy składowe taktu występują w różnym nasileniu i w różnych kombinacjach; nie zawsze występują wszystkie, praktycznie jednak można przyjąć, że zachowanie, w którym stwierdzimy przynajmniej dwie z tych cech, nie powinno być sprzeczne z resztą tu wymienionych zalet.

Mówiąc o postępowaniu rozsądnym, myślimy o takim zachowaniu się, w którym kierujemy się zasadami logiki, a nie dobrym usposobieniem czy złym humorem.

Popełniamy błędy i nietakty wtedy, gdy w stosunku do ucznia mamy takie wymagania, którym on uczynić nie może zadość, choćby z tego względu, że dokładnie nie wie, czego się od niego wymaga. Człowiek rozsądny wie, że aby ktoś mógł się dostosować do jego życzenia, musi rozumieć i dokładnie wiedzieć, co ma zrobić. Jest w wojsku dobry sposób, polegający na tym, że wykonawcy każe się rozkaz powtórzyć. To nie wystarcza, jesteśmy jednak świadkami tego, że czasem w szkole i ten minimalny warunek nie jest uwzględniany.

L. Raskin [7] podaje wskazania, których nie można bagatelizować. Ten, kto dając polecenia, tych reguł nie przestrzega, popełnia błąd, ale staje się nietaktownym, kto upewniając się, czy uczniowie wszystko rozumieją, będzie o to pytał stale tych samych najsłabszych uczniów.

Można czasem stosować zasadę różnych przydziałów prac domowych biorąc pod uwagę możliwości uczniów, ale jeśli przy tym poleceniu dodamy, że X może zamiast 5 wykonać tylko 3 zadania, to popełniamy nietakt.

Każdy z nas, działając w określonych warunkach, powinien przewidywać skutki swego postępowania. Trzeba sobie wyobrazić, jak nasze intencje rozumie i przyjmuje otoczenie. Należy również liczyć się z tym, że przewidywane warunki naszego działania mogą ulec zmianie i będą inne, niż zakładaliśmy. Człowiek o żywej wyobraźni musi to wszystko wziąć pod uwagę, inaczej bowiem znaleźć się może w kłopotliwej sytuacji lub, wykonując mechanicznie, przedtem ułożony plan, może popełniać nietakty.

Nauczyciel nastawiony na to, że spotka się z uporem ucznia, układa sobie dostosowany do tego plan postępowania. Tymczasem uczeń okazuje niespodziewaną powolność i skruchę i jeżeli nastawienie nauczyciela nieulegnie natychmiastowej zmianie, odpowiadającej nowym warunkom, to będzie, zapatrzony w swój poprzedni plan, grzmiał nad uczniem na temat jego złego zachowania i grozić mu będzie wszelkimi karami, czekającymi na niego.

[7] Mówi on, aby wypełnić jakikolwiek przepis, trzeba go 1) znać, 2) rozumieć, 3) nadać mu konkretną treść, 4) znać metody wykonania (L. Raskin: *Kształcenie świadomej dyscypliny*. 1950, s. 55).

Inteligencja to zdolność, która pozwala człowiekowi odpowiednio dostosować się do zmienionej sytuacji. Sposób podejścia do wychowanka, który jest skuteczny w jednym wypadku, może zawieść w innym, zdawałoby się, identycznym. Może być tak, że forma, która okazała się właściwa, gdy rozmawiamy z uczniem bez świadków, nie okaże się skuteczna wtedy, gdy rozmowa będzie przeprowadzona w obecności innych osób.

Taktowny nauczyciel winien znaleźć właściwą formę podejścia w każdej sytuacji. Traktowanie dorastającego ucznia nie może być takie samo, jak odnoszenie się do małych dzieci. Popełniamy często ten błąd, że w sposobie postępowania wobec uczniów nie czynimy różnicy między dopiero co upierzonym pisklęciem kl. VIII a uczniem kl. XI, który nieomal jedną nogą jest już na studiach w szkole wyższej. Słusznie mówi I. W. Strachow, że uzasadniona elastyczność postępowania jest cechą taktu pedagogicznego.[8]

Mówimy, że człowiek taktowny postępuje stosownie i w sposób właściwy. Wobec tego, że zaczyna padać deszcz, otwieram parasol, ale używam go w sposób właściwy, starając się, aby woda z parasola nie spływała na sąsiadów, jeżeli znalazłem się w większej grupie. No dobrze, ale jest ścisk i nie można zapobiec ściekaniu deszczu z parasola na sąsiadów, a przecież mam prawo korzystać z parasola, jak postąpić taktownie?

Otwierają bramę szkolną. Czekający uczniowie rzucają się tłumnie ku wejściu. Nauczyciel postąpi stosownie, wydając polecenia, czyniąc uwagi, ale popełni poważny nietakt, jeżeli będzie odciągał za kołnierze zbyt natarczywych uczniów.

Taktowny jest ten, którego nie wytrąci z równowagi niemiły incydent. Poczuwszy bolesne stąpnięcie na odcisk, nie odzwajemni się kopnięciem w kostkę sąsiada, popełniłby bowiem błąd, ewentualnie przeproszony, nie będzie biadolił nad tym, jak cierpi, bo popełniby nietakt.

Wtedy gdy niesforny uczeń, nie hamując się, przesadnie głośno kichnie w czasie lekcji, uważając to za dowcip, zrównoważony nauczyciel nie pójdzie za pierwszym impulsem i nie przerwie lekcji. Gdy zaperzony histeryk zachowa się w sposób obraźliwy, powie mu spokojnie, ale stanowczo: „Czujesz się widocznie źle. Lepiej będzie, gdy dziś odpoczniesz w domu. Kolega X odprowadzi cię". Zrównoważone zachowanie nauczyciela nie przeszkadza temu, że dopilnuje, aby uczeń za nieodpowiednie zachowanie został przykładnie ukarany. Największą uciechą chuligana byłoby wyprowadzenie nauczyciela z równowagi, ale nietaktem wychowawcy byłoby również, gdyby nie wziął on pod uwagę psychicznego stanu ucznia w danym momencie.

W czasie lekcji w klasie X uczeń wypowiedział głośno tak ordynarny epitet, wobec którego słowo „bałwan" można by uważać za salonowy

[8] I. W. Strachow: op. cit., s. 57—58.

komplement. Powiedziane to było pod adresem nauczyciela, ale forma była taka, że można to było potraktować jako powiedzenie do kolegi. Nauczyciel przyjął to do siebie. Z miejsca gwałtownie zareagował słownie. Od razu sprawa. Ucznia — zresztą zupełnie słusznie — przeniesiono do innej szkoły. Zaskakujące było to, że kiedy zapytałem nauczyciela, czy koniecznie musiał to przyjąć pod swoim adresem, odpowiedział z przekonaniem: „A do kogóż innego mógłby to powiedzieć?"

Klasa miała niebudujące widowisko. Właściwie skompromitował się nauczyciel. Trudno jest ustalić, jaki sposób reakcji powinien był wybrać w danych warunkach, w każdym razie załatwienie tej sprawy w godzinę później byłoby prawdopodobnie odpowiedniejsze.

Brak koniecznej równowagi powoduje wiele nieprzyjemnych incydentów. Nie przemyślane wyskoki młodzieży nie zawsze są dowodem złośliwości. Jeżeli nawet i tak jest, to w wielu wypadkach sprawca żałuje tego, ale zaatakowany, odruchowo brnie dalej i broni się w sposób najczęściej niewłaściwy. Umiarkowana pobłażliwość ze strony nauczyciela zazwyczaj daje w tych wypadkach lepsze wyniki. Znane są nam mniej lub więcej dowcipne uczynki uczniów. Przestawienie ławek w klasie czy zmiana tabliczek na drzwiach w dniu 1 kwietnia to dla ludzi z poczuciem dobrego humoru okazja do pośmiania się, w razie potrzeby do życzliwych uwag, a chyba nigdy powód do robienia z tego awantury.

Człowiek taktowny zachowuje umiar w reagowaniu na zachowanie innych. Chodzi o zastosowanie takiego stopnia nasilenia postępowania, aby ono nie prowokowało gwałtownej reakcji i nie wywoływało gwałtownych wstrząsów. Z drugiej strony powinno być na tyle intensywne, aby osiągnąć pożądany skutek.

Nie czyńmy alarmu tam, gdzie wystarczy zwykłe powiedzenie. Podniesiony ton i ostra forma niepotrzebnie ludzi denerwują, tym samym powodują niepożądane uboczne skutki, których działający na pewno nie oczekiwał.

Kiedy przy badaniu młodzieży pytałem dziewczynkę z klasy III, dlaczego — jak mówi — najlepiej lubi panią X, odpowiedziała, że dlatego, bo ta pani nie krzyczy ani tak często, ani tak głośno, jak to czynią panie Y i Z.

Z jakiegoś nie przemyślanego wyskoku, zresztą nie najgorszego ucznia w klasie, robi się aferę. Narysował na swoim zeszycie coś, co na upartego można by podciągnąć pod określenie pornografii, ale co jest anielskim obrazem w zestawieniu z rysunkami Mai Berezowskiej, umieszczanymi dość często na ostatniej stronie „Szpilek". Zeszyt jako dowód winy niesie się do dyrektora. Taktowny dyrektor pokiwałby głową i powiedział: „Wiesz, nie jest to najlepsze, ale spróbuj narysować konia w biegu lub narciarza w skoku". To w pewnych wypadkach byłoby najlepsze, ale jeśli i dyrektor ulegnie sugestii inicjatorów skargi?

Nie dojadł uczeń zupy w stołówce. Może mu nie smakowała, mógł się

spieszyć, może się źle czuł, w ostateczności zupa mogła być naprawdę niedobra. Poza tym sto powodów mogło się złożyć na taką sytuację. Tymczasem krzyk: „Wrona kręci nosem, krytykanctwo, rozróba" itp. A gdyby nawet tak było, to ten sposób załatwienia sprawy chyba ma najmniejsze szanse na osiągnięcie pożądanego wyniku.

Nauczyciel wchodzi do klasy po dzwonku i widzi, że uczniowie podzielili się na trzy grupy: dwie prowadzą walkę w stylu dowolnym, a trzecia oklaskuje każdorazowych zwycięzców. Co winno się wtedy zrobić? Należałoby raczej zapytać, jak powinni postąpić uczniowie? Gdyby byli sprytni, postawiliby przed drzwiami czujkę, ale skoro tego nie zorganizowali, kapitanowie drużyn powinni przerwać walkę, podskoczyć do nauczyciela i przeprosić go za nieporządek w klasie. Z taką formą nie spotykamy się chyba za często. A nauczyciel?

Powiedzmy sobie, że przed lekcją nauczyciela, którego uczniowie boją się lub szanują go, coś podobnego nie zdarza się, ale stało się. Już nauczyciel wszedł. Tu nie chodzi o to, aby się natychmiast uspokoili i przestali do siebie miotać różnymi przedmiotami, które bez wyraźnych intencji mogą trafić i nauczyciela, ale sens głębszy tkwi w czym innym. Taktowny nauczyciel nie może być taką awanturą zbudowany, ale też nie wykorzysta tego jako powód do skargi. Nie uważa tego za celowe. Stwierdziwszy w klasie stan wojenny, wycofuje się na kilkanaście sekund, a czas ten na pewno wystarczy, aby klasa oprzytomniała. Na załatwienie całej sprawy nie będzie za późno również po zakończeniu lekcji.

Jeżeli wyolbrzymianie drobiazgów jest nietaktem, to chyba tak samo nazwać można lekceważenie incydentów i traktowanie jako zwykłych nieporozumień koleżeńskich bójek uczniowskich, które kończą się pokrwawieniem obu przeciwników.

O swoistym rodzaju nietaktu w dziedzinie dydaktycznej możemy mówić wtedy, gdy z łezką w oku recytuje się jakiś sentymentalny wiersz, a równocześnie o naprawdę dramatycznym zdarzeniu historycznym (np. Cecora) wspomni się obojętnie, jak o zeszłorocznej pogodzie. Ktoś przesadnie roztkliwia się nad nieszczęśliwym wypadkiem pijanego motocyklisty, a w informowaniu o katastrofie górniczej podkreślać się będzie wspaniały pogrzeb, jaki na koszt państwa sprawiono ofiarom wypadku.

Umiarkowane postępowanie winno znaleźć swój wyraz szczególnie tam, gdzie chodzi o jaskrawie skrajne formy ludzkiego postępowania. Nie przybierajmy tonu prokuratora, gdy zmuszeni jesteśmy kogoś skarcić, i nie popadajmy w entuzjazm tam, gdzie przyjazny uśmiech i kilka miłych słów ze strony nauczyciela może być wystarczającą aprobatą należytego postępowania ucznia. Spokój i umiar oraz bardzo roztropna uczuciowość nadadzą naszym powiedzeniom więcej wagi aniżeli dramatyczne gesty i patetyczny ton.

Każde uczciwe postępowanie człowieka nie może być pozbawione tej miłej cechy, jaką jest szczerość. Wspominam tu o tym dlatego, aby przy

zastrzeżeniach, jakie wyrażamy pod adresem uczuciowych nauczycieli, nie sprowadzić postępowania pedagogicznego do odrabiania z góry ułożonych ról. Nauczyciel winien być wprawdzie przejęty słusznością swego postępowania, ale to nie przeszkadza temu, aby był umiarkowany. Są ludzie, który nie lubią bardzo zrównoważonego nauczyciela, który się ani nie uniesie, ani niczym nie przejmie (nie lubi ich m. in. A. Makarenko). Można się przejąć, można się unieść, ale odpowiedni umiar może i musi być w tym zachowany.

Mówiąc o przyzwoitości, mamy na myśli takie postępowanie lub takie przedstawianie słowne, które nie tracąc nic ze swej treści, formą swą nie razi delikatności uczuć partnera ani nie wywołuje niesmaku u otoczenia.

Znajdujemy u J. Karłowicza[9] takie określenie przyzwoitości: „jest to forma towarzyska, przepis światowy, wymaganie konwenansu... czyniący zadość wszelkim wymaganiom ze względu na wiek, stan, położenie, przyjęte zwyczaje, zasługę, któremu nic zarzucić nie można, właściwy, odpowiedni, stosunek, słuszny, sprawiedliwy, należny, należyty, godziwy".[9]

Przyzwoitość będzie wyrażać się w postawie, ubraniu, mowie i odnoszeniu się do innych. Człowiek taktowny będzie dbał przede wszystkim o to, aby nie urażał innych. Słowa, gesty, ton decydują o takim określeniu naszego zachowania się. Szczególnie często stosowane żarty czy porównania muszą być tak ujęte, aby nie były przejaskrawione, a już w żadnym wypadku nie obrażały nikogo. W tym wypadku często jesteśmy świadkami niewłaściwego stopniowania. Zaczyna się przyzwoicie, potem próbuje się być dowcipnym, ale często to staje się rubaszne, trywialne lub wręcz ordynarne. Jakże ostrożnym trzeba być, aby z wielu delikatnych sytuacji wyjść obronną ręką.

Wiele różnych powiedzeń i przysłowi, skądinąd słusznych, wypowiedzianych w niektórych sytuacjach może być nieprzyzwoitością. Znana jest powszechnie uwaga, aby nie mówić o stryczku w tym domu, gdzie się ktoś powiesił. Nie zachwycajmy się urokiem Afrodyty wobec takich niewiast, na których tle występują dopiero w pełnym blasku cechy bogini.

Człowiek taktowny zachowuje się tak, aby w swoim postępowaniu zachował godność własną i uszanował drugiego. Nie płaszczy się przed nikim, a równocześnie wystrzega się tego, aby nie poniżał nikogo.

Daleko posunięta grzeczność, salonowe maniery nieodpowiednio zastosowane są równie niewłaściwe, jak sztywność i gburowatość. Ustępliwość tak, ale do pewnych granic. Człowiek taktowny wcale nie rezygnuje z realizacji swoich celów, może tylko czasem uznać za właściwe przesunięcie terminu ich osiągnięcia, jeśli pośpiech mógłby wywołać niepożądane zadrażnienia, a przez to utrudnić dalsze właściwe działanie.

Są sytuacje, gdzie właśnie stanowcze, zdecydowane, a nawet surowe w formie działanie może okazać się bardziej odpowiednie. Obojętne lub

[9] J. Karłowicz: op. cit., tom V, s. 409.

nawet z lekka ironiczne, ale krótkie i zdecydowane zareagowanie na fałszywie przymilne zachowanie ucznia będzie czasem najwłaściwszą formą postępowania.

Przy naszym wielkim przyzwyczajeniu, aby taktowne postępowanie utożsamiać z używaniem najbardziej wyszukanych form, dziwnie wyglądać będzie twierdzenie, że w niektórych wypadkach istotnie taktowne, tzn. w danych warunkach najwłaściwsze, może być postępowanie twarde, bezwzględne, a nawet ostre. Jesteśmy jak najbardziej dalecy od tego, aby tolerować fizyczną przemoc wobec innych, ale nie jesteśmy całkowicie zdecydowani, aby bez zastrzeżeń osądzić negatywnie zachowanie się A. Makarenki wobec Zadorowa. [10]

Nietaktem jest zarówno zbytnia surowość, jak i niewłaściwa pobłażliwość lub nieodpowiednie spoufalenie się z młodzieżą. Stosowanie tylko „twardej ręki" na dłuższą metę jest niepotrzebne i niewłaściwe. Jeżeli wychowawca sam nie dojdzie do tego zdania, jeśli nie przekona go o tym ktoś z przełożonych, to znienawidzą go wychowankowie.

Niezwykle przykra jest sytuacja, gdy nauczyciel reguluje swój stosunek do ucznia w zależności od stanowiska społecznego czy stanu majątkowego jego rodziców. Spotykamy się z wypadkami złego traktowania uczniów, z którego rodzicami nauczyciel nie liczy się, i odwrotnie — protekcyjne odnoszenie się do dzieci ludzi wpływowych. Jesteśmy jednak czasami świadkami innego zjawiska. Oto nauczyciel wyładowuje swoje złe humory właśnie w stosunku do dzieci osób wysoko postawionych. Ta forma zachowania jest wynikiem upustu długo tłumionego kompleksu niższości, co w pewnych okolicznościach może graniczyć z cechami patologicznymi.

Są nauczyciele, którzy spoufalają się z młodzieżą w błędnym mniemaniu, że w ten sposób łatwiej zdobędą dla siebie autorytet. Można młodzież lubić, można się czuć jej przyjacielem, wolno nam pragnąć doznawania od niej sympatii i uznania, ale przez spoufalanie się ani powagi, ani autorytetu wychowawca nigdy nie zyska. Nie wspominamy o tym, że nauczyciele rozmawiają niekiedy z uczniami w sposób krytyczny i nieżyczliwy o innych członkach grona, że podobno bywają wypadki wzajemnego traktowania się papierosami, wspólnego szukania „przygód" w czasie wycieczek szkolnych. W tym wypadku nie mamy do czynienia z nietaktami, ale z poważnymi błędami pedagogicznymi.

Wiele do życzenia pozostawia stosunek nauczycieli do rodziców. W czasie konferencji informacyjnej, w obecności wielu osób, wypowiada się zdecydowanie negatywną opinię o uczniu. Może ona być najzupełniej słuszna, ale trzeba znaleźć taką formę, która wyrazi wiernie treść, a przecież nie będzie zawstydzała zainteresowanego ojca. A może przy tych wszystkich, na pewno prawdziwych, ujemnych sądach, znajdzie się i jakie

[10] A. Makarenko: *Poemat pedagogiczny*. Warszawa 1949, s. 19.

cieplejsze zdanie, pozostawiające iskierkę nadziei, że przecież „jeśli zabierze się rzetelnie do pracy, to...". W innym wypadku młoda nauczycielka, teoretycznie do swego zawodu dobrze przygotowana, ale nie posiadająca jeszcze wystarczającego doświadczenia życiowego, mentorskim tonem poucza matkę ośmiorga dzieci, jak należy dzieci wychowywać. Sama treść pouczeń jest słuszna, nauczycielka może mieć do tego w pewnych wypadkach prawo, ale trzeba umieć znaleźć do tego odpowiednią formę.

Kiedy mówimy o poszanowaniu godności drugiego człowieka, należy rozumieć przez to nie tylko nieobrażanie go, ale także odpowiednie respektowanie jego poglądów na różne sprawy. Może on nie mieć racji, może jego poglądy z naszego punktu widzenia są przestarzałe, ale to nas nie zwalnia z obowiązku taktownego odnoszenia się do danego człowieka.

Czasem zapominamy o tym, że przed laty nosiliśmy w notesach zasuszone kwiatki, wzdychaliśmy do księżyca, układaliśmy wiersze itp. Przeżycia z tej dziedziny u dzisiejszej młodzieży wyglądają o wiele prościej, zdarzają się jednak wyjątki. Właśnie w stosunku do nich należy zastosować najdalej idącą delikatność i powściągliwość. Nie chcemy w żaden sposób uznać, że to, co z naszego punktu widzenia jest drobiazgiem, dla innych może być śmiertelną tajemnicą. To, co my nazywamy zmową klasy, według przekonania młodych jest najszlachetniejszą formą solidarności koleżeńskiej. Gdyby ze sposobu naszego postępowania s k r e ś l i ć wszelkie niepotrzebne k p i n y, d o c i n k i i pewne z ł o ś l i w o ś c i na temat różnych upodobań, marzeń, planów i zapatrywań młodzieży, byłoby na tym tle o wiele mniej nieporozumień w szkole.

Poruszmy sprawę z innej strony. Jesteśmy świadkami jakiejś dziwnej swobody w zachowaniu młodzieży płci obojga. Obejmowanie się, ściskanie w dzień na ulicach jest powszechnym zjawiskiem, całowanie się w tramwaju również nie należy do rzadkości. Patrzymy na to zdziwieni, zdumieni, niekiedy oburzeni, a bodajże wszyscy uznajemy to za coś niewłaściwego. W ten sposób wyrażana sympatia może łatwo sprowadzić się do funkcji fizjologicznych, pozbawionych wszelkich cech przyzwoitości i tej miłej dozy romantyzmu, która nadaje uroku okresowi młodzieńczemu. Zapewne takie formy występują u ludzi prymitywnych, ale przecież od młodzieży, znajdującej się na pewnym poziomie kultury, można wymagać, aby znalazła właściwe sposoby okazywania swoich uczuć w miejscach publicznych.

W jaki sposób należałoby temu przeciwdziałać? Jest to o tyle trudne, że opinia społeczna nie jest pod tym względem zgodna. Ale to inna sprawa. My w tej chwili zastanawiamy się nad tym, aby przeciwdziałając tym wyskokom, nie spowodować reakcji, która może objawiać się w jeszcze większym wyuzdaniu. Mimo tego, że na obecny stan składa się wiele przyczyn, na które wpływu nie mamy, to przecież reagujemy na to, a chodzi o to, aby to nasze działanie poprawiało, a nie pogarszało sytuację.

Zdecydowane potępianie i szyderstwo na pewno nie osiągnie pożąda-

nych celów. Jedyną właściwą drogą jest chyba spokojne, taktowne, ale konsekwentne uświadamianie, perswazje i równie nieustępliwe wymaganie minimum tego, do czego są młodzi zobowiązani.

W obcowaniu z młodzieżą mamy do czynienia z osobnikami jeszcze nie uformowanymi pod względem biologicznym, umysłowym i etycznym. Jeśli dodamy do tego zarysowujące się różnice ze względu na wiek rozwojowy i kalendarzowy, płeć oraz wpływy środowiska, będziemy mieli duży wachlarz typów, co skłania nas do twierdzenia, że w odnoszeniu się do młodzieży musi się stosować jak najbardziej zindywidualizowane sposoby postępowania.

Twierdzi się słusznie, że stosunek między uczniami a nauczycielami przenosi się również na przedmiot nauczania. Ustosunkowanie się ucznia do nauki jest w dużej mierze odpowiednikiem osobistego odnoszenia się do nauczyciela. Niewiele spotykamy przykładów, aby nauczyciel, który ma szacunek u uczniów i właściwie z nimi postępuje, narzekał, że uczniowie nie chcą się uczyć.

O takcie możemy mówić wtedy, gdy nie jest on stosowany od święta, ale jest stałą cechą postępowania danej jednostki. To musi stać się nawykiem, a ten powstaje przez stałe powtarzanie tych samych form. Takt musi się stać nieodłączną cechą osobowości człowieka. Prawdziwie taktownym nie można być tylko na pokaz.

Czy takt jest cechą wrodzoną? Takie twierdzenie słyszy się często, ale tak chyba nie jest. Są ludzie, którzy posiadają wrodzone dyspozycje, ułatwiające im taktowne postępowanie. Są oni spokojni, wrażliwi, umiejący się wczuć w położenie innych, nastawieni życzliwie do wszystkich i zapewne to sprawia, że w ich postępowaniu te cechy wyraźnie występują. W przeważającej ilości wypadków takt wyrabia się w człowieku przez silną wolę i pracę nad sobą w tym kierunku, takt zatem uważać należy za cechę nabytą.

Kładziemy duży nacisk na to (wiele nadziei z tym wiążemy), aby nauczyciel był taktowny. Z drugiej strony narzekamy na to, że w stosunku do nas różni ludzi postępują nietaktownie: niegrzeczni są uczniowie, wiele przykrości doznajemy wskutek niewłaściwego odnoszenia się do nas ich rodziców. Przykłady nietaktów i prostactwa spotykamy na innych odcinkach życia. Dlaczego więc żąda się taktu od nauczyciela? Wymaga się tego od wszystkich, ale od kogoś trzeba rozpocząć. My mamy wychować lepszego człowieka, tego dokonać może nauczyciel taktowny.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

## KSZTAŁTOWANIE POJĘĆ MATEMATYCZNYCH U DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

Proces kształtowania pojęć matematycznych u dzieci jest węzłowym problemem metodyki początkowego nauczania matematyki. Świadome kierowanie tym procesem wymaga znajomości praw nim rządzących. Prawa te wynikają ze specyfiki rzeczywistości dydaktycznej klas początkowych, która uwarunkowana jest zarówno treścią programu matematyki, jak i rozwojem umysłowym dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Już od klasy I przedmiotem nauczania matematyki są takie podstawowe pojęcia matematyczne, jak pojęcie liczby i pojęcie działania arytmetycznego oraz odpowiadające im symbole matematyczne: cyfry i znaki działań. Operowanie tymi pojęciami i symbolami matematycznymi z pełnym zrozumieniem ich znaczenia wymaga wyższych czynności umysłowych, jakimi są abstrahowanie i uogólnianie. Z badań psychologii rozwojowej, jak również z praktyki szkolnej wiemy jednak, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym znajdują się na poziomie poznania zmysłowego, tzn. myślenia konkretno-praktycznego opartego na bezpośrednim spostrzeganiu.

Jak zatem uprzystępnić dzieciom, myślącym w zasadzie w sposób konkretny, obrazowo-ruchowy, zrozumienie treści pojęć matematycznych z natury swej abstrakcyjnych, symbolicznych? Rozważania moje, zmierzające do rozwiązania tego problemu, są przede wszystkim wynikiem doświadczeń wyniesionych z własnej praktyki szkolnej, które zostały uzupełnione wstępnymi badaniami aktualnego stanu nauczania matematyki w klasach początkowych oraz studiowaniem literatury przedmiotu. Własna wieloletnia praktyka pedagogiczna doprowadziła do próby ustalenia prawidłowości procesu kształtowania pojęć matematycznych u dzieci klasy I.

Specjalne badania indywidualne grupy sześciorga dzieci posłużyły do sprawdzenia, czy zastosowane środki dydaktyczne przy opracowywaniu nowego pojęcia rzeczywiście ułatwiają dzieciom samodzielne przechodzenie na coraz to wyższy szczebel poznania, tzn. umożliwiają na rozwiniętych już funkcjach rozwijać nowe funkcje *myślenia.*

Wreszcie materiał z obserwacji 47 lekcji matematyki na dany temat w klasach początkowych pozwolił mi zorientować się, jaki jest stan faktyczny nauczania tego przedmiotu w naszych szkołach.

Zanim więc przejdziemy do właściwego tematu, rzućmy okiem na naszą rzeczywistość szkolną. Już pobieżna analiza zebranych materiałów wykazuje, że w naszej praktyce szkolnej występuje dość często zbyt szybkie, właściwie bezpośrednie przechodzenie od konkretu do najwyższego stopnia abstrakcji i uogólnienia z pominięciem stopni pośrednich.

Na przykład przedwczesne ćwiczenie techniki rachunkowej, na samych liczbach bez odpowiedników wyobrażeniowych w okresie, kiedy liczby i znaki działań mają dla dzieci znaczenie konkretne (Janek miał 3 grzyby w koszyku, Zosia dołożyła mu 2 grzyby), jest typowym tego przykładem.

Inny przykład to wymaganie od dzieci w czasie, gdy interpretują jeszcze znak plus za pomocą czynności konkretnych (np. wyraźnego ruchu dodawania), ujmowania w formułę zadań tekstowych, w których działanie arytmetyczne nie jest wyrażone żadną czynnością.

W obu przykładach wymaga się od dzieci rzeczy niemożliwej, a mianowicie dokonywania uogólnień na podstawie jednej cechy, i to nie zawsze istotnej.

Tego rodzaju skoki, przekraczające możliwości intelektualne dzieci, dezorganizują ich proces poznawczy. Brak stopniowania trudności w przechodzeniu od szczegółu do ogółu, od konkretu do abstrakcji uniemożliwia rozwijanie u dzieci funkcji logicznego myślenia niezbędnych do zrozumienia opracowywanego pojęcia.

W takiej sytuacji dziecko ucieka się do zapamiętywania słów i symboli matematycznych bez zrozumienia ich właściwego znaczenia, bo je myśleć nie nauczono. Wiadomości tą drogą zdobyte nie są operatywne, gdyż dziecko jest zdolne posługiwać się nimi tylko w sposób mechaniczny, i to zaledwie w niektórych stereotypowych sytuacjach, które zapamiętało. W zmienionych sytuacjach ujawnia się cała nieporadność dziecka. Nauczanie takie nie rozwija władz poznawczych uczniów, a zatem i nie wyposaża ich w wiadomości wnikliwie przemyślane i zrozumiane, a tym samym nie przygotowuje do dalszej nauki tego przedmiotu zarówno pod względem formalnym, jak i materialnym.

Jak zatem kierować procesem początkowego nauczania matematyki?

Istotną trudność, jak już zaznaczyliśmy, stanowi tutaj powiązanie poznania umysłowego z poznaniem zmysłowym jako jego podstawą, tzn. zastosowanie takich zabiegów dydaktycznych, które ułatwią dzieciom stopniowe przejście od pojęć pierwotnych, związanych z bezpośrednim spostrzeganiem konkretnych sytuacji, do pojęć coraz to wyższych, wyabstrahowanych i ugólnionych.

Realizacja tak pojętego nauczania matematyki jest możliwa tylko wówczas, gdy nauczyciel rozumie właściwie rolę poglądowości. Jeśli stosuje środki poglądowe tylko w tym celu, aby uzmysłowić, skonkretyzować treść pojęć matematycznych, to ogranicza proces poznawczy dzieci do poznania zmysłowego, tzn. do myślenia opartego o analizę i syntezę, a pomija drogę abstrahowania i uogólnienia, tzn. stopniowego odrywania myśli dziecka od konkretu.

Prawidłowości procesu poznawczego dzieci można przedstawić za pomocą trzech momentów dydaktycznych odpowiadających trzem ogniwom teorii poznania: od żywego spostrzegania do abstrakcyjnego myślenia i od tego do praktyki.

Wyjaśnijmy to na przykładzie opracowywania formuły matematycznej.

Przystępując do nowego tematu programu, nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z problematyki dydaktycznej z nim związanej. Zastanowić się: co składa się na treść, np. formuły matematycznej, jakie kolejne czynności intelektualne powinny wystąpić w procesie poznawczym dzieci, jaka metoda nauczania zapewni prawidłowy przebieg tego procesu. Rozważania takie są niezbędne, jeśli kierowanie procesem nauczania ma być świadome i celowe.

Co zatem należy rozumieć przez formułę matematyczną na tym poziomie nauczania?

Formuła matematyczna to symboliczne przedstawienie działania arytmetycznego (dodawania, odejmowania, mnożenia lub dzielenia) za pomocą słów lub cyfr i znaków matematycznych. Najprostsza za-

tem formuła matematyczna jest zbudowana z trzech rodzajów symboli: cyfr, znaku działania i znaku równania. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności do wprowadzenia formuły, np. dodawania, możemy przystąpić dopiero wówczas, gdy dzieci mają już elementarne pojęcie liczby i jej symbolu — cyfry, umiejętność wykonywania działań na konkretach bez zapisu oraz poznały już znak równania. Wszystkie więc elementy formuły dodawania, prócz znaku plus, powinny być dzieciom znane. Takie przygotowanie jest konieczne, jeśli chcemy przyswoić uczniom nie tylko symbole, ale i ich znaczenie.

Z badań psychologii rozwojowej wiemy, że myślenie dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest ściśle związane z działaniem. Wprowadzenie więc formuły matematycznej oprzemy, zgodnie z prawami rozwoju umysłowego dzieci, o czynności na konkretach wykonywane przez nie same pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel, kierując czynnościami dzieci na konkretach, kieruje ich myśleniem, które występuje i kształtuje się w toku wykonanych czynności. Wymienione zabiegi dydaktyczne mają na celu nauczyć uczniów wnikliwej analizy i syntezy spostrzeganych zjawisk, tzn. czynności umysłowych niezbędnych dla wyodrębnienia istotnych cech opracowywanego pojęcia matematycznego. Przy wprowadzeniu formuły matematycznej proces analizy i syntezy doprowadza dzieci do powiązania znaku działania z wyraźnym ruchem leżącym u podstawy danego działania arytmetycznego.[1]. Początkowo więc znak plus będzie oznaczał dla dzieci czynność dokładania, dosuwania, dostawiania w zależności od konkretnej treści zadania ujmowanego w formułę.

Przez ujęcie w słowa swoich czynności i zapis ich za pomocą formuły arytmetycznej następuje u dzieci skojarzenie znaku z wykonanym uprzednio ruchem dodawania, odejmowania, mnożenia lub dzielenia w zależności od tego, jaką formułę opracowujemy. U podstawy więc procesu poznawczego formuły matematycznej znak plus ma charakter konkretny, a jego znaczenie wiąże dziecko z rzeczywiście wykonywanym ruchem.

Drugi moment dydaktyczny to stopniowe odrywanie myśli dziecka od konkretu. Czynności rzeczywiście wykonywane stają się zbędne, gdy uczniowie nagromadzili już dostateczną ilość wyobrażeń na temat opracowywanego pojęcia, tzn. gdy dany znak kojarzą bez wahania z odpowiadającym mu ruchem, bez wykonania tego ruchu. Na przykład napisaną na tablicy formułę matematyczną potrafią od razu zilustrować konkretnymi czynnościami. Można wówczas odwoływać się już tylko do wyobraźni matematycznej dzieci. Rolę konkretu w wyobraźni spełnia zadanie tekstowe tak dobrane, aby występujące w nim działania arytmetyczne miały charakter czynności fizycznej np. „Do szkoły szło 5 dzieci, w drodze przyłączyło się do nich jeszcze 2 dzieci. Ile teraz dzieci idzie do szkoły".

Ważne jest, aby słowo określające czynność fizyczną związaną z działaniem arytmetycznym (np. przyłączyło się) było pojęciem znanym dzieciom z ich okolicznościowych doświadczeń poznawczych, jako uogólnienie jednostkowych sytuacji. Na przykład: do odlatujących bocianów przyłączyły się nasze boćki, do wycieczki klasy I przyłączyły się niektóre dzieci z klasy II itp. Zatem w zadaniach tekstowych powinny występować tylko takie określenia słowne czynności, które są zrozumiałe dla dzieci w wyżej podanym sensie. Użycie

[1] Szczegółowe wskazówki metodyczne na ten temat znajdzie czytelnik w książce Z. Cydzik: *Nauczanie arytmetyki w klasach I—IV*. Warszawa 1959 r. PZWS s. 38 i 54.

słów o treści niejasnej, obcej dziecku nie pobudzi do pracy jego wyobraźni, a zatem pozbawi je niezbędnej dla rozumowania podpory. Zamiast wyjaśniać na lekcji matematyki znaczenie użytych w zadaniu terminów, powinien nauczyciel, w razie potrzeby, opracować je na lekcjach języka polskiego w ramach ćwiczeń w mówieniu.

Ujmując w formułę zadania tekstowe o różnej sytuacji życiowej, w których działanie arytmetyczne, np. dodawanie, jest wyrażone r o z m a i t y m i c z y n n o ś c i a m i f i z y c z n y m i znanymi dzieciom jako pojęcia: dołożyć, dobrać, dosunąć, dosypać, dobiec itp., dzieci stopniowo abstrahują i uogólniają znaczenie symbolu plus jako działania oznaczającego o g ó ł t y c h c z y n n o ś c i. Spostrzegają, że niezależnie od treści zadań i rodzaju występujących w nich czynności rozwiązuje się je za pomocą d z i a ł a n i a a r y t m e t y c z n e g o d o d a w a n i a oraz zapisuje się znakiem p l u s i czyta „dodać".

Na przykład: „Hania ma w skarbonce 4 zł. Babunia d o ł o ż y ł a jej jeszcze 2 zł. Ile teraz pieniędzy ma Hania w skarbonce?" (4 + 2 = 6); albo „Mama wzięła na kluski 4 szklanki mąki, potem d o s y p a ł a jeszcze 2 szklanki. Z ilu szklanek mąki zrobiła mama kluski?" (4 + 2 = 6) itp. Niezależnie zatem od tego, co w zadaniu dodajemy: dzieci, pieniądze, kasztany czy szklanki mąki, i jakimi słowami jest działanie dodawania wyrażone: „dosypać", „dołożyć" czy jeszcze inaczej, zapisujemy je zawsze za pomocą formuły dodawania. Przy czym występujące w zadaniu wielkości i znak matematyczny „plus" (+) nabierają dla dzieci coraz to bardziej abstrakcyjnego i ogólnego znaczenia.

Jednak te pierwsze próby uogólniania i abstrahowania pojęcia formuły matematycznej są oparte na szczupłym i jednorodnym pod względem matematycznym materiale spostrzeżeniowym. Są to (jak powiedzieliśmy) zadania tekstowe, w których działanie arytmetyczne interpretowane jest za pomocą czynności fizycznej. Materiał taki nie daje podstawy do dostatecznej ilości sądów niezbędnych do interpretacji znaku plus jako symbolu arytmetycznego.

Zatem w pierwszym i drugim momencie dydaktycznym przez skojarzenie znaku arytmetycznego „plus" początkowo z konkretną czynnością — najpierw rzeczywiście wykonywaną, potem już tylko wyobrażaną, a wreszcie pomyślaną w sposób uogólniony — ułatwiamy dzieciom uchwycenie sensu znaczeniowego formuły. Jednak tak jednostronnie i wąsko pojmowana formuła nie jest wystarczającym narzędziem przy rozwiązywaniu różnych typów zadań tekstowych na dodawanie. Przydatność jej ogranicza się do przypadków zadań, w których działanie dodawania jest wyrażone czynnością fizyczną. Nie możemy zatem poprzestać na tak elementarnym pojęciu formuły, lecz traktować je jako etap w dalszym abstrahowaniu i uogólnianiu treści formuły aż do pełnego zrozumienia jej arytmetycznego znaczenia. Dokonać się to powinno w ostatnim, tzw. trzecim momencie dydaktycznym, n a j d ł u ż s z y m w procesie opracowywania nowego pojęcia matematycznego.

Przez stosowanie poznanej formuły matematycznej p r z y r o z w i ą z y w a n i u r ó ż n y c h z a d a ń t e k s t o w y c h (nie tylko o charakterze dynamiczno — czynnościowym) pojęcie formuły stopniowo t w o r z y s i ę i u t r w a l a w umyśle uczniów. Prawidłowy rozwój u dzieci umiejętności abstrahowania i uogólniania znaczenia formuły matematycznej jest uzależniony od doboru odpowiednich zadań tekstowych i należytego ich ustopniowania.

I tak, gdy w pierwszym i drugim momencie dydaktycznym nauczyciel

stosował tylko takie zadania tekstowe, w których działanie arytmetyczne dodawania było wyrażone za pomocą odpowiadającej mu czynności, to w trzecim momencie dydaktycznym przejdzie do ujmowania w formułę zadań o charakterze statycznym, tzn. takich, w których działanie arytmetyczne nie da się uzasadnić czynnością fizyczną. Na przykład: „Z jednej strony domu rośnie 5 grusz, a z drugiej strony 3 jabłonie. Ile jest drzew owocowych?" Wyznaczenie działania nie jest tutaj sprawą tak oczywistą, jak to było dotychczas. Przy ujmowaniu w formułę tego rodzaju zadań, do wyznaczenia działania arytmetycznego będzie mógł uczeń dojść już tylko za pomocą oderwanego myślenia. Wymaga to od nauczyciela zastosowania takich środków dydaktycznych, które ułatwią uczniowi oderwanie się od interpretacji znaku plus tylko za pomocą czynności fizycznej i doprowadzą stopniowo do rozumienia go, jako symbolu oznaczającego działania arytmetyczne wykonywane na ilościach, na liczbach, bez operowania konkretnymi zbiorami.

Przezwyciężenie tej nowej i, trzeba podkreślić, dużej trudności wymaga bardzo starannego doboru zadań tekstowych. Najpierw powinni uczniowie ujmować w formułę takie zadania tekstowe, w których brak czynności, określającej działanie arytmetyczne, zastąpimy odpowiednio sformułowanym głównym pytaniem, co ułatwi uczniom wywnioskować, jakie działanie wyznaczyć.

Oto przykłady ustopniowania tych zadań:

— W jednym akwarium są 2 rybki, a w drugim 4. Ile jest wszystkich rybek?

— Na jednym krzaku zakwitły 2 czerwone róże, a na drugim 3 czerwone róże. Ile czerwonych róż kwitnie?

W zadaniach tych u podstawy działania arytmetycznego brak czynności fizycznej. Brak ten trzeba czymś zastąpić. Jak już zaznaczyliśmy, w wyznaczeniu działania arytmetycznego orientuje tutaj dzieci odpowiednio sformułowane główne pytanie. W pytaniu pierwszego zadania użyto wyrazu „wszystkich", który wskazuje, że pytamy o ogólną liczbę rybek w obu akwariach. W rozmowie, pokierowanej przez nauczyciela, dzieci powinny dojść do przeświadczenia, że znalezienie tej liczby nie wymaga łączenia danych w zadaniu zbiorów (np. przekładania rybek z jednego akwarium do drugiego), że wystarczy wielkości wyrażające liczebność zbiorów dodać, tzn. wykonać działanie arytmetyczne, a nie fizyczne.

W drugim zadaniu pytamy: „Ile czerwonych róż kwitnie?" Róże, znajdujące się na dwu różnych krzakach, łączą wspólne cechy: „czerwone" i „kwitną", co ułatwia dzieciom ogarnąć je myślą jako 5, tzn. wyznaczyć działanie arytmetyczne dodawania bez wykonywania fizycznych czynności w sensie zrywania róż i łączenia je w bukiet.

Są to przykłady ćwiczenia umiejętności logicznego myślenia u dzieci w coraz dalszym uogólnianiu znaczenia formuły dodawania. Rola nauczyciela sprowadza się tutaj do skierowywania uwagi dzieci na te elementy zadania, które ułatwią im rozumowanie zmierzające do wyznaczenia działania. Przez abstrahowanie danych w zadaniu wielkości od ich odpowiedników wyobrażeniowych, jak również działania arytmetycznego dodawania od czynności fizycznej dochodzą dzieci stopniowo do rozumienia formuły dodawania jako działania arytmetycznego na samych liczbach. Rozwiązując wiele tego rodzaju zadań, dzieci utrwalają zarówno treść zdobytego pojęcia, jak i procesy myślowe, które do zdobycia tego pojęcia doprowadziły.

Gdybyśmy na tym zakończyli proces poznawania przez dzieci formuły matematycznej, nie przyswoilibyśmy im jasnego i wyraźnego pojęcia. Dzieci nie mają pełnego pojęcia formuły tak długo, dopóki nie zdają sobie sprawy, że wartość jej pozostaje bez zmiany mimo przekształcenia wewnętrznych stosunków między jej elementami ($7 + 8 = 15$, $15 - 8 = 7$, $15 - 7 = 8$). Pojęcie formuły dodawania pogłębia się i precyzuje w umyśle dziecka dopiero wówczas, gdy dostrzega ono wszystkie zależności zachodzące między danymi w formule wielkościami, tzn. gdy rozumie, że odejmowanie jest odwrotnym działaniem do dodawania. Opanowanie zatem przez dzieci s y s t e m u w i a d o m o ś c i, stanowiących treść formuły matematycznej, daje im pełne zrozumienie tego pojęcia. Dostrzeganie logicznych związków między dodawaniem a działaniem o d w r o t n y m — odejmowaniem — wymaga umiejętności wykonywania o d w r ó c o n y c h o p e r a c j i m y ś l o w y c h, co jest właściwe dla umysłowości zdolnej do logicznego myślenia. Błędem zatem byłoby ukazywanie dzieciom związków dodawania z odejmowaniem od razu na samych liczbach, gdyż przyswoilibyśmy im te wiadomości w sposób formalny bez zrozumienia istoty rzeczy.

Zgodnie z prawami rozwoju umysłowego dzieci treść poznawczą zawartą w słowach i znakach matematycznych, a więc wyrażoną w sposób symboliczny, musi uczeń najpierw poznać na drodze bezpośredniego spostrzegania. Trzeba zatem rozpocząć poznawanie związków dodawania z odejmowaniem od przedstawienia ich w sposób r e a l n y w oparciu o konkretną rzeczywistość. Posłużą do tego odpowiednio dobrane ćwiczenia.

Na przykład do obrazka przedstawiającego na półce 5 ludzików kasztanowych i 4 żołędziowe nauczyciel podaje zadanie: „Na półce jest 5 ludzików kasztanowychi 4 żołędziowe. Ile jest wszystkich ludzików na półce?" Dzieci porównują zadanie z obrazkiem i stwierdzają, że treść jego jest zgodna z obrazkiem. Zapisują pod obrazkiem formułę $5 + 4 = 9$ i odczytują według treści zadania.

Następnie nauczyciel pisze pod tym samym obrazkiem formułę odejmowania $9 - 5 =$ i stawia pytanie: „Ile jest ludzików żołędziowych?" Dzieci, w oparciu o te dane, układają do obrazka zadanie na odejmowanie: „Na półce jest 9 ludzików kasztanowych i żołędziowych. Kasztanowych jest 5. Ile jest żołędziowych?" W podobny sposób powstaje zadanie do formuły $9 - 5 =$. W ćwiczeniu następnym mogą dzieci już samodzielnie ułożyć 3 zadania do obrazka: jedno na dodawanie i dwa na odejmowanie. Ćwiczenia takie (których jest kilka wariantów) dają możność dzieciom spojrzenia na tę samą rzeczywistość z trzech punktów widzenia, to znaczy ujmowania jej w świetle liczb raz za pomocą dodawania, to znów odejmowania, co ułatwia dzieciom uchwycić związki między tymi działaniami.

Dalsze opracowanie tego zagadnienia to wykonywanie wielu tego rodzaju ćwiczeń należycie ustopniowanych, co doprowadzi dzieci do rozumienia logicznych związków między działaniami dodawaniem i odejmowaniem wyrażonych w sposób symboliczny w formule matematycznej.

Proces abstrahowania i uogólniania pojęcia formuły matematycznej przez stosowanie jej w rozwiązywaniu zadań tekstowych jest, jak widzimy, bardzo skomplikowany.

Zasadniczą sprawę stanowi tutaj staranne ustopniowanie zadań tekstowych. Jeśli mają one rzeczywiście spełniać rolę ś r o d k a p o g l ą d o w e g o, ułatwiającego dzieciom przechodzenie na coraz to wyższy poziom

abstrakcji i uogólniania formuły matematycznej, to przejście od jednego typu zadań do drugiego nie powinno stwarzać takich trudności, wobec których dziecko stanie bezradnie.

Powinny one być tak ustopniowane, aby zadania typu np. A przygotowały dzieci do rozwiązywania zadań typu B, a te z kolei do zadań typu C itd.

Podane przykłady ustopniowania zadań nie rozwiązują tego zagadnienia, tylko je ukazują. Sprawa klasyfikacji zadań dla klas I—IV, według stopnia narastania trudności matematycznych, jest nadal otwarta.

Opracowanie takiej klasyfikacji wymaga badań przeprowadzonych w toku praktyki szkolnej, a więc przy dużym współudziale nauczyciela.

Analizując podane wyżej przykłady ustopniowania zadań tekstowych zauważymy, że czynności abstrahowania i uogólniania, występujące w procesie poznawania przez dzieci formuły matematycznej, dostarczają na każdym etapie poznawczym materiału do nowej myśli o szerszym zasięgu. Geneza pojęcia formuły matematycznej u dziecka to szereg kolejnych etapów poznawczych na różnych poziomach abstrakcji i uogólniania. Od pierwotnych bezpośrednich pojęć odnoszących się do pojedynczych faktów, np. przez interpretowanie znaku plus raz jako „dosypać", to znów „dołożyć" lub „dosunąć", przechodzą dzieci do pojęć pośrednich wtórnych, tzn. do bardziej ogólnego pojmowania znaku plus, jako symbolu wszelkiej czynności fizycznej wymagającej połączenia danych w zadaniu wielkości. I wreszcie, stosując tak rozumianą formułę matematyczną w rozwiązywaniu różnych typów zadań, dochodzą dzieci do coraz to wyższych pojęć, zbliżających je stopniowo do rozumienia znaku plus, jako symbolu matematycznego wyrażającego działanie arytmetyczne na czystych liczbach.

Powyższe rozważania, na temat doprowadzania dzieci do zrozumienia podstawowych pojęć matematycznych, wyjaśniają, jak ważną rolę w tym procesie odgrywa trzeci moment dydaktyczny, często pomijany lub powierzchownie traktowany w procesie nauczania. Tutaj właśnie, operując poznanym, a jeszcze nie ukształtowanym pojęciem (np. formułą matematyczną) przy rozwiązywaniu różnych konkretnych zagadnień, dochodzą dzieci drogą abstrahowania i uogólniania do pełnego i jasnego rozumienia wprowadzonego pojęcia matematycznego, utrwalają jednocześnie jego treść i procesy myślowe leżące u podstawy tej treści. Nasuwa się jeszcze pytanie. Czy tak przyswojona formuła matematyczna zapewnia dzieciom rozwiązywanie prostych zadań tekstowych bez uciekania się do konkretów? W zasadzie tak. W niektórych jednak wypadkach doraźny nawrót do konkretów może być konieczny. Dotyczy to, między innymi, zadań tak sformułowanych, iż sugerują rozwiązanie za pomocą odejmowania, a w rzeczywistości wymagają dodawania.

Na przykład.

— Janek dostał od mamy śliwki. 5 śliwek zjadł, a 2 wyrzucił, bo były robaczywe. Ile śliwek dostał Janek?

— Franek kupił nalepki na zeszyty za 6 groszy. Dostał z kasy 4 gr reszty. Ile dał pieniędzy do kasy?

W tych zadaniach sprawia dzieciom trudność wyznaczenie działania, toteż początkowo zapis formuły powinien być poprzedzony rozwiązaniem zadania na konkretach. Przedstawienie na liczmanach danych w zadaniu wielkości uprzytomni dzieciom, że przy rozwiązywaniu tych zadań należy wziąć pod uwagę sytuację pierwotną: Przed zjedzeniem i wyrzuceniem śliwek przez Janka, przed zrobieniem zakupów

przez Franka, co ułatwi dzieciom wyznaczenie działania dającego odpowiedź na główne pytanie.

Analogiczną trudność nastręczają dzieciom podobnie sformułowane zadania na odejmowanie, np. „Ola miała w skarbonce 3 zł. Tatuś dołożył jej kilka monet. Ola przeliczyła pieniądze i zobaczyła, że ma 5 zł. Ile pieniędzy włożył tatuś do skarbonki?"

Trudne są również dla dzieci zadania, w których działanie arytmetyczne wynika ze stosunku między wielkościami danymi a wielkością poszukiwaną, np. „W koszyczku Zosi jest 6 grzybków, a w koszyczku Hani o 2 grzyby więcej. Ile grzybów jest w koszyczku Hani?"

Poza tym, że ujmowanie w formułę pierwszych tego typu zadań należy oprzeć o czynności na konkretach, powinno się dzieci przygotować do tych zadań przez rozwiązywanie zadań łatwiejszych, stopniując je następująco:

— W sadzie posadzono 5 jabłoni i tyle samo grusz. Ile drzew owocowych posadzono w sadzie?
— Na dolnej półce leżą 2 książki, a na górnej leży tyle samo książek co na dolnej i jeszcze 3 książki. Ile książek leży na górnej półce?

Tego rodzaju zabiegi dydaktyczne ułatwiają dzieciom samodzielne przezwyciężenie trudności.

Zatem wiedzę matematyczną muszą zdobyć uczniowie samodzielną pracą myślową, a zadaniem nauczyciela jest pobudzić ich do myślenia i pokierować rozwojem ich procesu myślowego zgodnie z założeniami psychologicznymi i logicznymi.

Tak przeceniana nieraz przez nauczycieli pamięć spełnia ważną rolę w utrwalaniu tego, co zostało przez uczniów zrozumiane na drodze operacji myślowych.

Z. CYDZIK

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## SZKOŁA — ŻYCIE — PRACA
**Seria wydawnicza opracowana przez Tadeusza Nowackiego**
**(tom I ss. 190, tom II ss. 228, tom III ss. 131)**

Sprawa reformy szkolnictwa stała się obecnie czołowym zagadnieniem dyskutowanym w środowisku nauczycielskim. Poszczególni koledzy i całe kolektywy pedagogiczne dokonują wymiany poglądów na temat dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do aktualnych i przyszłych potrzeb społeczeństwa. Poszczególne placówki oświatowe podejmują próby i eksperymenty mające na celu wypracowanie najskuteczniejszych metod realizacji popularnego dziś hasła — „zbliżenia szkoły do życia".

Zdecydowana większość nauczycieli za jeden z podstawowych elementów przygotowania dzieci i młodzieży do twórczego udziału w budownictwie socjalizmu uważa realizację idei kształcenia politechnicznego.

Potrzeby społeczne spowodowały, że zagadnienie kształcenia politechnicznego jest obecnie przedmiotem zainteresowania tysięcy nauczycieli oraz praktycznych poczynań szkół i placówek oświatowych.

Prawidłowe rozwiązanie dojrzałego społecznie problemu oświatowego wiąże się najściślej z wykorzystaniem dotychczasowego dorobku teorii i praktyki pedagogicznej w zakresie kształcenia politechnicznego. Literatura pedagogiczna zawiera sporo cennych pozycji poświęconych teorii i praktyce kształcenia politechnicznego. Szczególnie wiele refleksji mogą dostarczyć nauczycielom doświadczenia i prace teoretyków i praktyków Związku Radzieckiego i krajów socjalistycznych. Teoretyczny i praktyczny dorobek szkolnictwa krajów socjalistycznych może i powinien zostać twórczo wykorzystany przy rozwiązywaniu problemu kształcenia politechnicznego w naszym kraju.

Na szczególne zainteresowanie wszystkich nauczycieli zasługuje wydana z inicjatywy Instytutu Pedagogiki przez PZWS seria wydawnicza objęta ogólnym tytułem — „Szkoła, życie, praca". Trzy tomy wspomnianej serii ukazały się w r. 1960 i 1961. Są to:

1) *Szkoła Ogólnokształcąca a technika,*
2) *Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim,*
3) *Politechnizacja w praktyce szkolnej.*

Opracowane przez T. Nowackiego wybrane rozprawy i artykuły pedagogów radzieckich oraz doświadczenia naszych nauczycieli stanowią bogate źródło wiedzy teoretycznej i praktycznej z zakresu kształcenia politechnicznego.

Tom pierwszy pt. *Szkoła ogólnokształcąca a technika* stanowi teoretyczne uogólnienie doświadczeń szkolnictwa ZSRR z pozycji marksistowskich. Zawiera on fragmenty obszerniejszych prac S. M. Szabałowa i S. T. Szapowalenki oraz artykuły A. G. Kałannikowa i M. A. Żydielowa. Wybrane fragmenty i artykuły są dobitnym świadectwem znacznych osiągnięć pedagogów radzieckich w dziedzinie kształcenia politechnicznego, a równocześnie bogatym źródłem wiedzy o wielkim procesie „przekształcania szkoły stosownie do potrzeb nowego społeczeństwa".

T. Nowacki poprzedził zbiór wybranych rozpraw obszerną przedmową wprowadzającą czytelnika w dzieje walki o szkołę politechniczną oraz w aktualną sytuację nie zakończonego procesu kształtowania się szkoły politechnicznej w Związku Radzieckim. Mimo zastrzeżenia autora, że nie ma zamiaru szczegółowo analizować

„szerokiego rozlewiska, pełnego wirów i prądów", jakim jest proces rozwoju treści i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR, przedmowa dobitnie wykazuje złożoność zagadnienia oraz trudności związane z przebudową treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Rezygnując ze szczegółów historycznych, autor skoncentrował uwagę na wyodrębnieniu ogólnych tendencji oraz syntetycznym ukazaniu sposobów rozwiązywania zagadnienia kształcenia politechnicznego w starej i zreformowanej szkole. Przeprowadzona w przedmowie analiza doświadczeń szkolnictwa radzieckiego, programów i treści kształcenia politechnicznego oraz wnioski i uogólnienia są cennym materiałem dla każdego nauczyciela.

Bardzo trafnie zostały dobrane fragmenty prac i artykuły poświęcone zagadnieniom kształcenia politechnicznego.

Fragment pracy S. M. Szabałowa został poświęcony „obiektywnym podstawom kształcenia politechnicznego". Przeprowadzając marksistowską analizę procesów produkcji w ogóle, a współczesnych w szczególności, autor nie tylko ukazuje istotę kształcenia politechnicznego, ale dochodzi również do sformułowania zasady umożliwiającej z ogromnej ilości zjawisk produkcyjnych wyodrębnić najbardziej istotne, posiadające decydujące znaczenie dla kształcenia politechnicznego, a tym samym do uogólnień umożliwiających prawidłowe konstruowanie programów nauczania. Autor wyciąga wniosek, że wielki przemysł maszynowy, który rodzi potrzebę przygotowywania „wszechstronnie rozwiniętego, przygotowanego politechnicznie robotnika, sam wskazuje drogi zaspokojenia tej potrzeby". Nauka stale wykrywa ogólne procesy produkcji i rządzące nią zasady. Rozwój produkcji socjalistycznej powoduje wzrost i ujawnianie najbardziej ogólnych elementów politechnicznych w produkcji. S. M. Szabałow formułuje ogólne, wspólne dla różnych dziedzin produkcji procesy i tendencje oraz wniosek, że sama produkcja jest o wiele bogatsza w elementy politechniczne, powszechnie występujące w produkcji niż dyscypliny naukowe ogólnokształcące i techniczne, które nie przeprowadziły w odpowiedniej skali politechnicznej analizy produkcji. Rozważania autora są przykładem praktycznego zastosowania metody porównawczo-politechnicznej do analizy podstaw produkcji.

Jej istota polega na tym, że „rozpatruje się ogromną ilość konkretnych zjawisk produkcji nie tylko pod względem ich specyfiki, lecz porównuje się je, grupuje i uogólnia na podstawie tych zasad naukowych, które nauka wysnuwa z praktyki, z rzeczywistości, jako coś, co jest w sposób obiektywny właściwe tej rzeczywistości". Zastosowana w rozważaniach metoda umożliwia dobór odpowiednich treści dla opracowania programów szkolnych dostosowanych do wymogów społeczeństwa socjalistycznego.

S. T. Szapowalenko omawia w wybranym fragmencie swej pracy system kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę w szkolnictwie średnim. Zdaniem autora system ten obejmuje:

1) opanowanie przez uczniów podstaw matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, kreślenia, zapoznanie uczniów z technicznym zastosowaniem tych nauk w najważniejszych gałęziach produkcji oraz nauczenie umiejętności stosowania wiedzy przyrodniczej w praktyce;
2) prace ręczne i zajęcia praktyczne w warsztatach i na działkach oraz nauczenie podstaw produkcji przemysłowej i rolnej;
3) udział uczniów w pracach społecznie użytecznych w przedsiębiorstwach przemysłowych, w kołchozach i sowchozach, w pracowniach szkolnych i na działkach doświadczalnych;
4) nadobowiązkowe kursy praktyczne, kółka techniczne oraz różne imprezy poszerzające horyzonty politechniczne uczniów.

Autor omawia dość szczegółowo sposób realizacji poszczególnych elementów systemu przez szkolnictwo radzieckie. Szczególnie wnikliwie została przeprowadzona analiza zagadnienia zapoznawania uczniów z najważniejszymi gałęziami współczes-

nej produkcji przemysłowej i rolnej. S. T. Szapowalenko formułuje cztery kryteria stanowiące podstawę wyboru głównych gałęzi produkcji. Do gałęzi produkcji odpowiadających wymogom sformułowanych kryteriów autor zalicza: energetykę, budowę maszyn, hutnictwo, przemysł chemiczny, uprawę roślin i hodowlę zwierząt. Rozważania na ten temat utwierdzają w przekonaniu, że kryteria doboru gałęzi produkcji zostały sformułowane prawidłowo. W dalszym toku rozważań, z poszczególnych gałęzi produkcji zostały wyodrębnione wiadomości stanowiące podstawę kształcenia politechnicznego, a następnie omówione braki w zakresie wyposażania uczniów w podstawowe wiadomości o ogólnych podstawach najważniejszych gałęzi produkcji.

Logiczną kontynuacją zasygnalizowanych wyżej rozważań jest następny rozdział pracy S. M. Szabałowa poświęcony jedności teorii i praktyki w procesie nauczania. Od ogólnych rozważań na temat produkcji, poprzez analizę treści kształcenia politechnicznego, przechodzimy do procesu wyposażania uczniów w wiedzę niezbędną do twórczego uczestniczenia w życiu społecznym i działalności produkcyjnej. Autor rozpoczyna od wykazania formalizmu w procesie nauczania, przytaczając interesujące przykłady lekcji sformalizowanych, poprawnych pod względem metodycznym, lecz oderwanych od życia, nie uczących twórczego myślenia i nie rozwijających inicjatywy uczniów. Szczególnie interesujące są rozważania dotyczące stosunku dydaktyki do teorii gnoseologicznej. S. M. Szabałow przeprowadzą analizę dwóch kierunków, jakie zarysowały się w pedagogice radzieckiej. Jeden z nich polega na dążeniu do zbliżenia logiki nauczania do logiki ogólnoludzkiego poznania w oparciu o leninowską teorię poznania i na rozpatrywaniu konkretnych możliwości podniesienia procesu nauczania do poziomu dialektycznego poznania. Drugi dąży do oddzielenia logiki nauczania od logiki ogólnoludzkiego myślenia i przyznając w zasadzie słuszność leninowskiej teorii poznania, przy rozwiązywaniu zagadnień dydaktycznych kieruje się zasadami logiki formalnej. Autor poddaje drugi kierunek druzgocącej krytyce i wykazuje konieczność stosowania logiki dialektycznej w procesie nauczania, uważając równocześnie za formalizm wymaganie zgodności z logiką dialektyczną w stosunku do każdej lekcji. Zagadnienia powyższe służą w zasadzie za pozycję wyjściową do obszerniejszego omówienia zastosowania leninowskiej teorii poznania w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zwłaszcza w zakresie treści politechnicznych. W rezultacie autor wykazuje, że „teoria i praktyka są dwoma dialektycznie ze sobą powiązanymi aspektami posuwania się od niewiedzy ku wiedzy i od wiedzy ku działaniu praktycznemu, że sposób nauczania przedmiotów przyrodoznawczych może być o tyle praktyczny, o ile tego wymagają potrzeby teorii rzeczywistej, i o tyle teoretyczny, o ile tego wymaga praktyka". Stąd już tylko krok do sformułowania wymogów politechnicznej zasady nauczania w dyscyplinach ogólnonaukowych.

A. G. Kałasznikow w artykule pt. *O zasadach budowy nowych planów nauczania i programów* omawia wymogi, jakie winny spełniać nowo opracowane programy nauczania, aby skutecznie ułatwiać realizację hasła więzi między szkołą a życiem i równocześnie uwzględniać ogólne treści nauczania. Usystematyzowanie materiału programowego powinno się opierać na następujących założeniach:

1) ustalenie najważniejszych zjawisk życiowych, które młodzież powinna poznać, aby rozszerzyć zakres swego wykształcenia;
2) ustalenie zakresu elementarnych wiadomości i umiejętności, niezbędnych do przyswojenia pojęć bardziej złożonych;
3) uwzględnienie zainteresowań i możliwości uczniów oraz właściwy dobór zjawisk i praw, które powinni przyswoić w dostępnej dla siebie formie;
4) analiza umiejętności i nawyków, niezbędnych przy pracy produkcyjnej, o charakterze ogólnym — politechnicznym — i ściśle zawodowym w celu wybrania najważniejszych, najczęściej spotykanych i dających najlepsze perspektywy.

Stopień uwzględnienia poszczególnych założeń przy konstrukcji poszczególnych programów nauczania winien być zależny od poziomu kształcenia. Im wyższy poziom kształcenia, tym większą rolę powinna odegrać zasada doboru materiału według jego użyteczności dla techniki i pracy produkcyjnej. Autor precyzuje również bardziej szczegółowo treści nauczania oraz sposoby ich realizacji.

W odróżnieniu od poprzednich, artykuł M. A. Żydielowa omawia problem bardziej szczegółowy, a mianowicie „maszynoznawstwo i elektrotechnikę w szkołach ogólnokształcących". Mimo znacznie mniejszego zakresu artykuł zawiera wiele myśli i uogólnień cennych dla każdego nauczyciela.

Tom II jest w zasadzie zbiorem sprawozdań z doświadczeń różnych szkół w zakresie praktycznej realizacji postulatów kształcenia politechnicznego, a zwłaszcza współdziałania z zakładami produkcyjnymi i organizacji praktyk produkcyjnych. O ile I tom serii zawiera rozważania teoretyków radzieckich, o tyle w II przedstawiony został praktyczny dorobek szkół i nauczycieli. Nie oznacza to, że autorzy unikają sformułowań teoretycznych. Przeciwnie. Na podstawie materiałów z pracy szkół formułują wnioski natury ogólniejszej. Np. praca M. N. Skatkina na temat *Jak łączyć nauczanie z pracą produkcyjną uczniów* ma charakter dosyć ogólny.

Wartość siedmiu artykułów zawartych w II tomie polega jednak nie tyle na wnioskach natury teoretycznej, ile na pokazaniu praktycznych rozwiązań trudnego i złożonego problemu. Autorzy artykułów omawiają szczegółowo doświadczenia poszczególnych szkół, całość procesu włączania uczniów do pracy produkcyjnej społecznie użytecznej, a równocześnie formułują pedagogiczne wnioski będące swoistą próbą tworzenia podstaw metodyki pracy produkcyjnej uczniów szkolnictwa ogólnokształcącego. Zaakcentowane zostały również walory wychowawcze eksperymentów podejmowanych przez poszczególne szkoły oraz podjęte próby formułowania wymagań w stosunku do kadry nauczycielskiej. Poważnym walorem tomu II jest również fakt, że opublikowane materiały ilustrują i komentują różnorodne doświadczenia szkół, doświadczenia w zakresie współdziałania z zakładami przemysłowymi i gospodarstwami rolnymi, prace produkcyjne uczniów w różnych dziedzinach produkcji, pomoc szkołom i nauczycielom ze strony władz państwowych, gospodarczych i personelu fachowego zakładów pracy. T. Nowacki podkreśla w przedmowie, że nie należy kopiować w Polsce doświadczeń radzieckich, ale należy z nich umiejętnie korzystać, aby uniknąć błędów towarzyszących zawsze procesowi zapoczątkowywania nowej dziedziny działalności dydaktycznej. W pełni można zgodzić się z autorem. Doświadczenia szkolnictwa radzieckiego, chociaż przeprowadzane w innych warunkach, mogą i powinny stanowić poważną pomoc w pracach podejmowanych przez polskie szkolnictwo.

Wykorzystanie doświadczeń radzieckich kolegów jest tym bardziej konieczne, że nasze własne doświadczenia w zakresie realizacji postulatów kształcenia politechnicznego są jeszcze bardzo skromne. Nie posiadamy większych doświadczeń w zakresie prac ręcznych jako przedmiotu nauczania i jednego z elementów kształcenia politechnicznego. Niedostateczne są również doświadczenia polskiego szkolnictwa w zakresie wycieczek, współdziałania z zakładami pracy itp. Znacznie bogatszym materiałem dysponujemy w dziedzinie różnych form wychowania technicznego w pracy pozalekcyjnej.

Skromne i dosyć jednostronne jeszcze próby realizacji treści kształcenia politechnicznego w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół zostały ujęte w tomie III. Jest on zbiorem siedmiu opracowań nauczycieli. Mimo skromnego zakresu podejmowanych prób oraz ich jednostronności zbiór artykułów reprezentujących poczynania naszych szkół w zakresie elementów kształcenia politechnicznego zainteresuje z pewnością każdego nauczyciela. Dla kolegów posiadających własny dorobek stanowią one materiał do konfrontowania poczynań własnej szkoły z doświadczeniami innych. Dla kolegów, którzy nie posiadają jeszcze żadnych doświad-

czeń, stanowią materiał ułatwiający podjęcie tego istotnego problemu pedagogicznego chociażby w skromnym zakresie.

Zaletą sprawozdań z polskich doświadczeń w zakresie kształcenia politechnicznego są praktyczne przykłady pracy z młodzieżą. Prawie wszystkie nadają się do upowszechnienia. Przykłady te ilustrowane są rysunkami i fotografiami, stanowiącymi ważny element dokumentacyjny dla tego typu prac.

Żałować należy, że tylko ostatnie prace traktują o zagadnieniach rolnictwa, i to w oparciu jedynie o wycieczki. Należy mieć nadzieję, że w niedługim czasie uzyskamy obfitsze informacje o poczynaniach polskich w dziedzinie politechnizacji, obejmujących zagadnienia produkcji rolniczej, oraz szerszy wachlarz zagadnień współpracy z zakładami przemysłowymi.

*M. R.*

**JÓZEF PIETER: POZNAWANIE ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO**
**Wrocław-Kraków 1960 Zakład Narodowy im. Ossolińskich ss. 217**

Dużo ostatnio mówi się i pisze u nas na temat konieczności polepszenia wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Nie zawsze jednak w sposób dostatecznie jasny widzi się przyczyny obecnego stanu rzeczy. I tak np. w rozważaniach na temat przyczyn trudności i niepowodzeń w pracy szkoły często wskazuje się tylko na jedną grupę tych przyczyn. Pisze się i mówi o brakach w przygotowaniu merytorycznym i metodach pracy nauczyciela, niedostatecznych warunkach pracy szkół oraz o zbyt obszernych programach i niedostosowanych do nich podręcznikach. Stosunkowo zbyt rzadko zwracało się u nas w okresie budowy socjalistycznej szkoły uwagę na warunki życia dziecka, wpływ środowiska, w jakim uczeń przebywa poza szkołą, na wyniki dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły. Jak stwierdza w objaśnieniach wstępnych autor omawianej książki, „przypuszczano mylnie, jakoby badania nad środowiskiem wychowawczym oparte były koniecznie na założeniu — bez wątpienia błędnym — że cechy osobowości stanowią po prostu odzwierciedlenie warunków środowiskowych. Mniemano bezpośrednio, że wiedza o środowisku zagraża idei skuteczności świadomego oddziaływania wychowawców na wychowanków. Odnoszono się do niej tak, jak gdyby poznawanie pewnego odcinka rzeczywistości sprzyjało pewnemu tylko ustrojowi społecznemu. W konsekwencji nie doceniano znaczenia badań ekologicznych".

Od kilku lat sytuacja uległa zasadniczej zmianie. Podkreśla się nadal konieczność i skuteczność świadomego oddziaływania wychowawczego szkoły i nauczyciela. Jednocześnie pedagogowie zwracają jednak uwagę na potrzebę i konieczność poznania środowiska, w jakim uczeń żyje, oraz badania wpływów tego środowiska na rozwój osobowości dziecka. U nas, inaczej niż w szkołach szeregu państw zachodnich, uczeń tylko niewielką część dnia spędza w szkole. Stąd przy rozpatrywaniu wielu problemów wychowawczych trzeba uwzględniać nie tylko oddziaływanie szkoły, ale także warunki życia dziecka poza szkołą i wpływ jego środowiska wychowawczego. Zadanie poznania tego środowiska staje przed nauczycielem-wychowawcą, zwłaszcza w przypadkach uczniów sprawiających trudności, i psychologiem, który stara się dotrzeć do przyczyn opóźnień czy zahamowań, i radą pedagogiczną szkoły, gdy szuka sposobów podniesienia skuteczności oddziaływania wychowawczego zespołu pedagogicznego. W tej niesłychanie ważnej pracy napotykają oni wszyscy wiele trudności związanych głównie z kwestiami metodolo-

gicznymi: w jaki sposób badać, co brać za podstawę, jak porównywać, czy można w ogóle porównywać szereg czynników pozornie tak nieporównywalnych, jak np. moralny poziom rodziny, opieka światopoglądowa nad dzieckiem itp.

Praca J. Pietera *Poznawanie środowiska wychowawczego* stara się przyjść z pomocą wszystkim tym, którzy interesują się badaniem środowiska. Składa się ona z dwóch niejednakowych pod względem objętości części. Część pierwsza, stanowiąca jedną trzecią całej książki, zatytułowana *Rozważania teoretyczne*, zawiera cztery rozdziały. W pierwszym z nich *Podstawowe założenia* autor koncentruje uwagę wokół zagadnienia, od czego zależy rozwój jednostki. Kreśląc pokrótce historię poglądów na te kwestie, autor słusznie stwierdza na zakończenie, że „dotychczasowa, już wcale obfita literatura teoretyczna o środowisku w ogóle i literatura przyczynkowa o pojedynczych składnikach środowiska wychowawczego nie dają ani wychowawcy, ani psychologowi do ręki klucza metodologicznego, przy pomocy którego potrafiłby zanalizować i ocenić całość warunków środowiska" (s. 27). Ten wprowadzający rozdział ma jednakże jeden podstawowy brak — nie uwypuklono w nim dostatecznie stanowiska psychologii marksistowskiej w kwestii czynników warunkujących rozwój jednostki. Autor nie dość jasno ustosunkowuje się do teorii dwóch czynników.

W rozdziałach następnych części pierwszej obok kwestii ustalenia podstawowych pojęć i zagadnień nauki o środowisku wychowawczym wiele miejsca zajmuje sprawa metody badań. Przy dokonywaniu analizy i oceny składników oraz całości warunków środowiska wychowawczego podstawową trudność stanowi ściśle i jednoznaczne ujęcie opisu środowiska. Autor proponuje zastosowanie liczbowego ujęcia rozpoznań dotyczących warunków środowiskowych. Uważa, iż „nie widać obiekcji zasadniczych przeciwko skalowemu opisowi zjawisk humanistycznych". Aby przejść od opisu słownego do skali stopni, należy dokonać analizy środowiska na pojedyncze składniki, a w obrębie danego składnika ustalić sens (definicję) poszczególnych stopni. Badający zbiera materiał faktyczny, a potem „tłumaczy" go na oceny według skali pięciostopniowej. „W rezultacie dziecko badane pod względem wartości swego środowiska wychowawczego uzyskuje tyle osobnych ocen, ile jest w metodzie osobno uwzględnionych składników środowiska". Można jeszcze zebrać razem wszystkie oceny pojedynczych składników środowiska wychowawczego celem uzyskania syntetycznej oceny cyfrowej czyjegoś środowiska. Metoda ta ma umożliwić „statystyczne porównanie stanu warunków środowiskowych ze stanem określonych właściwości psychicznych młodzieży szkolnej".

Przy takiej metodzie badania środowiska wychowawczego istnieją dwie zasadnicze trudności, od pokonania których zależy uzyskanie prawidłowego i adekwatnego obrazu. Pierwszą z nich jest właściwy zestaw składników środowiska wychowawczego, mających rzeczywisty wpływ na rozwój dziecka. Druga trudność leży we właściwym ustaleniu norm dla poszczególnych stopni przyjętej skali ocen oraz jednakowej ich interpretacji przez wszystkich, którzy prowadzą badanie.

Autor zdaje sobie sprawę z tych trudności i stwierdza, iż „metodę trzeba sprawdzać, bo dopiero w wyniku dostatecznej ilości sprawdzeń okaże się, jak dalece jest do badań naukowych przydatna i praktycznie użyteczna". Część druga książki zatytułowana *Analiza składników środowiska wychowawczego* stanowi rozszyfrowanie i ilustrację proponowanej przez autora metody. J. Pieter nie od dziś pracuje nad tym zagadnieniem. Jeszcze przed wojną opracował on kwestionariusz w sprawie wpływu czynników środowiskowych na poziom inteligencji dzieci i młodzieży, gdzie zastosował cyfrową ocenę poszczególnych warunków środowiskowych. Kwestionariusz ten był podstawą badań prowadzonych przez Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Następnie autor kilkakrotnie ulepszał opracowaną metodę, przygotowując jej kolejne wersje, z których ostatnią pokazuje szczegółowo w omawianej pracy.

W analizie składników środowiska wychowawczego wyodrębnia autor środowisko

okoliczne, środowiska miejscowe (lokalne) oraz osobiste warunki środowiskowe, na które składają się środowisko domowe, szkolne oraz pozaszkolne dziecka. Większa waga osobistych warunków środowiskowych zaakcentowana jest przez uwzględnienie o wiele większej liczby składników, które bierze się pod uwagę przy ocenie.

Szczegółowa analiza składników środowiska dokonana przez autora będzie z pewnością przydatna dla socjologów, pedagogów i psychologów prowadzących badania środowiskowe. Nie było to zadanie łatwe i nie wszystkie proponowane pięciostopniowe zróżnicowania odznaczają się jednakowym stopniem precyzji. Rzeczą zrozumiałą jest, iż łatwiej jest ocenić liczbowo warunki mieszkaniowe czy stopę gospodarczą mieszkańców danej miejscowości niż charakter tej miejscowości, jej tradycje kulturowe czy potrzeby kulturalne mieszkańców. Stąd niektóre podane „definicje" poszczególnych stopni trzeba traktować jako przykładowe i rzeczą badającego jest umiejętne dostosowanie tego przykładowego opisu do badanej rzeczywistości. Nie zawsze można się też zgodzić z oceną proponowaną przez autora. Dlaczego np. możliwość dotycząca stanu warunków higienicznych w domu rodzinnym, a polegająca na tym, iż „niezależnie od dostępu do Ubezpieczalni korzysta się niekiedy z usług lekarza prywatnego. Lekarza takiego wzywa się czasem do domu lub idzie do niego" (s. 115) jest jednym ze wskaźników dających podstawę do postawienia oceny „4"? Próba skalowego ujęcia potrzeb światopoglądowo-wierzeniowych rodziny nie rozwiązuje w dostatecznym stopniu tego zagadnienia. Podobnie ocena rozmiarów życia towarzyskiego rodziny dziecka i jego wpływu wychowawczego nie wydaje mi się słuszna (ocenione na „5" bardzo urozmaicone życie towarzyskie rodziny bywa nie tylko czynnikiem rozwijającym dziecko, ale również przeszkadzającym mu nieraz w dobrym wypełnianiu obowiązków szkolnych). Natomiast podoba mi się sposób ujęcia kultury językowej środowiska domowego; pokazanie jej wpływu na rozwój dziecka wydaje mi się cenne i ciekawe.

Drobnych uwag, dotyczących poszczególnych sformułowań i prób definicji proponowanych ocen, można by przytoczyć sporo. Nasuwają się one już przy czytaniu książki, a z pewnością nasunie się ich więcej przy próbie wykorzystania metody J. Pietera w badaniach. Celowe byłoby więc dla dalszego doskonalenia tej metody zbieranie uwag i wniosków od osób i zespołów, które spróbują praktycznie wykorzystać metodę autora.

Praca Pietera w swej obecnej postaci może być cenną pomocą, zwłaszcza przy organizowaniu badań naukowych. Może być jednak wykorzystana również przez nauczyciela, który nie musi stosować jej w całości, ale wykorzystać częściowo dla lepszego poznania środowiska swych uczniów. Dlatego można ją polecić wszystkim, którzy zajmują się wychowaniem dzieci i młodzieży, jako pozycję interesującą i przydatną.

*I. JANISZOWSKA*

**Tadeusz Nowacki: Teczka biograficzna ucznia**
**Warszawa 1960 PZWS ss. 140**

CEL I UKŁAD PRACY

Kształcenie zawodowe, politechnizacja w nauczaniu oraz wiązanie szkoły z życiem — to problemy, które zawsze żywo interesują autora. Znajduje to swój wyraz również w omawianej pracy.

Dwa główne cele postawił sobie autor pisząc tę książkę. Po pierwsze — chce dostarczyć nauczycielom i wychowawcom wypróbowanych metod i odpowiednich

środków do prowadzenia obserwacji ucznia oraz właściwy sposób gromadzenia materiałów. Po drugie — pragnie ukierunkować pracę obserwacyjną nauczyciela w ten sposób, ażeby mogła ona być wykorzystana jako środek pomocniczy przy „projektowaniu drogi życiowej ucznia" przez ukazanie wychowankowi najlepiej odpowiadającego mu miejsca, które on będzie z pożytkiem zajmował w społeczeństwie dorosłych. Te założenia zdecydowały o charakterze i układzie książki.

W rozważaniach wstępnych wypowiada autor uwagi o znaczeniu pomiarów cech psychicznych i podstawowych metodach poznawania uczniów. W rozdziale II pisze o sposobach utrwalania dorobku obserwacji. Rozdział III poświęca szczegółowemu omówieniu projektowanego przez siebie arkusza obserwacyjnego.

Szczególnie ciekawy jest rozdział IV traktujący o innych materiałach teczki ucznia. Stanowi on pewnego rodzaju nowość w polskiej literaturze pedagogicznej, zakładając przygotowanie ucznia do samodzielnego podejmowania decyzji o wyborze zawodu.

## STANOWISKO AUTORA I PODSTAWOWA PROBLEMATYKA

Autor słusznie zakłada, że nauczanie szkolne nie może być traktowane jako wartość sama „w sobie" (s. 4), lecz musi z pożytkiem służyć konkretnemu życiu, a więc samej jednostce i społeczeństwu, którego ta jednostka stanowi część składową. Jednym z głównych założeń wychowawczych szkoły winno więc być prawidłowe zaplanowanie miejsca jednostki w zorganizowanym życiu społecznym. Ażeby zamierzenia wychowawcze były skuteczne, ażeby mieć istotny i faktyczny wpływ na kształtowanie postaw i rozwój młodzieży — nauczyciel musi dokładnie poznać młodzież, którą wychowuje. Bowiem — zgadzamy się z autorem — powodzenie w pracy wychowawczo-dydaktycznej uzależnione jest nie tylko od doskonałości samych metod postępowania, ale w dużej mierze i od znajomości ucznia jako jednostki oraz zespołu uczniów jako grupy społecznej, a także od umiejętności stosowania tych metod do poszczególnych przypadków i konkretnych sytuacji.

Najbardziej obiektywne poznanie uczniów daje metoda badań naukowych. Ażeby jednak ich wynik nie dawał statycznego przekroju osobowości, muszą one być przeprowadzane wielokrotnie i przez dłuższy okres czasu. Ze względu na skomplikowaną aparaturę i technikę badań nie może ta metoda w naszych warunkach znaleźć zastosowania powszechnego.

Natomiast możliwa w powszechnym zastosowaniu jest metoda kierowanej obserwacji, chociaż zawiera ona braki wynikające z subiektywizmu obserwatora i jego możliwych nastawień do osoby badanej.

Wśród sposobów utrwalania dorobku obserwacji autor wymienia dziennik obserwacji, zapis ciągły i swobodną charakterystykę. Szczególną pomocą w prowadzeniu prawidłowej obserwacji może być arkusz obserwacyjny. Jednakże autor nie przecenia jego znaczenia uważając, że „pełna dokumentacja obserwacji dziecka powinna się składać zarówno z dorywczych notatek z obserwacji, jak i arkusza obserwacyjnego, jak wreszcie ze swobodnej charakterystyki, dla której wartość surowca mają zarówno dorywcze notatki, jak i sam arkusz" (s. 31).

Jest oczywiście słuszne stanowisko autora, że przy zbieraniu materiału obserwacyjnego musi być postawiony cel tych zabiegów, gdyż to w zasadniczy sposób rzutuje na charakter i zakres obserwacji. Jeśli np. chodzi o wyniki wychowania i nauczania — wystarczają obserwacje dzieci sprawiających trudności[1]. Jeśli chodzi

[1] Por. A. Berge: *Uczeń trudny*. Wwa 1960 PZWS; N. Han-Ilgiewicz: *Nieznośni chłopcy*. Wwa 1960 PZWS; R. Przezwański: *Obserwacja pedagogiczna*. Wwa 1959 PZWS; K. Dąbrowski: *Społeczno-wychowawcza psychiatria dziecięca*. Wwa 1960 PZWS.

o poradnictwo zawodowe czy szerzej pojętą dalszą drogę życiową wychowanków — potrzebne są obserwacje o każdym uczniu.

Dużą wagę przywiązuje autor do swobodnej charakterystyki. Twierdzi, że nauczyciel, „który potrafi w sposób zwięzły, a jednocześnie dokładny napisać swobodną charakterystykę, nie potrzebuje posługiwać się arkuszami obserwacji" (s. 34). W jego układzie arkusz obserwacyjny spełnia rolę dodatkowego środka, pomagającego „w znalezieniu momentów istotnych dla opisu zachowania się ucznia" (s. 34). Podkreśla jednak, że arkusz obserwacyjny ze względu na uporządkowany charakter pozwala porównywać różne arkusze i stwierdzać różnice zachodzące między poszczególnymi uczniami.

W całym procesie zbierania i wykorzystania materiałów wyznacza autor słusznie główną rolę nauczycielowi. Stwierdza, że „zarówno luźne notatki, jak wpisy uogólniające oraz wypełnienie całości arkusza, łącznie ze swobodną charakterystyką, są tylko pewnymi czynnościami metodycznymi" (s. 35). Natomiast faktyczna wartość prowadzonych prac i osiąganych wyników zależeć zawsze będzie od „wnikliwości i inwencji nauczyciela" (s. 35).

W konsekwencji tego stanowiska szkole i nauczycielowi wyznacza autor ważne zadanie w pokierowaniu losami ucznia. Uważa mianowicie, że poradnie zawodowe winny spełniać funkcję służebną, a zarazem kierowniczą w stosunku do nauczycieli — dostarczając im odpowiedniej lektury i porad metodycznych we wszystkich koniecznych dziedzinach. Natomiast poradnictwo zawodowe w stosunku do młodzieży winni prowadzić nauczyciele przez odpowiednią organizację pracy szkolnej. Praca ta powinna obejmować uświadamianie zawodowe poprzez zaznajamianie młodzieży z różnymi zawodami, poznawanie przydatności zawodowej poszczególnych uczniów drogą gromadzenia możliwie najpełniejszych materiałów, które stanowić mogą podstawę do prawidłowej i właściwej porady w sprawie wyboru zawodu w momencie opuszczania przez ucznia szkoły.

Koncepcję własnego układu arkusza obserwacyjnego omawia autor szczegółowo, poświęcając tej części pracy 64 ss. druku. Należyty akcent znajduje tu również najbardziej interesujący autora problem — zbieranie materiałów, które mogą okazać się pomocne dla poradnictwa zawodowego, a w szczególności temu celowi służyć mają działy II, III i IV arkusza.

Oddzielnego omówienia wymaga stanowisko autora wyrażające się w założeniu, że uczeń powinien być tak przygotowany, ażeby mógł samodzielnie podejmować decyzję o wyborze zawodu. Jest to jedna z zasadniczych tez teorii autora, którą on rozwija i próbuje uzasadnić w rozdz. IV zatytułowanym: *Inne materiały teczki ucznia.*

Autor wyraża pogląd, że spośród trzech czynników zainteresowanych dalszymi losami ucznia: dom rodzinny, nauczyciel, uczeń — ten ostatni właśnie powinien decydować o wyborze zawodu, gdyż o „jego skórę przecież chodzi" (s. 118). Do podejmowania takiej decyzji uczeń musi być przygotowany i dlatego profil i funkcja szkoły współczesnej musi być nastawiona na rozwiązanie tego problemu. Uczeń musi stykać się z różnymi narzędziami i wykonywać różne czynności, musi wchodzić „do zakładu pracy nie tylko jako wycieczkowicz, ale i jako uczestnik procesu produkcyjnego czy współpracownik w usługach świadczonych przez przedsiębiorstwo" (s. 119).

Słuszna jest krytyczna ocena naszej szkoły ogólnokształcącej, która obecnie tych zadań nie wypełnia.

Trzeba zgodzić się z autorem, że decyzja o wyborze zawodu wymaga pewnego stopnia dojrzałości i nie może być podejmowana przez uczniów kończących klasę VII, a winna być przesunięta na okres wieku lat 16—18.

Zakładając konieczność podejmowania decyzji o projektowaniu drogi życiowej przez samego ucznia, autor postuluje, że praca wychowawcza w szkole powinna być

tak zorganizowana, ażeby drogą samoanalizy umożliwiała uczniowi samopoznanie i samoocenę (s. 125). Do tego celu służyć mogą, zdaniem autora, takie formy pracy, jak pisanie przez uczniów autobiografii, wypełnianie karty samooceny, wykrywanie cech osobistych mających znaczenie w określonych zawodach, poznawanie własnych uzdolnień i umiejętności oraz ich przydatności do różnych zawodów.

Jest to sprawa na naszym gruncie nowa, ale niewątpliwie interesująca i zachęcić dlatego może nauczycieli do podejmowania i rozszerzania tego rodzaju prób w konkretnej praktyce szkolnej.

Wydaje się, że niezależnie od roli, jaką może spełnić książka prof. Tadeusza Nowackiego w szerzeniu wiedzy o metodach poznawania uczniów — nadaje się ona szczególnie do organizowania w oparciu o nią odpowiednich ćwiczeń w zakładach kształcenia nauczycieli.

*K. MAKOWSKI*

## CZESŁAW CZAPÓW I STANISŁAW MANTURZEWSKI: NIEBEZPIECZNE ULICE. U ŹRÓDEŁ CHULIGAŃSTWA. MATERIAŁY I REFLEKSJE

**Warszawa 1960 „Iskry" ss. 492**

Obszerna praca pt. *Niebezpieczne ulice* ma charakter naukowego reportażu przeplatanego różnymi materiałami o rozmaitym poziomie i różnorodnej wartości — znajdujemy tu i wyjątki z dziennika uczestnika warszawskich band młodzieżowych, urywki listów do Polskiego Radia, fragmenty autentycznych pamiętników, wyjątek z powieści, szkice biograficzne itp. Ponadto autorzy zaznajamiają czytelnika z obszerną literaturą polską i światową dotyczącą przestępczości nieletnich, trudności wychowawczych, wykolejania się młodzieży, defektów charakteru, dróg rewalidacji.

Myślą przewodnią tego obszernego przewodnika po bogatej literaturze poświęconej przestępczości nieletnich jest szukanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego jedni z chłopców wrastają w społeczeństwo dorosłych dość łatwo, inni zaś pozostają na marginesie, czeka ich gang, zbrodnia i więzienie. Autorzy przyznają, że odpowiedź na to pytanie jest trudna. Zjawisko społeczne o ogólnoświatowym zasięgu, jakim jest obecnie bezsprzecznie chuligaństwo i przestępczość młodzieży, jest bardzo skomplikowane i składają się na nie problemy prawne, psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne i pedagogiczne. Prowadzi się dziś obszerne naukowe badania nad tymi problemami, poszukuje się dopiero środków zaradczych. Autorzy więc zaznajamiają czytelnika z zasadniczymi metodami i technikami badawczymi, które zmierzają do postawienia diagnozy i wskazania dróg naprawy i środków terapeutycznych w celu przywrócenia młodocianego wykolejeńca z powrotem społeczeństwu.

Autorzy ujmują temat bardzo szeroko, rozumieją i odczuwają problemy współczesnej młodzieży i tej ideowej, i tej na drodze do wykolejenia — „wdechowców" — i wreszcie chuliganów. Rozpatrując nie tylko wady i braki, nie ograniczają się do statystyk i opisów, lecz analizują sytuacje społeczne, które stanowią źródło przestępczości i tworzą kandydatów na chuliganów. Są to, między innymi, błędy i braki wychowania w domu rodzinnym, w szkole, instytucjach wychowania pozaszkolnego, masowy alkoholizm, wzrastająca klęska rozwodów i zwiększająca się liczba dzieci nie uczęszczających do szkoły i nie pracujących. Sprawa pełnego zatrudnienia młodzieży, nauka lub praca zawodowa młodzieży przedpoborowej ciągle jeszcze przedstawia się u nas źle, a nawet się pogarsza. Przytaczane liczby młodzieży, która nie kończy nawet szkoły podstawowej lub po ukończeniu szkoły zawodowej nie znajduje pracy, zarówno niepokoją, jak i zmuszają do myślenia i szukania środków

zaradczych. Autorzy stwierdzają, że opieka nad tego rodzaju młodzieżą po ukończeniu szkoły, a przed służbą wojskową, jest u nas wyraźnie niedostateczna.

Interesujące są wyniki badań nad warszawskimi bandami młodzieży, informacje o ich rozmieszczeniu na terenie miasta, składzie osobowym, kontaktach wzajemnych, sympatiach i konfliktach w łonie paczek i szajek, strukturze, działalności oraz „kulturze". Autorzy ukazują nie tylko styl życia członków band, lecz ujawniają mechanizm powstawania i działania szajek i wskazują na czynniki, które doprowadziły wielu chłopców do chuligańskiego gangu.

Jakkolwiek obszerna i wszechstronna analiza zjawiska szerzącego się chuligaństwa, kultu „bezsensowego" przestępstwa z punktu widzenia zawodowego przestępcy, nie nasuwa autorom skutecznych środków zaradczych, czytelnik odnosi wrażenie, że autorzy wierzą w możliwość poprawy istniejącej sytuacji. Stwierdzają jednak, że na razie w sprawach zarówno zwalczania przestępczości nieletnich, reedukacji, jak i profilaktyki brak jest zasadniczego kierunku, brak linii przewodniej, panuje dowolność i akcyjność. Przeważa „intuicyjne kroczenie po omacku". Wskazują jednak zarysowujące się możliwości poprawy, na rosnące szanse skuteczniejszej likwidacji podstawowych źródeł chuligaństwa w Polsce.

Ten końcowy akord optymizmu nie jest jednakże uzasadniony. W roku 1959 sądy zastosowały środki wychowawcze i poprawcze wobec 19 730 nieletnich. Oznacza to, że na każde 10 000 młodzieży, w wieku 10—17 lat, 57 z nich stawało przed sądami i zostało uznane za winnych popełnienia przestępstwa. W porównaniu z latami ubiegłymi oznacza to wzrost nasilenia przestępczości. (Dane statystyczne z Min. Sprawiedliwości). Teza zatem, że oglądamy wreszcie zmierzch nie hamowanego niczym panowania „wodzów" chuligańskich gangów, jest zbyt optymistyczna, aby mogła być prawdziwa.

Brakiem książki jest niewątpliwie zamieszczenie wielu materiałów o nierównej wartości naukowej — obok notatek dziennikarskich, własnych impresji charakteru felietonowego, mamy wiele cytatów, urywków, a nawet obszernych sprawozdań z literatury zagranicznej. Przytoczono wiele teorii nie poddając ich krytycznej analizie i własnemu osądowi. Świadczy to wprawdzie chlubnie o wielkim oczytaniu autorów, prowadzi jednak do wielu nieporozumień. Przy opisie pojęcia „dziecko przestępcze" autorzy przytaczają pogląd S. H. Sutherlanda, który w książce *Principles of Criminology* za dziecko przestępcze uważa również takie, które nie słucha rodziców, opiekunów czy wychowawców, wagaruje, narusza obyczaje, zdrowie własne lub innych (s. 244). Przyjmując takie kryteria, łatwo zaliczymy do dzieci przestępczych wszystkie dzieci sprawiające trudności wychowawcze, co będzie oczywistym absurdem.

Wiele miejsca poświęcają autorzy problemowi nerwic, niedosytu egzystencjonalnego, nerwicom zbiorowym itp. Istotnie, są młodzi ludzie, którzy nie znajdują sensu we własnym istnieniu, we własnej egzystencji i dlatego sądzą, że istnienie w ogóle nie ma żadnej wartości. Młodzież bowiem jest w trudniejszej sytuacji niż dorośli, jest bardziej narażona na kryzysy światopoglądowe. To twierdzenie jest słuszne dla młodzieży w wieku dorastania, natomiast trudno mówić o kryzysach światopoglądowych u dzieci 10—13-letnich, których przestępczość ostatnio bardzo wzrasta. Jak wynika z danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości opublikowanych w nrze 3—4 Biuletynu Inspektorów Społecznych, Kuratorów Sądowych i Pracowników zakładów dla nieletnich z 1960 r., odsetek nieletnich do lat 13, a więc tych nieletnich złodziejaszków i chuliganiątek, którzy według kodeksu karnego „nie ulegają karze", na przestrzeni ostatnich lat ma tendencję wzrostu. Jest to objaw szczególnie niepokojący.

Współczesna przestępczość ma zdecydowanie chuligański charakter — agresywna antyspołeczność i wandalizm w stosunku do ludzi i rzeczy cechuje nieletnich przestępców — stwierdzają autorzy za F. J. Cohenem. Tymczasem dane zamieszczone

w cytowanym Biuletynie wykazują, że przestępstwa przeciw własności społecznej stanowiły w 1959 r. 31,3%, przeciwko mieniu indywidualnemu 51,4%, chuligańskie natomiast tylko 7,9%. Najliczniejszą zatem grupę przestępstw nieletnich stanowią przestępstwa przeciwko mieniu — kradzieże, włamania i bandyckie napady. Twierdzenie, że prawie nie są obecnie notowane takie przestępstwa nieletnich, jak stręczycielstwo czy paserstwo, również nie odpowiada prawdzie. W wielkich miastach nie brakuje nieletnich „alfonsiaków" i paserów.

W rozważaniach na temat agresji autorzy przyjmują ogólną zasadę frustracji-agresji sformułowaną przez Johna Dollarda i jego współpracowników w 1937 roku, a opublikowaną w dwa lata później. Główne zainteresowanie autorów *Niebezpiecznych ulic* zwraca się ku frustracji, którą uważają za zahamowanie, udaremnienie dążeń życiowych jednostki. Nie uznają istnienia spontanicznej agresji, to znaczy niezależnej od jakiejkolwiek frustracji. Według zaś niektórych autorów agresja jest nie tylko formą reakcji, lecz istnieją takie przejawy autonomicznej niejako agresji, która wynika z dążenia do dominacji, potrzeby kontaktu. Dzieci o zahamowanej agresji są równie nie przystosowane do życia w grupie, jak dzieci agresywne. Silnie, z własnej woli lub pod wpływem otoczenia, zahamowane impulsy agresywne mogą doprowadzić do poważnych zaburzeń w zachowaniu się jednostki. Agresja nie zawsze jest złem. W niektórych przejawach (zapasy, mocowanie się, pojedynki słowne, riposty itp.) agresja służy do potwierdzenia poczucia własnej wartości.

Nie bardzo przekonują również argumenty o zgubnym wpływie filmu, radia i telewizji (s. 419). Przypomina to dawne zaciekłe wystąpienia przeciwko teatrowi, literaturze sensacyjno-podróżniczej (Karol May), kryminalnej (Conan Doyle), przeciw tańcom i muzyce jazzowej, przeciw boksowi, który miał także wprowadzić wśród młodzieży zdziczenie i brutalność.

Autorzy książki nie trzymają się przyjętego i ustalonego podziału. Tak w części czwartej poświęconej psychologii chuligana, jak w piątej omawiającej gang, a także w szóstej zatytułowanej *Narodziny zbrodni* — mamy rozważania o frustracji, agresji, psychonerwicach, tylko cytuje się innych autorów i powołuje się na różne dzieła i opracowania. W dążeniu do możliwie wszechstronnego przedstawienia problemu Cz. Czapów i St. Manturzewski zgromadzili bardzo różnorodne materiały i przytoczyli wielką ilość opracowań w językach obcych. Ucierpiała na tym poważnie jasność i przejrzystość książki. Słusznie zatem w podtytule zaznaczono, że są to materiały i refleksje. Z materiałów tych autorzy nie potrafili stworzyć systematycznego, jednolitego dzieła. A szkoda!

Autorzy pragnęli, aby praca ich była naukowo poprawna i wyczerpująca zagadnienie, aby z lektury jej odniósł pożytek zarówno student pedagogiki, jak i początkujący nauczyciel. Co więcej, mają ambicję, aby umożliwiła także rodzicom zrozumienie groźnych symptomów w zachowaniu się dziecka.

Książkę zaopatrzono obfitym wykazem bibliograficznym zawierającym około 500 pozycji.

*S. BENDKOWSKI*

## ANDRÉLE GALL: LES INSUCCÈS SCOLAIRES
**Paris 1957 Presses Universitaires de France ss. 128**

Niepowodzenia szkolne, na które składają się zjawiska takie, jak odsiew uczniów, drugo- i wieloroczność oraz różnorakie formy opóźnień w nauce, nie są bolączką naszego wyłącznie szkolnictwa. We Francji na przykład, gdzie już od dość dawna

prowadzi się zakrojone na szeroką skalę badania nad przyczynami opóźnień szkolnych, około 35% ogółu uczniów stanowią uczniowie opóźnieni.[1] Podobnie kształtuje się sytuacja w NRF[2], a w NRD dopiero na przestrzeni ostatnich kilku lat zarysowała się pod tym względem widoczna zmiana na lepsze.[3]

W tej sytuacji zainteresowanie problemem niepowodzeń szkolnych wzrasta z każdym niemal nowym rokiem szkolnym, a efektem tego zainteresowania są coraz to nowe prace z tej dziedziny.

Interesującą próbą analizy przyczyn niepowodzeń szkolnych spotykamy w pracy pt. *Les insuccés scolaires*. Jej autorem jest André Le Gall, inspektor generalny we francuskim Ministerstwie Wychowania Narodowego. Rozważania Le Galla ogniskują się głównie wokół tzw. „Niepowodzeń ukrytych", niełatwych do wczesnego ujawnienia i w związku z tym także do zlikwidowania przez szkołę.

Prace zmierzające do wykrywania niepowodzeń ukrytych prowadzono w wielu szkołach za pomocą testowych badań tzw. „inteligencji ogólnej" dziecka. W tym celu posługiwano się zazwyczaj testami Bineta-Termana, żywiąc przekonanie, że ustalony tą drogą iloraz inteligencji stanowi wykładnik rzeczywistych możliwości dziecka także i w zakresie jego pracy szkolnej.

Przekonanie to — podkreśla z naciskiem autor — jest równie złudne, jak i nieuzasadnione. Praktyka szkolna wykazuje bowiem, że bardzo często osiągnięcia ucznia w nauce odbiegają poważnie od tych przewidywań, które snuto na podstawie w ten właśnie sposób „zmierzonej" inteligencji.

Daleko skuteczniejszym, ale również niewystarczającym sposobem wykrywania opóźnień szkolnych — są badania prowadzone za pomocą testów wiadomości. Tą drogą uzyskujemy dane, dzięki którym możliwe staje się określenie braków danego ucznia w stosunku do wymagań programów nauczania i opracowanie na tej podstawie odpowiednich środków zaradczych.

Jeżeli jednak chcemy uzyskać prawdziwy obraz aktualnego poziomu intelektualnego oraz tendencji rozwojowych ucznia, to musimy zbadać jego zdolności i zainteresowania, a przede wszystkim zdolność rozumienia i abstrahowania, sposób precyzowania myśli itp. Obok wymienionych zdolności należy również badać zainteresowania dziecka w zakresie zagadnień społecznych, politycznych, religijnych, a także „stopień emocjonalnego zaangażowania się" w różnych pracach. Dopiero tak wielostronnie przeprowadzone badania mogą — zdaniem Le Galla — dać poprawny, nie uproszczony obraz rozwoju intelektualnego dziecka.

Jeżeli chodzi o pojęcie inteligencji, to rozważa je jako pojęcie złożone z trzech czynników:

Za pierwszy uważa napięcie psychologiczne (tension psychologiqe), czyli stopień mobilizacji świadomości na danym zagadnieniu. Drugim jest pole umysłowe (champ mental), czyli ilość danych, które jesteśmy w stanie zgromadzić w jednym akcie myślowym lub szeregu aktów po sobie następujących. Trzecim w końcu jest forma inteligencji, przy czym autor rozróżnia ich trzy rodzaje: inteligencja konkretno-poglądowa (L'intelligence concréte-intuitive), dla której charakterystycznym jest posługiwanie się w rozwiązywaniu problemów konkretami, niezdolność lub mała zdolność do przeprowadzania operacji odwracalnych. Inteligencją obrazową (l'intelligence imaginative) nazywa autor tę, dla której charakterystyczne jest rozwiązywanie nie przy pomocy konkretnych przedmiotów, ale ich obrazów. Trzeci rodzaj inteligencji słowno-pojęciowy (verbo-conceptuelle), uważany często za jedyny rodzaj

[1] Por. *Bulletin de la Société Française de Pédagogie* 1957 nr 1.

[2] Por. W. Wolf: *Untersuchungen über das Zurückbleiben einzelner Schuler im Unterricht*. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1955 s. 3—4.

[3] Por. W. Kotschwar: *Gegen das Zurückbleiben einzelner Schuler im Unterricht*. Maszynopis przygotowywanego obecnie w NRD do druku podręcznika pedagogiki.

inteligencji, charakteryzuje się zdolnością do rozumowania abstrakcyjnego, przy czym mowa towarzyszy temu rozumowaniu i jak gdyby je „wspiera". Nie ma to miejsca w dwóch poprzednich typach inteligencji.

Rozważenie składników i form inteligencji prowadzi dalej autora do sprecyzowania, jakiemu wiekowi dziecka odpowiada jaki stopień napięcia psychologicznego, pola umysłowego oraz jaka forma inteligencji. Dopiero mając dane, osiągnięte z szeroko zakrojonych badań, oraz wiedząc, jakiemu wiekowi dziecka odpowiada jaki poziom tak ujętego rozwoju umysłowego, można ocenić, czy jest ono cofnięte w rozwoju, czy nie.

Nie tylko jednak stopień rozwoju inteligencji wpływa na powodzenie lub niepowodzenie szkolne dziecka. Ogromną rolę odgrywa tutaj jego charakter. Klasyfikując dość szczegółowo charaktery opiera się autor na pracach psychologów szwajcarskich, belgijskich i francuskich. Dzieli on wszystkie typy na pobudliwe i niepobudliwe i w ramach tych dwóch grup wprowadza jeszcze dalej idący podział. I tak w ramach pierwszej grupy wylicza takie typy charakterów, jak: „nerveux", „sentimental", „l'actif exuberant" i „passioné reflechi", a w ramach drugiej: „flegmatique", „amrphe", „sanguin" i „apatique". Badania testowe przeprowadzone przez P. Griegera na 370 dzieciach różnych narodowości w Bejrucie i R. Gaillata — na dzieciach ze szkół paryskich miały wykazać, dla jakiego typu charakteru najbardziej typowe są jakie zdolności i zainteresowania, a co za tym idzie — stopień napięcia psychologicznego, pola umysłowego i formy inteligencji.

W wyniku tych badań stwierdzono, że na przykład typ „passioné reflechi" wykazuje w przeważającej większości wypadków formę inteligencji słowno-pojęciową, a więc zdolności do takich przedmiotów, jak matematyka, nauki przyrodnicze i filozofia, przy czym raczej wykazuje zdolności do przedmiotów teoretycznych. Często spotykana u tego typu jest niezdolność do ćwiczeń fizycznych. Natomiast typ „flegmatique" wykazujący formę inteligencji konkretnej posiada uzdolnienia w kierunku nauk technicznych, a ich brak w kierunku nauk teoretycznych wymagających w większej mierze abstrakcyjnego myślenia.

Dalej autor rozważa rodzaje trudności, jakie uczniowie zaklasyfikowani do powyższych typów (oczywiście zakłada istnienie typów pośrednich) spotykają w procesie uczenia się oraz w przystosowaniu się do wymagań stawianych im przez szkołę.

Szukając źródła niepowodzeń szkolnych autor twierdzi, że składają się na nie trzy czynniki. Jako pierwszy wylicza warunki społeczne, jako drugi — typ charakteru i z nim związaną formę inteligencji. Trzecim czynnikiem jest szkoła, która nie zaznajomiona w dostatecznym stopniu z dwoma poprzednimi, nie jest w stanie zaradzić wynikającym z nich niepowodzeniom.

Zdaniem autora, środki zaradcze na niepowodzenia szkolne większości uczniów leżą w rękach nauczyciela. Są nimi:

1. Znajomość warunków socjalnych, w jakich wychowuje się dziecko.
2. Znajomość psychologii i co za tym idzie znajomość psychiki każdego z uczniów.
3. Taka indywidualizacja procesu dydaktycznego, która by w maksymalnym stopniu pozwoliła każdemu uczniowi na wyrobienie brakujących zdolności, rozwój zainteresowań i pokierowanie jego nauką w ten sposób, aby zdobył zawód najbardziej odpowiadający jego wrodzonym zdolnościom.

Zastrzeżenie budzić może fakt, że autor tak silnie wiąże rodzaj inteligencji z typem charakteru.

Autor ogranicza się do bardzo dokładnego rozpatrzenia cech osobowości uczniów i związanych z nimi niepowodzeń szkolnych, natomiast nie precyzuje dokładniej środków zaradczych. Dla czytelnika polskiego te ostatnie byłyby niezwykle interesujące. Rozumiemy potrzeby znajomości psychiki dziecka przez nauczyciela, ale istotne dla nas byłyby wskazówki, w jaki sposób się z nią zapoznać, i dalej, w jaki

sposób zindywidualizować proces nauczania do tego stopnia, aby wykorzystać wiadomości o cechach osobowości poszczególnych uczniów do pomożenia im w przezwyciężeniu niepowodzeń szkolnych.

Zagadnienie niepowodzeń szkolnych jest niezwykle szerokie i niniejsza książka nie wyczerpuje wszystkich jego aspektów. Nie leżało to zresztą w zamierzeniach autora. Ukazał on wyraźnie tylko jeden z nich: zależność między cechami osobowości a niepowodzeniami szkolnymi i z tego względu książka ta jest interesująca i pożyteczna.

*A. BOGDAŃSKA*

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

### REFORMA SZKOLNA

Prace nad reformą szkolnictwa ożywią niewątpliwie nasze nieco senne życie pedagogiczne, spowodują wymianę myśli, zachęcą do wypowiadania poglądów i snucia projektów. Będzie w tym sporo żądań utopijnych, będzie jednak na pewno — jak zawsze w okresach przemian — garść myśli, które będą drogowskazem w procesie reformy.

„Nowa Szkoła" (nr 3) wystąpiła z różnorodnymi i interesującymi materiałami, związanymi z reformą. Zagajeniem jest wywiad z min. Wacławem Tułodzieckim. Temat rozmowy — przegląd prac zmierzających do wykonania uchwały o reformie. Rezultatem dyskusji w zespołach są ogłoszone wytyczne do pracy nad siecią 8-klasowych szkół podstawowych. Minister Tułodziecki podkreślił, że ustalenie tej sieci jest jednym z najważniejszych i najpilniejszych obecnie zadań. „Waga tego zadania polega na tym, że od ustalenia prawidłowej sieci szkolnej zależy stopień powszechności nauczania w zakresie 8 klas, realizacja nowych programów nauczania, a także poziom i wynik nauczania".

W tym samym numerze zostały ogłoszone, jako „próbna sonda", materiały nadesłane na ankietę „Co zmienić w programie nauczania", ogłoszoną przez Departament Programów Nauczania Ministerstwa Oświaty i Redakcję „Nowej Szkoły". Odpowiedź nadesłało 260 nauczycieli. Znamienny jest rozrzut wypowiedzi: kl. I—IV — tylko 8; język polski — 41, język rosyjski — 6, język łaciński — 2, historia — 36, biologia — 50, geografia — 20, matematyka — 40, fizyka i chemia — 29, rysunek — 30, prace ręczne — 11, śpiew — 7, różne — 10. Z ogłoszonych fragmentów 132 wypowiedzi można się zorientować, że nauczyciel widzi przede wszystkim: 1) potrzebę zmniejszenia ilości materiału nauczania na rzecz gruntowności i dokładności; 2) konieczność zbliżenia szkoły do życia; 3) zmianę metod nauczania i wychowania.

W wypowiedziach jest dużo innych uwag, jednak opinie są tak różne i słabo uzasadniane oraz sprzeczne, iż trudno przyjąć je jako jakąś wskazówkę. Słuszna wydaje się sugestia, żeby ankieta stała się zaczątkiem szerszego badania opinii nauczycieli i rodziców na temat reformy programów i podręczników szkolnych. W tej chwili materiały są istotnie tylko próbną sondą.

Kontynuując dyskusję na temat programów nauczania, „Nowa Szkoła" zamieściła w numerze 3 artykuł prof. dra L. Infelda pt. „Ograniczyć materiał — pogłębić metody". Wybitny uczony określił jasno swój pogląd: uczymy za wiele, dogmatycznie, opisowo, pamięciowo, wbijamy do głowy bez głębszego rozumienia. „Moim zdaniem — pisze — jeżeli chcemy uczyć zasadniczych praw przyrody, powinniśmy skrócić materiał do jednej trzeciej, albo jeszcze bardziej, i na nim wykazać przede wszystkim metodę fizyki, metodę indukcyjną i dedukcyjną, a nie przeciążać programu fizyki olbrzymim, niepotrzebnym balastem. Inaczej mówiąc: znacznie ograniczyć materiał przy znacznym pogłębieniu metody".

Skrócić do jednej trzeciej lub jeszcze bardziej — projekt znamienny i rewolucyjny na tle ciągle jeszcze praktykowanych dążeń do tego, żeby było dużo i jeszcze więcej. Głos wybitnego uczonego, który doskonale rozumie potrzeby i możliwości nauki, powinien być wskazówką — powiedziałbym — wprost obowiązującą przy redagowaniu nowych programów.

## POWIĄZANIE SZKOŁY Z ŻYCIEM

Gdy w charakteryzowanych wyżej wypowiedziach jeden z nauczycieli fizyki żąda, by „absolwent szkoły podstawowej umiał naprawić bezpiecznik w instalacji elektrycznej, wywołać zdjęcia fotograficzne, naprawić kuchenkę elektryczną, aparat radiowy, uruchomić pralkę" — to jest to dążenie do większego powiązania szkoły z życiem, nadania materiałom nauczania jakiegoś sensu. Jak ważny to problem, a jednocześnie trudny do zrealizowania, świadczy analiza treści rozpraw na ten temat, zamieszczonych w numerze 1 (19) „Kwartalnika Pedagogicznego". Tadeusz Nowacki pisze o przygotowaniu młodzieży do pracy produkcyjnej, J. T. Wiloch charakteryzuje radziecki system oświatowo-wychowawczy z punktu widzenia powiązania kształcenia i wychowania z życiem społeczno-ekonomicznym, B. Pleśniarski daje przegląd historyczny problemu więzi szkoły z życiem, R. Polny poszukuje źródeł koncepcji kształcenia politechnicznego N. K. Krupskiej, B. Jackowski przedstawia zasady politechnizacji w zakresie fizyki. Problematyka — jak widać — różnorodna. Najbardziej wszechstronnie ujął zagadnienie B. Pleśniarski, bo dał nieco historii, określił pojęcie życia i jego humanistyczne i biologiczne ujmowanie, wyjaśnił, na czym polega więź szkoły z życiem, oraz scharakteryzował główne kierunki rozwoju tej więzi. Dostrzega jakby trzy nurty: 1) łączenia teorii z praktyką; 2) kształcenia politechnicznego; 3) wychowania przez pracę.

Realizacja każdego z tych nurtów zbliża szkołę do życia z innej jakby strony: łączenie teorii z praktyką łagodzi przepaść między pracą fizyczną a umysłową, umożliwia łączenie nauki z produkcją, zwiększa wydajność pracy; kształcenie politechniczne zapoznaje uczniów ze stroną techniczną i społeczną procesu produkcji, pozwala kształtować racjonalniej każdą następną pracę i łatwiej przyswajać sobie techniczne nowości; wychowanie przez pracę doprowadza młodzież do aktywnego udziału w wytwarzaniu niezbędnych dla społeczeństwa wartości.

Czy harmonijna realizacja tych trzech kierunków więzi szkoły z życiem jest możliwa? Nie jest łatwa — twierdzi autor — i wymienia takie m. in. trudności: systematyka nauczania przedmiotów teoretycznych napotyka przeszkody przy kształceniu politechnicznym przez pracę produkcyjną, gdyż praca produkcyjna posiada własne prawidłowości; zachodzi też obawa rzemieślniczenia (wykonywanie prostych czynności bez znajomości podstaw teoretycznych), zaniedbywania zainteresowań humanistycznych młodzieży itd. Wniosek końcowy: „W naszych warunkach zacieśnianie szkoły z życiem musi polegać przede wszystkim na wprowadzeniu do programu nauczania treści niehumanistycznych. Treści te nie mogą jednakże być dominantą programu. Szkoła musi operować treściami technicznymi w harmonii z treściami humanistycznymi. Brak harmonii w treściach i umiejętnościach humanistycznych i technicznych lub naruszenie tej harmonii doprowadziłoby do wypaczenia więzi szkoły z życiem i pozbawiłoby zamierzoną reformę szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego tych owoców, których po tej reformie się spodziewamy".

## EKSPERYMENTY WYCHOWAWCZE

Gdy mowa o więzi szkoły z życiem, warto zwrócić uwagę na artykuł prof. Marii Grzegorzewskiej pt. *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie* („Szkoła Specjalna" nr 6/22). Autorka pisze m. in. o interesującym eksperymencie wychowawczym, mianowicie zakładzie „Republika dei Ragazzi" w Civitarecchia (pod Rzymem). Republikę założono w roku 1945 dla chłopców od 10 roku życia, wykolejonych wskutek wojny i braku opieki. Zakład jest zorganizowany w 4 wioski-komuny: pierwsza jest miejscem obserwacyjnym, druga —

morska, trzecia — przemysłowa, czwarta — wioska dawnych wychowanków. Chłopcy ze wszystkich komun łączą się w szkole, przy warsztatach, przy różnych pracach.

Zakład jest zorganizowany według systemu progresywnego: z wioski pierwszej chłopiec przechodzi do morskiej, potem do przemysłowej; w wiosce czwartej chłopcy otrzymują już pracę na zewnątrz.

Chłopcy prowadzą na terenie swojej „republiki" własny bank. Jednostką monetarną jest nie pieniądz, lecz zasługa. Każdy chłopiec otrzymuje co tydzień wynagrodzenie w tej właśnie „monecie". Wymienia ją na liry w banku. Z pieniędzy tych chłopcy opłacają całość swego utrzymania, pomieszczenie i ubranie. Każdy chłopiec może też wynająć zagon ziemi i hodować na nim kwiaty i warzywa na sprzedaż.

Chłopcy uczą się w szkole podstawowej i zawodowej. Szkoła zawodowa jest urządzona bardzo nowocześnie, młodzież otrzymuje dobre przygotowanie zawodowe (ceramika, stolarstwo, warsztaty mechaniczne), jest też uspołeczniona i przygotowana do samodzielnej pracy.

Wyrazem żywego zainteresowania eksperymentem jest fakt otrzymania przez zakład urządzeń warsztatowych ze Stanów Zjednoczonych, a ze Szwajcarii domków mieszkalnych.

W naszej publicystyce pedagogicznej jest niewątpliwie za mało tego rodzaju sprawozdań, jak również opisu naszych rodzimych doświadczeń. To, co się raz po raz ukazuje, świadczy, iż eksperymenty w zakresie spraw wychowawczych są u nas również przeprowadzane, pod korcem jednak są przechowywane ich wyniki. Sygnalizując artykuł M. Grzegorzewskiej z informacjami o eksperymentach za granicą, chcemy zachęcić do bardziej odważnego mówienia o eksperymentach własnych chociażby one nie były od razu systemem.

*S. NOWACZYK*
Toruń

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA — ŠKOŁA I PROIZVODSTVO

Numer 2 „Sowietskoj Pedagogiki" bieżącego roku został prawie w całości poświęcony omówieniu problematyki wieczorowego i zaocznego kształcenia dorosłych w szkole średniej.

Węzłowe zagadnienia średniej szkoły ogólnokształcącej dla dorosłych omawia W. Korsuńska[1], pracownik naukowy Naukowo-Badawczego Instytutu Wieczorowych (zmianowych) i Zaocznych Szkół Średnich A.N.P. RSFSR.

„Zadanie lat najbliższych — stwierdza autorka — to ani jednego robotnika bez wykształcenia średniego". Realizacja tak ambitnego zadania wymaga prawidłowego rozstrzygnięcia szeregu problemów, które wyrosły przed szkołami wieczorowymi i zaocznymi.

W ostatnich latach — pisze Korsuńska — zmienił się skład uczniów wieczorowych szkół. Uczęszczają tutaj i szesnastoletnia młodzież, która niedawno ukończyła 8 klas, i dorośli ludzie z wieloletnim stażem pracy produkcyjnej, lecz mający dłuższą przerwę w nauce. Dlatego z całą ostrością wynika zasadniczy problem: prawidłowy dobór uczniów do poszczególnych klas. Chodzi tu bowiem nie tylko o zapisanie

[1] *Nasuščnue voprosy večernego i zaočnogo srednego obrazovanija vzrosłych.* „Sow. Ped". 2/1961.

do szkoły wszystkich pracujących, którzy nie mają średniego wykształcenia, lecz także o to, by ukończyli oni szkołę średnią.

Autorka postuluje podjęcie szeregu kroków zarówno przez szkołę, jak i zakłady produkcyjne, które pozwolą na zlikwidowanie odsiewu w szkołach wieczorowych i zaocznych, powiązanie kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej z podwyższeniem kwalifikacji zawodowych, kompletowanie poszczególnych klas w zależności od specjalizacji zawodowej uczniów.

Szkoły wieczorowe, mimo że muszą dać uczniom taki sam zakres i poziom wykształcenia ogólnego, jaki daje normalna szkoła 8-letnia i średnia szkoła ogólnokształcąca, to jednak nie powinny kopiować programu nauczania przeznaczonego dla dzieci i młodzieży.

Dobierając materiał nauczania dla szkół wieczorowych i zaocznych, należy wzbogacić go bardziej współczesnymi zagadnieniami naukowymi oraz dobrać taki materiał faktograficzny, który jest interesujący dla ludzi dorosłych. Wiedza ogólna sprzyjać powinna także podwyższaniu kwalifikacji zawodowych, stąd też dobór treści nauczania winien uwzględniać kierunek pogłębiania specjalizacji zawodowej.

W dziedzinie metod nauczania autorka postuluje stosowanie tych, które pozwolą aktywizować działalność pomocniczą uczniów oraz wykorzystać w procesie nauczania ich doświadczenie życiowe i doświadczenie zdobyte w czasie pracy produkcyjnej.

Ważnym zadaniem — specyficznym dla szkół dla dorosłych — jest wyrównanie wiedzy uczniów. Mimo formalnego jednakowego poziomu wykształcenia mają oni w rzeczywistości różny poziom wiedzy. W tej dziedzinie konieczne są badania i upowszechnianie doświadczenia tych nauczycieli, którzy potrafią szybko wyrównać poziom uczniów.

Problemy kształcenia w szkołach wieczorowych i zaocznych omawiane są poza tym w artykułach Ch. Lipkiny i A. Orłowej[2], D. Wilkiejewa[3], O. Fedorowej[4] i innych.

Numer 2 „Sowietskoj Pedagogiki" zawiera także sprawozdanie z ogólnorosyjskiej konferencji poświęconej zagadnieniom dydaktyki. Konferencja ta zorganizowana została w końcu grudnia 1960 r. przez Naukowo-Badawczy Instytut Teorii i Historii Pedagogiki RSFSR.

W zagajeniu obrad wiceprezydent Akademii Nauk Pedagogicznych N. Gonczarow zwrócił uwagę na konieczność badania nowych problemów dydaktycznych wynikających z reformy systemu szkolnego. Centralnym problemem obrad był problem kształcenia samodzielności ucznia. Znaczenie tego problemu w nowych warunkach, jakie zostały stworzone przez reformę systemu oświatowego, podkreślił w zagajeniu obrad N. Gonczarow. Dwa centralne referaty konferencji były poświęcone temu właśnie problemowi. Pierwszy referent M. Daniłow w referacie *Problemy wychowania samodzielności, poznawczej i praktycznej aktywności ucznia w nauczaniu i drogi jego rozwiązania* podkreślił, że aktywność i samodzielność ucznia jest niezbędnym warunkiem nie tylko dla prawidłowego rozwoju dziecka, lecz także dla prawidłowego stosowania teoretycznej wiedzy w pracy produkcyjnej. Mówiąc o kształceniu samodzielności myślenia i działania referent zwraca uwagę na to, iż istotny jest system trudności (problemów), przed którymi stawia się dziecko, który powinien być tak ułożony, aby rozwijał nie tylko właściwości umysłowe, lecz i moralne ucznia. „Cały proces nauczania powinien nosić charakter rozwiązywania poznaw-

[2] *Sostav učaščichsja večernich (smiennych) škol i ich otnošenije k'uczeniju.* „Sov. Pedag". 261.

[3] *Prijemy aktiwizacji poznavatelnoj dejatelnosti učaščichsja večernich (smiennych) škol.* „Sov. Pedag." 2/61.

[4] *Nekotoryie voprosy powyšenija proizvodstviennoj kvalifikacji učaščichsja večernich (smiennych) srednich škol.* „Sov. Pedag.". 2/61.

czych i praktycznych zadań, ponieważ zabezpiecza w ten sposób działalność myślową ucznia nastawioną na przezwyciężenie trudności, a w ostatecznym rachunku na przyswojenie nowej wiedzy". Daniłow pojmuje przyswojenie wiedzy jako produkt kierowanego przez nauczyciela procesu rozwoju ucznia.

Drugim centralnym referatem konferencji był referat pt. *Samodzielna praca uczniów w procesie nauczania* wygłoszony przez B. Jesipowa. W oparciu o prace badawcze prowadzone przez Instytut Teorii i Historii Pedagogiki, referent ukazał, jak w czterech etapach procesu nauczania można zastosować poszczególne normy samodzielnej pracy ucznia. Samodzielność ucznia, zdaniem Jesipowa, może być doprowadzona do takiego poziomu, że dalszy proces zdobywania wiedzy może przebiegać na drodze samokształcenia.

„Szkoła i Proizwodstwo" publikuje ciekawy artykuł A. Jegorowa *Kształtowanie twórczej aktywności uczniów*[5]. Autor stwierdza, że dla powiązania nauczania z życiem nie jest wystarczające rozwiązywanie na lekcjach fizyki zadań z treściami produkcyjnymi lub na zajęciach w kółku fizycznym konstruowanie przyrządów i pomocy naukowych do fizyki. Szkoła powinna przygotowywać wykształconych budowniczych komunizmu — ludzi, którzy dobrze opanowali wiedzę, umiejących wykorzystywać ją dla podnoszenia wydajności pracy. Dlatego szkoła powinna kształcić uczniów tak, aby uświadamiali sobie istotę operacji produkcyjnych, dążyli do usprawnienia i racjonalizacji metod swej pracy, a nie do mechanicznego wykonywania tych czy innych zadań produkcyjnych.

Radość płynąca z twórczości, wykorzystania swoich wiadomości nawet dla zdobycia niewielkich osiągnięć, stanowi jeden z najsilniej oddziałujących na młodzież środków kształtowania zamiłowania do pracy. Wychodząc z tych założeń Jegorow proponuje takie powiązanie nauczania fizyki z pracą produkcyjną, aby uczniowie posługując się wiadomościami zdobywanymi na lekcji fizyki wykonywali zadania zmierzające do usprawnienia pracy w produkcji.

Rozwiązywanie zadań z fizyki obejmuje trzy etapy:

1. Wyjaśnianie, od jakich czynników o charakterze technicznym zależy w danym wypadku wydajność pracy. Odbywać się to powinno na podstawie dokładnej analizy działania maszyny lub procesu technologicznego.

2. Wyjaśnienie charakteru tej zależności w oparciu o prawa fizyki i odpowiednie eksperymenty.

3. Zestawienie danych zebranych na tej drodze w celu określenia takiego reżimu pracy maszyny lub przebiegu procesu technologicznego, który w danych warunkach zabezpieczy maksymalną wydajność pracy.

Zorganizowanie procesu nauczania tak, aby w pracy ucznia mogły wystąpić elementy twórczej pracy, wymaga od nauczyciela dobrej znajomości tej dziedziny produkcji, z którą uczeń zaznajamia się w szkole.

*S. SŁOMKIEWICZ*

[5] *Wospitanije tworczeskoj aktiwnosti uczaszczichsja.* „Szkoła i Proizwodstwo" 2/61.

# B I B L I O G R A F I A

## WYCHOWANIE DZIECI TRUDNYCH I PRZESTĘPCZYCH

**Wybór prac w języku polskim opublikowanych w latach: 1945—1960**

### Część II

**PROFILAKTYKA, REEDUKCJA, RESOCJALIZACJA**

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Część I niniejszej bibliografii, obejmująca zagadnienia istoty, przyczyn, procesu powstawania oraz rodzajów trudności wychowawczych i przestępczości, opublikowana została w nrze 2 „Ruchu Pedagogicznego" z r. 1961. Obecnie drukowana część II, dotycząca zagadnień profilaktyki, reedukacji i resocjalizacji, zawiera następujące rozdziały:

V. Opracowania syntetyczne.

VI. Zapobieganie i przeciwdziałanie trudnościom wychowawczym i przestępczości nieletnich w Polsce.

1. Stan i potrzeby ogólne.

2. Działalność oświatowo-wychowawcza poszczególnych instytucji i organizacji.

a. Wychowanie w rodzinach własnych i zastępczych.
b. Wychowanie w szkołach ogólnokształcących i zawodowych.
c. Wychowanie pozaszkolne.
d. Działalność poradni i organizacji społeczno-wychowawczych.
e. Działalność sądów dla nieletnich i kuratorów sądowych.
f. Wychowanie w pogotowiach opiekuńczych, domach dziecka, internatach, w szkołach specjalnych, w zakładach wychowawczych i wychowawczo-leczniczych.
g. Wychowanie w milicyjnych izbach dziecka, w schroniskach, w zakładach poprawczych i więzieniach.

VII. Zapobieganie i przeciwdziałanie trudnościom wychowawczym i przestępczości nieletnich w innych krajach.

VIII. Recenzje prac w językach obcych.

V. OPRACOWANIA SYNTETYCZNE

95. GRZEGORZEWSKA MARIA: Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. *Szkoła spec.* T. 21 : 1960 nr 6(22) s. 317—336.

Artykuł omawiający ostatnie wyniki pracy badawczej Międzynarodowego Związku Wychowawców Młodzieży Niedostosowanej, prace I Międzynarodowego Kongresu Światowego Związku Instytucji Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą (Rzym 1960) oraz dane zebrane podczas zwiedzania zagranicznych zakładów dla młodzieży niedostosowanej.

96. OPIEKA nad dzieckiem i rodziną. Prace Światowego Kongresu w Zagrzebiu 30. VIII — 4. IX. 1954 r. we współpracy z Radą Stowarzyszeń Opieki nad Dzieckiem Jugosławii. Pod wysokim patronatem Związkowej Rady Wykonawczej Jugosławii. (Tłum. z franc. Z. Janiszewska. Przedm. S. Papuziński). Warszawa 1959 PZWS ss. 199,1 nlb.

Z treści: Deklaracja Praw Dziecka. Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem. Referaty wygłoszone na posiedzeniach plenarnych. SAWIĆ B.: Po-

lityka socjalna i opieka nad dzieckiem w Jugosławii; GREVE B.: Rola i odpowiedzialność społeczeństwa w stosunku do rodziny; FAVEZ-BOUTONIER J.: Znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka; WALL M. W. D.: Psychologia dziecka fizycznie upośledzonego w związku z jego życiem rodzinnym i społecznym; SAILER E.: Stosowanie Caseworku w braku opieki rodzinnej; MULOCK HOUWER D. Q. R.: Znaczenie i wartość stosunków rodzinnych w wyjątkowych okolicznościach. Sekcja 1. Zagadnienia ogólne. PAUL-PONT I.: Rola instytucji publicznych i prywatnych opieki nad dzieckiem ze względu na rodzinę. Ich współpraca z rodziną. Zastosowanie właściwych form pomocy dla rodziny w jej obowiązkach; VOLUTER-DE LORIOL: Wychowanie rodziców; PERCH P. W.: Współpraca szkoły, ośrodków wczasowych, organizacji młodzieżowych itd. z rodziną. Sekcja 2. Dziecko rozłączone z rodziną ze względu na zdrowie lub wychowanie. RAIMBAULT J.: Dziecko w wieku przedszkolnym lub szkolnym w szpitalu czy w innym zakładzie leczniczym; ARMSTRONG K. S.: Stosunki rodzinne dziecka ulomnego; GOLTZ G.: Stosunki rodzinne dziecka umysłowo niedorozwiniętego; JADOT-DECROLY J.: Dziecko trudne lub społecznie nieprzystosowane. Sekcja 3. Dziecko w rozbitym środowisku rodzinnym. BAMBERGER E.: Dziecko w niepełnym środowisku rodzinnym; GASTALDI E.: Dziecko zaniedbane lub maltretowane; Dziecko wyzykiwane przez rodziców. Przyjęcie sprawozdań sekcji, wnioski i rezolucje.

97. SZKOLNICTWO specjalne. Wybrane zagadnienia z działu młodzieży moralnie zaniedbanej. (Red. Kazimierz Kirejczyk). Warszawa 1959 ZG ZNP ss. 191, 1 nlb.

Treść: Zagadnienia ogólne. JUREK K.: Przestępczość nieletnich; BADIAK M.: ROGALSKI S.: Typy młodocianych przestępców; KIREJCZYK K., ROGALSKI S.: Poglądy na możliwości wychowania nieletnich i młodocianych przestępców; GRZEŚKOWIAK K.: Zasady postępowania sądowego i odpowiedzialności nieletnich w świetle kodeksu karnego z 1932 r. Przegląd niektórych systemów wychowania nieletnich. CZERWIEC M., ROGALSKI S.: Przegląd systemów penitencjarnych; CZERWIEC M.: System borstalski. Zakłady wychowawczo-poprawcze w Anglii; PRZYJEMSKA H.: System okresów resocjalizacyjnych; BENDKOWSKI S.: O przydatności systemu A. S. Makarenki w zakładach dla nieletnich; ROGALSKI S.: System wychowawczy J. Korczaka. Stan organizacyjny zakładów dla nieletnich. NOWAKOWSKI J.: Obecny stan zakładów wychowawczych w Polsce; BUROWSKI E.: Stan zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich; BLOND J.: Milicyjne izby dziecka; ROGALSKI S.: Zagadnienie szkolenia młodocianych więźniów. Z życia zakładów. MATLIŃSKI W.: Więcej troski o wychowanie fizyczne i sport w zakładach dla nieletnich; HAŁKOWA O.: Niektóre problemy szkoły podstawowej w zakładzie wychowawczym; ROŻEWICZ M.: Szkolenie zawodowe młodzieży moralnie zaniedbanej w zakładach wychowawczych; NAPIERAŁA K.: Wychowawcy; BENDKOWSKI S.: Ucieczki nieletnich miernikiem pracy wychowawczej. Różne. BENDKOWSKI S.: Kierowanie do zakładów borstalowskich; S. R.: Najważniejsze przepisy z Dziennika Ustaw Niemieckiej Republiki Federalnej. Polemika. SUCHAN P.: O organizacji i metodach pracy zakładów poprawczych.

98. WALL W. D.: Wychowanie i zdrowie psychiczne. Z wyd. franc. tłum. M. Przetacznikowa. Warszawa 1960 PWN ss. 391, 1 nlb.

Praca podaje wyniki Konferencji Europejskiej, zorganizowanej przez UNESCO (Paryż 1952) oraz obszerną bibliografię.

Treść: Wstęp. Zdrowie psychiczne a napięcie międzynarodowe. Rodzina, szkoła i opieka społeczna. Wychowanie przedszkolne. Szkoła początkowa: jej cele i metody a zdrowie psychiczne dziecka. Niektóre specjalne problemy nauczania początkowego. Rozwój młodzieży. Szkoła i młodzież. Niektóre szczególne problemy szkolnictwa średniego. Zagadnienia grup specjalnych. (Niedorozwój umysłowy. Dzieci wątłe i upośledzone fizycznie. Dzieci nieprzystosowane. Wnioski). Zdrowie psychiczne a nauczanie. (Kształcenie nauczycieli. Nauczyciele wyspecjalizowani. Niektóre problemy nierozwiązane). Dodatki.

## VI. ZAPOBIEGANIE I PRZECIWDZIAŁANIE TRUDNOŚCIOM WYCHOWAWCZYM I PRZESTĘPCZOŚCI NIELETNICH W POLSCE

### 1. Stan i potrzeby ogólne

99. BLOND JADWIGA: Profilaktyka ale jaka? [W sprawie przestępczości nieletnich]. Rozm. przepr. A. Wieluński. *Argum.* 1960 nr 21 s. 3.

100. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Dzieci moralne zaniedbane przed wojną a obecnie. *Psychol. wychow.* T. 13: 1948 nr 1/2 s. 55—62.

Porównanie pod względem ilościowym i jakościowym, oparte na analizie przypadków skierowanych do Sądu dla Nieletnich i Wydziału Opieki Społecznej w Łodzi. Postulaty w sprawie akcji profilaktycznej.

101. LANCMAŃSKI ZYGMUNT: Opiekun społeczny. *Rodzina i Szk.* R. 12: 1960 nr 6(130). s. 7.

Informacja o uchwałach i zarządzeniach, na podstawie których utworzono instytucję opiekunów społecznych oraz określenie zadań i kwalifikacji opiekunów społecznych.

102. LIPIŃSKI KAZIMIERZ: Działalność opiekuńcza sądów. Opieka nad dzieckiem. [Zakres działalności, teksty przepisów prawnych]. Warszawa 1953 Wydawn. Prawnicze ss. 99.

103. LIPKOWSKI OTTON: Nasze zadania w opiece nad dzieckiem. *Dom Dziecka* 1960 nr 1(37) s. 5—12.

104. LIPKOWSKI OTTON: Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 1/2 s. 1—26.

Treść: Szkolnictwo specjalne [poszczególnych typów]. Inwestycje w zakresie szkolnictwa specjalnego. Szkolenie wychowawców dla zakładów specjalnych i domów dziecka i nauczycieli szkół specjalnych. Pogotówia opiekuńcze. Opieka nad dzieckiem normalnym [zaniedbanym i zdemoralizowanym].

105. M. W.: Zespolić opiekę nad dzieckiem. *Głos naucz.* 1960 nr 14 s. 3.

Z obrad Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki nad zagadnieniem stworzenia w Polsce jednolitego systemu opiekuńczo-wychowawczego koordynującego pracę rodziny, instytucji wychowawczych i organizacji społecznych.

106. Manteuffel Emilia: O restytucję higieny psychicznej w wychowaniu. *Nowa Szk.* R. 8: 1957 nr 6 s. 643—648.

107. MANTURZEWSKI STANISŁAW: Dziewiąta fala. [O realizacji programu walki z przestępczością nieletnich w Polsce]. *Prawo i Życie* 1960 nr 11 s. 7.

108. OGÓLNOPOLSKI Zjazd Higieny Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej. [Warszawa 23—28. IX. 1960]. *Głos naucz.* 1960 nr 41 s. 6.

109. OK. MIN. OŚW. z dnia 23. XI. 59 w spr. zadań inspektoratów oświaty w zakresie opieki nad dzieckiem i szkolnictwa specjalnego *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 15 poz. 197.

110. PASCHALSKA MARIA: Rok Zdrowia Psychicznego w świecie i w Polsce. (Rozmowa z przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Higieny Psychicznej dr Henrykiem Zajączkowskim). *Życie Warsz.* R. 17: 1960 nr 228 (5275) s. 4.

111. PAWEŁCZYŃSKA ANNA: Przestępczość nieletnich. W: Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 r. Warszawa 1958 Nakł. ZNP s. 276—286.

Problem przyczyn przestępczości nieletnich oraz roli szkoły i instytucji wychowania pozaszkolnego w wychowaniu dzieci zaniedbanych przez rodzinę.

112. PIETRASZKIEWICZ WACŁAW: Ważna uchwała. *Wychow. fiz. w Szk.* R. 7: 1959 nr 6 (42) s. 1—3.

Omówienie zadań resortu oświaty i zdrowia w realizacji Uchwały Kolegium Min. Zdrowia i Min. Oświaty z dnia 3. II. 1959 r. w sprawie podniesienia stanu zdrowotności uczących się dzieci i młodzieży.

113. PORADNIK Opiekuna Społecznego. Warszawa 1960 [druk] (RSW „Prasa") ss. 278, 1 nlb. Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej.

Poradnik ma służyć pracy opiekunów społecznych, powołanych na podstawie uchwały Rady Ministrów z dnia 9. III. 1959 do rozwiązywania trudnych spraw dzieci, dorosłych i starców bezpośrednio w miejscach ich zamieszkania. Poradnik zawiera przegląd problematyki pomocy społecznej i podaje zestawienie najważniejszych przepisów aktów prawnych, regulujących poszczególne dziedziny działalności opiekuńczej.

114. PRZYBYŁA MIROSŁAW: Bilans młodocianych. [Opracowanie statystyczne na dzień 31. XII. 1956 r., dotyczące sytuacji młodocianych w skali ogólnokrajowej i w przekroju województw]. Warszawa 1959 Inst. Ekon. i Organ. Przemysłu ss. 72 + 7.

W treści: Młodzież poza szkołą i pracą (s. 35—36). [Przyczynek do sprawy walki z chuligaństwem].

115. PYRKO ZYGMUNT: Kształcenie młodocianych w zakładach pracy to wielka sprawa. *Szkoła zawod.* 1959 nr 12 (189) s. 6—11.

Artykuł w związku z realizacją Ustawy z dnia 2 lipca 1958 r.

116. SOBOCKA ANNA: W trosce o młode pokolenie. *Głos naucz.* 1960 nr 11 s. 1.

O działalności Komisji do walki z przestępczością nieletnich, zorganizowanej w r. 1958 przez K.O.S. w Lublinie.

Polem.: Borowska J.: Dorośli i dzieci. *Tryb. Ludu* 1960 nr 87 s. 5.

117. SZYMAŃSKA ZOFIA: Jak zapobiegać trudnościom wychowawczym. *Głos naucz.* 1958 nr 22 s. 3.

Postulaty w sprawie akcji profilaktycznej, sformułowane przez kierownika Głównej Poradni Zdrowia Psychicznego.

118. USTAWA z dnia 7 kwietnia 1949 r. o przekazaniu Ministrowi Oświaty zakresu działania Ministra Pracy i Opieki Społecznej w przedmiocie opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą. *Dz. U.* 1949 nr 25 poz. 175 s. 547.

119. USTAWA z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy. *Dz. U.* 1958 nr 45 poz. 226 s. 626—630.

Spraw.: *Nowa Szk.* 1958 nr 7/8 s. 1. [Omówienie Ustawy].

120. WINIARZ JAN: Ochrona praw matki, dziecka i rodziny. Warszawa 1954 Wydawn. Prawnicze ss. 57, 2 nlb.

121. ZGRZEMBSKI STEFAN: Współdziałanie sądu i władz administracyjnych na polu opieki społecznej nad dzieckiem. Warszawa 1947 (Druk NKW Str. Lud.) ss. 31.

## 2. Działalność oświatowo-wychowawcza poszczególnych instytucji i organizacji

### a) Wychowanie w rodzinach własnych i zastępczych

122. DZIECKO w domu i w szkole. Pogadanki radiowe dla rodziców pod red. I. Chmieleńskiej. Warszawa 1955 PZWS ss. 254.

Pogadanki różnych autorów, ujęte w cztery cykle: 1) dziecko w domu, 2) sprawy szkoły, 3) książki dla twego dziecka 4) o nerwowości dziecięcej. Pogadanki zawierają przykłady wzorowego i wadliwego wychowania dzieci.

123. KRZYŻANOWSKA MARIA: Dziecko trudne czy źle wychowane. Warszawa 1953 Wiedza Powszechna ss. 123, 1 nlb.

Treść: Wstęp. Przyczyny trudności wychowawczych. Jak uniknąć trudności wychowawczych. Jak walczyć z trudnościami wychowawczymi.

124. NOWAKOWSKI JÓZEF: Rola rodziny w życiu dzieci społecznie niedostosowanych. *Szkoła spec.* T. 21 : 1960 nr 3 s. 158—165.

125. RODZINY zastępcze w Łodzi. A. Majewska (red), [i inni]. Łódź 1948 Polski Instytut Służby Społecznej ss. 222.

Praca składa się z części, dotyczącej akcji umieszczania dzieci w rodzinach zastępczych w Łodzi w okresie: 1926—1938 (artykuły: H. Radlińskiej, R. Zawadzkiej, A. Gołąb-Grynbergowej, K. Strażycowej i A. Majewskiej) oraz z części badawczej, opracowanej przez A. Majewską i dotyczącej wyników wychowania w tych rodzinach w latach: 1926—1946. W treści książki często występuje problematyka trudności wychowawczych.

126. SOKOŁOWSKA ALICJA: Chuligaństwu można zapobiec. Pogadanka dla rodziców. Warszawa 1955 PZWS ss. 57, 2 nlb.

Treść: Nikt nie rodzi się chuliganem. Uczymy dziecko kultury życia codziennego. Od drobnych wybryków do ławy oskarżonych.

127. ZIEMBIŃSKI ZYGMUNT: Podłoże społeczne przysposobienia dziecka w Polsce Ludowej. Wyd. 1. Warszawa 1956 Wydawn. Prawnicze ss. 213.

Omówienie problemów prawnych, społecznych oraz często trudnych problemów wychowawczych, związanych z przysposobieniem dziecka. Praca oparta na badaniach akt sądowych, na wywiadach środowiskowych i ankietach, skierowanych do sądów powiatowych.

### b) Wychowanie w szkołach ogólnokształcących i zawodowych

128. DZIECKO w zespole. Praca zbiorowa pod red. A. Lewina. Warszawa 1960 PZWS ss. 220.

W treści: PELCOWA M.: Problem korygowania niewłaściwej pozycji dziecka w zespole klasowym [kl. I]; BARANKIEWICZ H.: Trudności wychowawcze w klasie piątej i metoda ich przezwyciężania.

Prace przygotowane w Pracowni Makarenkowskiej I. P., oparte na badaniach prowadzonych w toku pracy szkolnej.

129. FILIPCZUK HALINA: Dlaczego tak późno? *Nowa Szk.* 1960 nr 4 s. 33—34.

Zagadnienie powstawania opóźnień w nauce szkolnej i związanych z nimi trudności wychowawczych, na skutek braku dostatecznej opieki ze strony domu i szkoły.

130. GARUS ANNA: Moja praca z dziećmi trudnymi. *Życie Szk.* R. 11: 1956 nr 9 (125) s. 22—25.

131. GURYCKA ANTONINA: Analiza procesu kształtowania zainteresowań w toku nauki szkolnej w klasie V. W: Rocz. Inst. Pegad. T. 2. Warszawa 1957 PZWS s. 35—92.

Omówienie literatury zagadnienia oraz sprawozdanie z eksperymentu pedagogicznego.

132. GURYCKA ANTONINA: O budzeniu zainteresowań nauką u słabych uczniów. W: Rocz. Inst. Pedag. Tom 1. Warszawa 1955 PZWS s. 283—343.

Omówienie literatury zagadnienia oraz badań, przeprowadzonych na terenie szkoły podstawowej (w dwóch kołach czytelniczych w tym celu zorganizowanych).

133. GRUSZCZYŃSKA ZOFIA: Zatargi i zatory [w pracy z klasą szczególnie niespokojną w szkole podstawowej]. *Głos naucz.* 1956 nr 41 s. 5.

Wspomnienia z okresu międzywojennego.

134. GRUSZCZYŃSKA ZOFIA: Zmowa uczniowska [i sposób jej traktowania przez nauczyciela]. *Głos naucz.* 1956 nr 46 s. 3.

135. GRZYWAK-KACZYŃSKA MARIA: Higiena psychiczna w szkole. *Głos naucz.* 1960 nr 4 s. 3.

O potrzebie dostosowania wymagań szkolnych do poziomu umysłowego, typu umysłowości oraz zainteresowań dzieci. Projekt tworzenia klas równoległych.

136. HORODECKA JOANNA: Dom — szkoła — wagary. *Życie Warsz.* R. 17: 1960 nr 60 (5107) s. 3,5.

137. JAK POKONUJEMY w naszej szkole trudności w pracy wychowawczej.

[Ogólne omówienie wyników oraz fragmenty prac nagrodzonych i wyróżnionych na konkursie „Szkoły Zawodowej"]. *Szkoła zawod.* 1957 nr 8 (158) s. 31—32, 36—40; nr 9 (159) s. 38—44; nr 10 (160) s. 37—42; nr 11 (161) s. 44—46.

Problemy wychowania szkolnego i internatowego.

138. JĘDRZEJCZYK JADWIGA: List nauczyciela klas V—VII do nauczycieli klas I—IV. *Życie Szk.* R. 14: 1959 nr 5 (155) s. 61—65.

Zagadnienie wyrabiania i utrwalania w kl. I—IV nawyków, niezbędnych do sprawnego wykonywania pracy szkolnej w klasach starszych.

Polem.: Nauczyciele klas I—IV odpowiadają. *Życie Szk.* R. 14: 1959 nr 9(159) s. 15—19.

W treści: GARUS A.: Z jednoklasówki do szkoły zbiorczej; ORŁOWSKA C.: Uczę w klasie II i w klasach wyższych; PYRKOSZ J.: Z klasy IV do V.

139. KIEN HUBERT: Zagadnienie ciągłości wychowania przy przejściu dziecka z przedszkola do szkoły podstawowej. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 7/8 (147/148) s. 117—118.

140. KOMUNIKAT [skierowany do zakładów pracy] w sprawie zgłaszania młodocianych do dokształcania. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1959 nr 10 poz. 130 s. 189—190. Zał. nr 1 i zał. nr 2 — *Tamże* nr 16 poz. 213 s. 302—303.

141. KONOPKA JADWIGA: Na drogach walki z kłamstwem szkolnym. *Ruch pedag.* 1960 nr 1 s. 80—87.

142. KULPA JAN: Problem „trudnego" ucznia i „najgorszej" klasy. *Głos naucz.* 1959 nr 41 s. 4.

Polem.: Bindas J.: Jeszcze o trudnych uczniach i najgorszych klasach. *Głos naucz.* 1959 nr 44 s. 3.

143. O PRZEDŁUŻENIE kształcenia młodzieży do 18 roku życia. (Fragment referatu kol. W. Tułodzieckiego na Komisji Oświaty i Kultury IV Kongresu Związków Zawodowych). *Szkoła zawod.* 1958 nr 6 (171) s. 2.

144. OCHTABIŃSKI TADEUSZ: Rola działania w samowychowaniu dzieci. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 4 (166) s. 15—17.

Z doświadczeń wychowawcy trudnej klasy IV.

145. OKÓLNIK nr 15 z 12 lipca 1956 w sprawie zapobiegania alkoholizmowi. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1956 nr 9 poz. 81 s. 90—91.

146. ORŁOWSKA CECYLIA, NOWOGRODZKI TADEUSZ: Kazik, uczeń trudny. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 1 (141) s. 14—17.

147. PLUTOWA ZOFIA: Moja praca z dzieckiem trudnym. Odczyt pedagogiczny. Warszawa 1958 PZWS ss. 59.

Opis doświadczeń 26 lat pracy nauczycielskiej w zakresie indywidualnego oddziaływania na dzieci trudne.

148. PROBOŁOWSKA DANIELA: Energię, zapał, pomysłowość wyzwalają dziecięce grupy zainteresowań. [Opis doświadczeń pracy z klasą I]. *Głos naucz.* 1958 nr 27 s. 5.

149. RADLIŃSKA HELENA: Szkoła w walce z ujemnymi skutkami wojny w dziedzinie moralności. *Praca szk.* R. 19: 1946/7 nr 8 s. 305—311, nr 9/10 s. 370—375.

150. SZCZERBA WIKTOR: Szkoła wobec trudności wychowawczych. *Nowa Szk.* 1956 nr 6 s. 609—618. Toż. W: Problemy teorii wychowania. Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 3 pod red. W. Szczerby. Warszawa 1957 PZWS s. 124—137.

Przedstawienie wyników badań orientacyjnych, przeprowadzonych na terenie szkół warszawskich w dzielnicy Praga-Śródmieście.

151. SZUREK JAN: Na tropach uczniowskiego gangu. *Głos naucz.* 1958 nr 16 s. 3.

152. WEJROCH JACEK: Szkoła i nauczyciel wobec społecznego zagadnienia alkoholizmu. Wytyczne działalności antyalkoholowej wśród dzieci i młodzieży. Wyd. 1. Warszawa 1953. Gł. Społ. Kom. Przeciwalk. ss. 45; wyd. 2. popr. i uzup. 1955 ss. 53, 2 nlb.

153. WOJEŃSKI TEOFIL: Sytuacja w naszym szkolnictwie i perspektywy jego rozwoju. W.: Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 r. Warszawa 1958 Nakł. ZNP s. 14—29.

Problem błędów w organizacji oraz programach nauczania i wychowania w szkolnictwie polskim w okresie powojennym i postulaty dotyczące reformy szkolnej. M. in. problem młodzieży w wieku 14—16 lat pozostającej poza nauką i pracą.

154. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Problemy wychowania społecznego w szkole. Warszawa 1960 PZWS ss. 172, 3 nlb.

W treści: Trudności wychowawcze na tle współżycia w zespole (s. 140—169).

155. ZACZYŃSKA HALINA: Z zagadnień higieny psychicznej w szkole. *Wychow. fiz. Hig. szkolna* R. 8: 1960 nr 12 (59) s. 20—22.

Zagadnienie zapobiegania wypaczeniom linii rozwojowej dzieci poprzez odpowiednią organizację pracy szkolnej.

156. ZARZ. MIN OŚW. z dnia 10. X. 1957 w spr. działalności komitetów rodzicielskich w roku szkolnym 1957/1958. [Tymczasowy regulamin]. *Dz. urz. Min Ośw.* nr 12 poz. 156 s. 223.

157. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 5. II. 1958 r. w sprawie organizacji nauki dla uczniów szkół podstawowych opóźnionych w nauce. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1958 nr 2 poz. 14 s. 21.

158. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 30. V. 1960 r. w sprawie organizacji i działalności komitetów rodzicielskich w szkołach i przedszkolach. Zał.: Regulamin Komitetu Rodzicielskiego *Dz. urz. Min. Ośw.* 1960 nr 8 poz. 132 s. 186—188.

### c) Wychowanie pozaszkolne

159. BARSZCZEWSKI JERZY: Niczyja? [O wpływ organizacji dziecięcych i młodzieżowych na dzieci i młodzież niezorganizowaną]. *Tryb. Ludu* 1960 nr 40 (2991) s. 5.

160. CHMIELEŃSKA IRENA: Na porządku dziennym ogrody jordanowskie. *Nowa Szk.* 1958 nr 7/8 s. 20—22.

161. DRZEWIŃSKA ELŻBIETA: Powrót do życia społecznego. *Wychow.* 1960 nr 13 (38) s. 17—20.

O eksperymentalnym organizowaniu drużyn harcerskich dla nieletnich przestępców przez spółdzielnię studentów — harcerzy we Wrocławiu — „Eweks".

162. KOSSAKOWSKA IRENA: Problematyka wychowania pozaszkolnego. W: Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 r. Warszawa 1958 Nakł. ZNP s. 276—286.

Zagadnienie organizowania czasu wolnego dzieci, jako formy walki z chuligaństwem. Zestawienie liczbowe i ocena pracy placówek wychowania pozaszkolnego, prowadzonych przez Min. Ośw., Min. Kult., CRZZ, GKKF, LPŻ, PTTK. Problem kadry pracowników wychowania pozaszkolnego. Wnioski.

163. LENKIEWICZ ANTONI: Eweks o sobie samym do wiadomości. [Eksperyment wrocławski kuratorów sądowych]. *Prawo i Życie* 1960 nr 7 s. 7.

164. MANTEUFFEL EMILIA: Stwórzmy dzieciom własny kąt. TPD pomoże... *Życie Warsz.* R. 16: 1959 nr 67 (4801) s. 9.

Zagadnienie blokowych świetlic — klubów dziecięcych.

165. MAŃKOWSKI R.: Sport pomaga wychowywać. [Koło sportowe przy zakładzie pracy pomocą w zwalczaniu chuligaństwa]. *Życie Warsz.* R. 11: 1954 nr 40 s. 5.

166. MIKULSKA KRYSTYNA: Walka z pijaństwem wśród młodzieży. Wyd. 1. Warszawa 1953 Gł. Społ. Kom. Przeciwalk. ss. 26; Wyd. 2. 1955 ss. 51, 1 nlb.

Problem zadań ZHP i innych organizacji młodzieżowych, sportowych i zawodowych w walce z alkoholizmem na wsi i w mieście.

167. OGRÓD jordanowski. Praca zbiorowa pod red. I. Chmieleńskiej [i innych]. Warszawa 1961 PZWS ss. 301, 3 nlb.

W treści: KLIMA J. B.: Dzieci z naszych podwórek; KOSSAKOWSKA I.: O potrzebie i zadaniach ogródków jordanowskich (s. 6—39).

168. SŁYSZOWA STEFANIA: Dom Kultury i dzieci trudne. [O współdziałaniu Domu Kultury Dzieci i Młodzieży oraz Poradni społeczno-wychowawczej w Pruszkowie]. *Głos naucz.* 1960 nr 47 s. 5.

169. SZCZĘSNOWICZ REMIGIUSZ: My z Targówka (Warszawa) 1955 „Iskry" ss. 182, 2 nlb.

Opis literacki doświadczeń pracy kierownika nowo założonego Dzielnicowego Domu Kultury na przedmieściu Warszawy.

170. TREMPAŁA EDMUND: Wyrwani ulicy. *Nowa Szk.* 1959 nr 10 s. 36—41.

Opis pracy jednej ze szkół podstawowych na przedmieściu Bydgoszczy nad zorganizowaniem koła absolwentów i uniwersytetu dla rodziców.

**d) Działalność poradni i organizacji społeczno-wychowawczych**

171. CHMIELEŃSKA IRENA: Pomagamy rodzinie w wychowaniu dzieci. *Rodzina i Szk.* R. 12: 1960 nr 6 (130) s. 3.

O działalności organizacji społecznych pomagających rodzinie w wychowaniu dzieci.

172. HANDELZALCOWA H.: Proponuję konkretnie. [O potrzebie utworzenia przy Wydziałach Oświaty Rad Narodowych poradni wychowawczych dla rodziców i nauczycieli]. *Głos naucz.* 1955 nr 40 s. 3.

173. KOZŁOWSKA HALINA, HERMEL MARTA: Na ratunek dzieciom. *Kobieta i Życie* 1956 nr 25 (361) s. 3, 10.

O działalności i potrzebach Poradni pedagogiczno-leczniczej przy DRN Starówka w Warszawie.

174. MANTEUFFEL EMILIA: Jeszcze o poradniach wychowawczych. *Przyj. Dziecka* 1958 nr 5(10) s. 6—8.

175. MANTEUFFEL EMILIA. Pierwsze próby pomocy. [O zadaniach Poradni wychowawczych TPD]. *Wychow.* 1960 nr 6 (31) s. 9—11.

176. MANTEUFFEL EMILIA: Poradnia wychowawcza TPD. *Głos naucz.* 1960 nr 14 s. 3.

177. OK. MIN. OŚW. z dnia 22. III. 1958 w spr. poradni społeczno-wychowawczych do spraw dzieci i młodzieży — Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 11 poz. 170 s. 201.

178. OLSIENKIEWICZ MARIA: O pracy poradni społeczno-wychowawczych. (Z IV-tej konferencji szkoleniowej w Sulejówku 20—27. IV. 1960). *Przyj. Dziecka* 1960 nr 7/8 s. 47—48.

179. SUCHAN PIOTR: Patronat nad nieletnimi. *Szkoła spec.* T. 20: 1959 nr 3 (13) s. 137—141.

O działalności Warszawskiego Towarzystwa Patronatu nad nieletnimi przestępcami.

180. WASZCZUK E.: W Poradni na Woli. *Głos naucz.* 1955 nr 49 s. 4.

Polem.: Altszuler I.: Sprawy pedagogiczne na łamach prasy polskiej. *Nowa Szk.* 1956 nr 1 s. 87—92.

181. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 16. IV. 1958 w spr. utworzenia poradni psychologicznych. *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 6 poz. 65 s. 72.

182. ŻEBROWSKA MARIA: Poradnia pedologiczna Patronatu opieki nad więźniami w Warszawie. *Psychol wychow.* T. 12: 1946/7 nr 2/3 s. 89—90.

183. ŻEMIS STANISŁAW: Budujemy ośrodek wypoczynku psychicznego dla dzieci. [Z działalności TPD]. *Głos naucz.* 1960 nr 39 s. 5, 6.

e) Działalność sądów dla nieletnich i kuratorów sądowych

184. BORYCZKOWA I[RENA], SOKOŁOWSKA J[ADWIGA]: Poradnik kuratora sądowego dla nieletnich. W-wa 1956 Wydawn. Prawnicze ss. 82, 2 nlb.

Treść: Wstęp. Podstawowe zasady sądownictwa dla nieletnich. Niektóre zagadnienia prawa karnego dotyczące nieletnich. Rola kuratora sądowego. Niektóre przepisy kodeksu rodzinnego i prawa cywilnego dotyczące sytuacji prawnej małoletnich. Zagadnienia dotyczące pracy i nauki nieletnich.

185. BUROWSKI EUGENIUSZ: Z krajowej konferencji sądownictwa dla nieletnich [zorganizowanej przez Ministerstwo Sprawiedliwości w dn. 27—29 października 1959 r.]. *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 30—34.

186. GUZIŃSKA MARIA, ZAKRZEWSKI PAWEŁ: Doświadczenia kuratora sądowego w świetle 100 dozorów nad nieletnimi. Warszawa 1957 Wydawn. Prawnicze ss. 232, 3 nlb.

Autorzy książki opisują doświadczenia swej pracy w latach: 1950—1955. W części pierwszej książki, opracowanej statystycznie, dają wszechstronną charakterystykę nieletnich powierzonych ich dozorowi, w części drugiej — opisują formy i wyniki pracy kuratora sądowego.

Rec.: Kryczka P.: Z zagadnień przestępczości nieletnich. *Zesz. nauk. KUL.* 1959 nr 3(7) s. 110—115; Siudut Z.: Pożyteczna publikacja. *Głos naucz.* 1958 nr 1 s. 4.

187. (J. B.): Z kursu szkoleniowego sędziów dla nieletnich. *Biul. Min. Spraw.* 1956 nr 2 (12) s. 17—20.

188. K. G.: Konferencja w sprawach nieletnich. *Biul. Min. Spraw.* 1957 nr 7/8 (29/30) s. 20—24.

Sprawozdanie z Krajowej konferencji sędziów dla nieletnich, dyrektorów zakładów poprawczych i kierowników schronisk dla nieletnich — Warszawa 13—15. VI. 1957.

189. KARPIŃSKI ZDZISŁAW: Czy słuszne jest zerwanie [w przyszłej ustawie] z kryterium rozeznania w postępowaniu z nieletnimi? *Nowe Prawo* R. 15: 1959 nr 10 (160) s. 1190—1197.

190. KRAJOWA Konferencja Sądownictwa dla Nieletnich [27—29. X. 1959]. *Biul. Min. Spraw.* 1959 nr 12 (58) s. 40—44.

191. ŁASTIK SALOMON: O przestępczości wśród młodzieży. [Krytyczna analiza działalności wychowawczo-organizacyjnej sądów dla nieletnich, milicji obywatelskiej, schronisk i zakładów poprawczych]. *Nowa Kult.* R. 6: 1955 nr 2 (250) s. 2,5; nr 4 (252) s. 2.

Polem.: Skłubowski W.: Jeszcze o przestępczości wśród młodzieży. *Tamże* nr 6(254) s. 7; Brudt S.: Jeszcze polemika z Łastikiem. *Tamże* nr 10 s. 7; Blond J.: Kto winien? *Tamże* nr 11 s. 1, 2; Łastik S.: Odpowiedź prawnikom. *Tamże* nr 12 s. 7.

192. STANKIEWICZ IRENA: Środki czy półśrodki. *Wychow.* 1960 nr 17 (42) s. 15—17.

Zagadnienie środków wychowawczych stosowanych przez sąd dla nieletnich.

193. STYPUŁKOWSKA ZOFIA: W walce z przestępczością nieletnich. [Zadania resortu sprawiedliwości na rok 1960]. *Dom Dziecka* 1960 nr 1 (37) s. 12—15.

194. ZABRODZKA HALINA. V Międzynarodowy Kongres Sędziów dla Nieletnich w Brukseli [14—18. VII. 1958]. *Szkoła spec.* T. 20: 1959 nr 1/2 s. 95—99.

195. ZABRODZKA HALINA: Z sądownictwa dla nieletnich. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 (8/9) s. 226—231.

Artykuł informacyjny, dotyczący ogólnych założeń oraz działalności sądów dla nieletnich w Polsce od czasu ich powstania w r. 1919.

196. ZABRODZKA HALINA: Węzłowe problemy sądownictwa dla nieletnich w świetle obrad krajowej konferencji (27—29. X. 1959 r.). *Nowe Prawo* 1959 nr 12 s. 1461—1468.

197. ZABRODZKA HALINA: Współpraca sędziego dla nieletnich ze schroniskiem, *Nowe Prawo* 1959 nr 11 s. 1354—1358.

**f) Wychowanie w pogotowiach opiekuńczych, domach dziecka, internatach, w szkołach specjalnych, w zakładach wychowawczych i wychowawczo-leczniczych**

198. BRZÓZKA STEFAN: O przygotowaniu przerośniętych wychowanków do samodzielnego życia. *Dom Dziecka* 1957 nr 5 (17) s. 303—307.

Projekt zawodowych domów młodzieżowych, które przyuczałyby wychowanków do prostych zawodów.

199. CHOLEWA STANISŁAW: Trudni wychowankowie w internacie [szkoły zawodowej]. Warszawa 1958 PWSZ ss. 114, 2 nlb.

200. CZAJKOWSKI KAZIMIERZ: Trudności wychowawcze w świetle prac konkursowych (na marginesie IV konkursu „Domu Dziecka"). *Dom Dziecka* 1959 nr 3 (27) s. 30—35.

Omówienie 9 prac nadesłanych na konkurs.

201. FILIPCZUK HALINA: Klara. *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 24—29.

Z doświadczeń psychologa Pogotowia Opiekuńczego w Warszawie.

202. FILIPCZUK HALINA: O pracy z dziećmi opóźnionymi. *Dom Dziecka* 1960 nr 9 (45) s. 27—32.

Problem dzieci opóźnionych w nauce o 1—7 lat, które przybywają do pogotowi opiekuńczych, domów dziecka i zakładów wychowawczych.

203. FILIPCZUK HALINA. Praca nad osiąganiem dobrych wyników nauczania przez grupę wychowawczą. W-wa 1957 CODKO ss. 56.

Praca oparta na doświadczeniach autorki, jako psychologa, a zarazem wychowawczyni grupy chłopców z kl. VII w Zakładzie Leczniczo-wychowawczym w Rybienku.

204. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Nieznośni chłopcy. Typy plastyczności psychicznej. Warszawa 1958 PZWS ss. 190.

Literacki opis doświadczeń pracy nauczycielskiej w szkole dla chłopców trudnych do prowadzenia.

Rec.: Bendkowski S.: Znaczenie plastyczności psychicznej w wychowaniu młodzieży. *Głos naucz.* 1958 nr 27 s. 6; Tenże: Nieznośni czy niewychowani chłopcy. *Nowa Szk.* 1959 nr 6 s. 43—44; Grzegorzewska M. *Dom Dziecka* 1958 nr 3(21) s. 191; Korzewnikow I. *Rocz-t filoz.* T. 6: 1958 z. 4. s. 128—130; (nk): Książka o chłopcach. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 5(145) s. 46—47.

Zob. również wyd. 2, częściowo zmienione, zawierające rozdziały o stosowanych przez autorkę metodach diagnostyki szkolnej oraz podające informację o materiałach badań, na których autorka oparła swą koncepcję typów plastyczności psychicznej: Nieznośni chłopcy. Typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej. Warszawa 1960 PZWS ss. 338, 2 nlb.

205. HANDELZALCOWA H., PASCHALSKA M.: Wyjść ze ślepego zaułka. [Problematyka zakładów wychowawczych: materialna, kadrowa, dydaktyczno-wychowawcza]. Głos naucz. 1956 nr 6 s. 1, 2.

Dyskusja: Radzili jak wyjść ze ślepego zaułka. [Fragmenty wypowiedzi uczestników narady zorganizowanej przez red. czasop. „Kobieta i Życie"]. *Tamże* nr 9 s. 3; H. H.: Jest wyjście ze ślepego zaułka. [Sprawozdanie z obrad Komisji Sejmowej, dotyczących sytuacji w naszych specjalnych zakładach wychowawczych i poprawczych]. *Tamże* nr 26/27 s. 1.

206. (HOR): Inicjatywa społeczna już działa [zalążek eksperymentalnego internatu „Odrodzenie" w Sulejówku]. *Życie Warsz.* R. 14: 1957 nr 139 (4948) s. 8.

207. (HOR): Trudna młodzież... a jacy rodzice? (Udany eksperyment Starówki). *Życie Warsz.* R. 15: 1958 nr 147 (4568) s. 6.

O powstaniu i pracy szkoły specjalnej z półinternatem dla chłopców trudnych w Warszawie.

208. KARWAT WŁODZIMIERZ: Szukamy właściwej i skutecznej drogi wychowawczej. Szkoła zawod. 1956 nr 13/14 (139/140) s. 5—7.

Ogólne omówienie niektórych metod, które mogą mieć zastosowanie w likwidowaniu chuligaństwa na terenie internatu.

209. KULCZYCKI MARIAN: Po zwiedzeniu dobrego zakładu wychowawczego [w Warszawie, ul. Puławska 97]. *Dom Dziecka* 1957 nr 2 (14) s. 108—116.

210. KURPISZ KAZIMIERZ: Trudne sprawy zakładów wychowawczych. *Nowa Szk.* 1959 nr 10 s. 41—43.

Problemy wychowawcze i organizacyjne zakładu w Szubinie.

Polem.: Bendkowski S.: Dla ścisłości wyjaśniam. *Nowa Szk.* 1960 nr 1 s. 41.

211. KRYGIER MIECZYSŁAW: Trudności wychowawcze w internacie. *Dom Dziecka* 1959 nr 1 (25) s. 38—40.

Z doświadczeń wychowawcy internatu szkoły zawodowej.

212. LEWANDOWSKI Z[YGMUNT]: Dlaczego nie jest dobrze [w szkołach i zakładach specjalnych dla dzieci trudnych do prowadzenia]? *Głos naucz.* 1959 nr 2 s. 1.

Problem zatrudnienia absolwentów PIPS zgodnie z ich specjalizacją.

213. LEWANDOWSKI ZYGMUNT: Z moich doświadczeń pedagogicznych. *Nowa Szk.* 1960 nr 1 s. 21—26.

Wspomnienia z pracy wychowawczej w szkole specjalnej dla chłopców trudnych w Warszawie w okresie międzywojennym.

214. ŁOMACZEWSKA DANUTA: Dom odzyskanych chłopców. *Szt. mł.* 1958 nr 163 (2543) s. 2.

Reportaż o pracy i organizacji domu-internatu dla chłopców trudnych „Ognisko", zorganizowanego w Sulejówku przez dr Romana Malinowskiego.

215. MANTEUFFEL EMILIA: Karnie przeniesiony. *Dom Dziecka* 1958 nr 3 (21) s. 175—179.

Zagadnienie ujemnego zjawiska selekcji dzieci trudnych spośród wychowanków domów dziecka.

216. NARKOWICZ JÓZEF: Pierwszy rodzinny dom dziecka [w Świdwinie]. *Głos naucz.* 1959 nr 22 s. 4.

217. NIEMYSKA WALERIA: Problemy młodzieży zaniedbanej. *Głos naucz.* 1959 nr 27 s. 6.

Z Krajowej Konferencji dyrektorów zakładów wychowawczych, zorganizowanej przez Ministerstwo Oświaty.

218. NOWAKOWSKI JÓZEF: Z działalności wydziału zakładów wychowawczych [Ministerstwa Oświaty, utworzonego w sierpniu 1956 r.]. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 4/5 s. 303—306.

219. PAPUZIŃSKI Stanisław: Praca Domu Dziecka. (Uwagi, tezy, postulaty) *Dom Dziecka* 1958 nr 2 (20) s. 100—113.

220. ROGALSKA K.: Zielone światło dla „Odrodzenia". [Reportaże z ośrodka wychowawczego dla chłopców trudnych w Sulejówku]. *Głos naucz.* 1960 nr 13 s. 3.

221. SIKORA MATYLDA: Dziecko trudne. *Życie Szk.* R. 12: 1957 nr 2 (130) s. 14—16.

Z doświadczeń nauczycielki klasy I szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo.

222. TOŁKAN MIKOŁAJ: Polska wersja poematu pedagogicznego. [O zakładzie wychowawczym dla nieletnich przestępców w Pilicy]. *Prawo i Życie* 1960 nr 15 s. 1, 5.

223. WACHOWIAK ANDRZEJ: Uwagi na temat trudności wychowawczych w domach dziecka. *Dom Dziecka* 1959 nr 4 (28) s. 26—30.

224. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Trudności wychowawcze na tle współżycia w zespole [na terenie Domu Dziecka]. *Dom Dziecka* 1958 nr 5 (23) s. 264—272, nr 6 (24) s. 348—359.

225. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 23. III. 1953 r. w spr. statutu państwowych specjalnych zakładów wychowawczych. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1953 nr 7 poz. 55 s. 133—135.

226. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 7 sierpnia 1956 w spr. statutu Państw. Zespołu Ognisk Wychowawczych (PZOW). Zał.: Statut PZOW. *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 11 poz. 101 s. 108—109.

Statut Ognisk Wychowawczych byłego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci Ulicy, prowadzonych przez Kazimierza Lisieckiego w Warszawie i w Świdrze.

227. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 2 sierpnia 1958 r. w sprawie organizacji nauczania w zakresie szkoły podstawowej i szkolenia zawodowego moralnie zaniedbanych

znacznie opóźnionych w nauce — w zakładach wychowawczych. Zakł: Instrukcja w sprawie... *Dz. urz. Min. Ośw.* 1958 nr 11 poz. 161 s. 188—189.

Zob. również: ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 6 kwietnia 1959 r. zmieniające zarz. z dnia 2 sierpnia 1958 r. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1959 nr 4 poz. 54 s. 64.

228. ZBYSZEWSKA ZOFIA: Bywają i takie dzieci [upośledzone umysłowo, a zarazem trudne wychowawczo]. W: Odzyskana radość życia. Opowiadania o dzieciach chorych, kalekich i wykolejonych. Warszawa 1958 PZWL s. 53—132.

229. ŻAK STEFAN: Na marginesie praktyk pedagogicznych słuchaczy PIKS [w szkołach i internatach dla niedostosowanych społecznie]. *Dom Dziecka* 1960 nr 2(38) s. 46—49.

**g) Wychowanie w milicyjnych izbach dziecka, w schroniskach, w zakładach poprawczych i więzieniach**

230. BADIAK MAREK: O zwalnianiu wychowanków z zakładów poprawczych. *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 10—14.

231. BENDKOWSKI STANISŁAW: Nakazy zwolnień [z zakładów poprawczych] — czeki bez pokrycia. *Nowa Szk.* 1958 nr 6 s. 17—19.

232. BENDKOWSKI STANISŁAW: Z historii zakładów poprawczych [w Polsce i Europie]. *Dom Dziecka* 1960 nr 2(38) s. 64—68.

233. BUROWSKI EUGENIUSZ: Stacje nieszczęść. [O pracy schronisk dla nieletnich]. *Dom Dziecka* 1959 nr 5/6 s. 28—31.

234. H.P.: Kurso-konferencja dyrektorów zakładów i kierowników schronisk dla nieletnich. *Biul. Min. Spraw.* 1958 nr 5(39) s. 53—54.

235. HAN-ILGIEWICZOWA [NATALIA], LIPKOWSKI OTTON, MILOŃSKI TADEUSZ: Komisja ZNP w sprawie Kcyni. [Fragmenty sprawozdania]. *Głos naucz.* 1956 nr 46 s. 4.

236. IZBA DZIECKA też wychowuje. (Rozmowę z kierownikiem Izby Dziecka w Krakowie przeprowadził Mieczysław Kasiuk). *Dom Dziecka* 1959 nr 5/6 s. 22—27.

237. JEDLEWSKI STANISŁAW: Elementy resocjalizacji. *Wychow.* 1960 nr 4 (29) s. 10—13.

Trudności wychowania w zamkniętych zakładach wychowawczych. Wychowanie a resesocjalizacja. Istota resocjalizacji.

238. JEDLEWSKI STANISŁAW: O wychowawcy w zakładach poprawczych. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 2(16) s. 221—241.

239. JEDLEWSKI STANISŁAW: O zmianę charakteru zakładów poprawczych. *Wychow.* 1960 nr 13(38) s. 21—25.

240. JEDLEWSKI STANISŁAW: O znaczeniu uczuciowej więzi z rodziną u wychowanków przebywających w zakładach poprawczych. (Z zagadnień resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie). *Ruch pedag.* 1960 nr 2 s. 14—25.

241. JEDLEWSKI STANISŁAW: Postawy frustracyjne [i resocjalizacja] młodzieży w zakładach poprawczych. *Dom Dziecka* 1960 nr 10 (46) s. 10—17.

242. JEDLEWSKI STANISŁAW: Spaczony ideał życiowy wychowanków zakładów zamkniętych. *Kwart pedag.* R. 4: 1959 nr 2(12) s. 63—83.

Autor przedstawia obraz i tajniki tzw. drugiego życia w zakładach poprawczych na podstawie badań własnych oraz przeprowadzonych pod jego kierunkiem przez magistrantów Zakładu Pedagogiki U. W. i przez pracowników pedagogicznych zakładów poprawczych.

Polem.: Sosnowski J.: Ponura tragedia młodzieży. *Głos naucz.* 1959 nr 23 s. 3.

243. JEDLEWSKI STANISŁAW: Z zagadnień resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. Droga od schroniska poprzez sąd do zakładu. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 1(15) s. 179—192.

244. KAŁAMACKA BARBARA: A w Falenicy inaczej. [Schronisko dla nieletnich]. *Prawo i Życie* 1960 nr 8 s. 5.

245. KOMUNIKAT w sprawie opieki [Kuratoriów Okręgów Szkolnych] nad szkołami w zakładach poprawczych. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1948 nr 12 poz. 241. s. 549.

246. ŁASTIK SALOMON: Czy słuszne uprzedzenie? *Tryb. Ludu* 1959 nr 82(3662) s. 6.

Problem upowszechnienia doświadczeń wychowawczych schroniska dla nieletnich dziewcząt w Sopocie.

247. ŁASTIK SALOMON: Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka. Warszawa 1960 Książka i Wiedza ss. 220, 3 nlb.

Rec.: Rogalski St. *Głos naucz.* 1960 nr 42 s. 5.

248. ŁASTIK SALOMON: O zakładach wychowawczo-poprawczych po raz wtóry. *Nowa Kultura.* R. 7: 1956 nr 49(349) s. 9.

249. MASALSKI KAZIMIERZ: Praca z rodziną wychowanka [zakładu poprawczego]. *Dom Dziecka* 1960 nr 5(41) s. 30—32.

250. (PROKOPOWICZ JULIA): Zakład poprawczy w Malborku szuka nowych dróg. *Dom Dziecka* 1959 nr 3(27) s. 43—52.

O pracy samorządu zakładowego.

251. ROGALSKA KRYSTYNA: Najtrudniejsi z trudnych. [Reportaż z zakładu poprawczego w Malborku]. *Głos naucz.* 1960 nr 19 s. 3.

252. ROZPORZĄDZENIE Min. Sprawiedliwości z dnia 19 listopada 1951 r. Tymczasowy regulamin zakładów poprawczych. *Dz. U.* 1951 nr 67 poz. 468 s. 575—586.

253. SIKORZANKA JADWIGA: Psychologia za murami więzień. *Psychol. wychow.* T. 3(17): 1960 nr 2 s. 210—212.

Sprawozdanie z działalności psychologów na terenie więziennictwa w ciągu ostatnich kilku lat.

254. SOKOLNICKA DANUTA: Zakłady pracy pomagają w wychowaniu [młodzieży z zakładów poprawczych]. *Głos naucz.* 1960 nr 20 s. 3.

255. SUCHAN PIOTR: W zakładach poprawczych. [Zagadnienia reorganizacji pracy wychowawczej]. *Nowa Szk.* 1959 nr 1 s. 35—36.

256. ŚWIDA HANNA, ŚWIDA WITOLD: Młodociani w więzieniu. Postulaty wychowawcze. *Prz. kult.* R. 8: 1959 nr 22(352) s. 1, 4, 5.

Treść: Wychowanie w rzeczywistości więziennej. Zakłady karne dla młodocianych w Polsce. Zakłady dla skazanych na kary do 1 roku. Zakłady dla skazanych na kary długoterminowe (powyżej 3 lat).

257. UCHWAŁA. Prez. Rządu z dnia 22 lutego 1956 w spr. środków niezbędnych dla podniesienia warunków pracy zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. *Mon. pol.* 1956 nr 19 poz. 257 s. 295—296.

258. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: W sprawie koncepcji schronisk. *Dom Dziecka* 1960 nr 10 (46) s. 17—23, nr 12 (48) s. 26—30.

259. ZAKŁADY poprawcze i schroniska dla nieletnich. [Wykaz podany przez Min. Sprawiedliwości]. *Szkoła spec.* T. 20: 1959 nr 1/2 s. 100—102.

## VII. ZAPOBIEGANIE I PRZECIWDZIAŁANIE TRUDNOŚCIOM WYCHOWAWCZYM I PRZESTĘPCZOŚCI NIELETNICH W INNYCH KRAJACH*

260. BALEY STEFAN: Zagadnienia walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Warszawa 1948 Nasza Księgarnia ss. 63.

Rec.: L. B. *Życie Szk.* R. 4: 1949 nr 1(36) s. 48—49.

261. BETTEIHEIM BRUNO: Przypadek Harry'ego. (Tłum. J. Rosmańska). *Psychol. wychow.* T. 13: 1948 nr 3/4 s. 59—89.

Opis przebiegu reedukacji chłopca trudnego w Ortogenicznej Szkole Uniwersytetu w Chicago.

262. CHMAJ LUDWIK: Antoni Makarenko. Warszawa 1960 Książka i Wiedza ss. 217, 2 nlb.

Studium dotyczące życia, działalności wychowawczej i pisarskiej oraz teorii pedagogicznej A. Makarenki.

* Zob. również R. V i VIII.

263. CHMIELEŃSKA IRENA: Makarenko doradca rodziców. (Pogadanka dla rodziców). Warszawa 1953 PZWS ss. 53, 2 nlb.

264. CZYM zajmować się będą w ZSRR komisje do spraw nieletnich? *Szt. mł.* 1959 nr 262 (2960) s. 5.

Informacja o projekcie statutu komisji do spraw nieletnich przy komitetach rad narodowych.

265. GÓRSKI SZCZĘSNY: Szwajcarskie „ilots familiales". [Akcja rodzinnych domów dziecka]. *Dom Dziecka* 1959 nr 9 (33) s. 67—72.

266. H. F.: Instytut leczniczo-wychowawczy w Montlignon [pod Paryżem, przeznaczony dla dzieci z zaburzeniami charakterologicznymi]. *Dom Dziecka* 1959 nr 3 (27) s. 68—72, nr 4 (28) s. 67—72.

267. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Zwalczanie przestępczości nieletnich w Szwajcarii. *Szkoła spec.* T. 16: 1946/7 nr 1/4 s. 54—61.

Relacje z pobytu w Szwajcarii w r. 1945.

268. JAKUBOWSKI MARIAN: Foyer widziane z bliska. *Dom dziecka* 1960 nr 7/8 (43/44) s. 85—88.

Z działalności półwolnościowego zakładu dla starszych chłopców w Caen (Francja), skierowanych tam przez sąd.

269. JAKUBOWSKI MARIAN: Notatki i refleksje z pobytu we Francji [dotyczące zakładów dla nieletnich niedostosowanych społecznie i upośledzonych umysłowo]. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 6 (22) s. 356—366.

270. KARPIŃSKI ZDZISŁAW: Problem reedukacji nieletnich w zarysie prawno-porównawczym. [Austria, Szwajcaria, Francja, Belgia, Holandia, Włochy, Anglia, Norwegia, Dania, Finlandia, Szwecja, Islandia, Stany Zjedn. A.P., NRF, NRD, ZSRR, Uwagi ogólne]. *Nowe Prawo* R. 15: 1959 nr 6 s. 681—697.

271. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Szkoła-internat. *Głos naucz.* 1959 nr 52 s. 3.

Opis Szkoły-internatu nr 14 w Moskwie. (Organizacja dnia, zasady wychowania). Czy i w jakim zakresie instytucja ta może być naśladowana u nas.

272. KRASNOPOLSKIJ A. S., SVERDŁOV G. M.: Ochrona praw matki i dziecka w ZSRR. Warszawa 1953 Wyd. Prawnicze ss. 90.

273. KUCZKOWSKA IZABELA: Opieka nad dzieckiem w krajach zachodniej Europy. *Dom Dziecka* 1958 nr 3 (21) s. 187—191.

Streszczenie referatu p. Small (sekretarza generalnego Międzynarodowego Związku Opieki nad Dzieckiem), wygłoszonego w ZNP w lutym 1958 r.

274. LIPKOWSKI OTTON: Opieka nad dzieckiem w NRD. *Dom Dziecka* R. 5: 1958 nr 1 (19) s. 52—64.

Treść: [Uwagi wstępne]. Opieka i pomoc prawna. Ochrona młodzieży. Domy dziecka i zakłady wychowawcze. Organizacja życia i pracy w domu dziecka. Personel pedagogiczny w domach i zakładach wychowawczych. Opieka nad dzieckiem w rodzinie zastępczej. Adopcja.

275. MAKARENKO ANTONI: Dzieła. T. II—VII. Warszawa 1955—1957 PZWS ss. 768 + 500 + 496 + 535 + 519 + 464, 2 nlb + 511.

„Dzieła" obejmują wszystkie prace A. Makarenki, drukowane w Polsce w latach: 1946—1956 oraz inne jego prace teoretyczne, odczyty i przemówienia, pisma urzędowe, powieści, opowiadania i szkice, jedną sztukę sceniczną, scenariusze literackie, artykuły i recenzje. Prace Makarenki oparte są w głównej mierze na doświadczeniach jego 16-letniej pracy w Kolonii im. Gorkiego i Komunie im. Dzierżyńskiego dla dzieci bezdomnych i przestępczych. W związku z zagadnieniem dzieci trudnych i przestępczych polecamy przestudiowanie całości „Dzieł" A. Makarenki.

276. MANTURZEWSKI STANISŁAW: Koniki spod Sacré Coeur. *Nowa Kult.* 1958 nr 7 s. 1, 5, 6.

Reportaż dotyczący zagadnień chuligaństwa w Paryżu oraz pracy sędziego Chazala w eksperymentalnym zakładzie poprawczym w Vitry pod Paryżem.

277. MANTURZEWSKI STANISŁAW: Szkoła na bruku. *Prawo i Życie* 1959 nr 15 (85) s. 6.

O działalności ośrodka pomocy dla młodzieży wykolejonej w Danii, zwanego szkołą Kofoeda.

278. NOWAKOWSKI JÓZEF: Rewizyta francuskich pedagogów zajmujących się dziećmi niedostosowanymi [i ich uwagi na temat osiągnięć w zakresie wychowania

dzieci niedostosowanych we Francji i w Polsce]. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 6 (22) s. 369—370.

279. PŁAWSKI STANISŁAW: Międzynarodowy V Kongres Ochrony Społecznej w Sztokholmie [poświęcony zagadnieniu walki z przestępczością nieletnich]. *Państwo i Prawo* R. 13: 1958 z. 11 (153) s. 859—863.

280. PROKOPOWICZ JULIA: W szkołach-internatach Związku Radzieckiego. Oprac. na podstawie artykułów Sowietskoj Pedagogiki (nr 2, 6, 11 — 1958, nr 2 — 1957). *Dom Dziecka* 1959 nr 5/6 s. 127—134.

281. SUCHODROW V. N.: Sąd radziecki na straży praw kobiet, dzieci i rodziny. Przeł. z jęz. ros. R. Ney. Warszawa 1953 Wydawn. Prawnicze ss. 43.

Omówienie prawodawstwa i działalności sądów ludowych w ZSRR.

282. ZABRODZKA HALINA: Casework. [O metodzie oddziaływania indywidualnego w opiece nad nieletnimi przestępcami]. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 1/2 s. 42—49,

283. ZABRODZKA HALINA: Od zakładu poprawczego do wolności. [System domów półwolnościowych dla młodzieży zwolnionej warunkowo z zakładów poprawczych, stosowany w krajach zachodnioeuropejskich]. *Argum.* 1959 nr 17 s. 5.

284. ZABRODZKA HALINA: Z pobytu sędziego Weillard w Polsce. *Nowe Prawo* R. 15: 1959 nr 10 (160) s. 1218—1223.

Omówienie treści referatów, wygłoszonych w Polsce w czerwcu 1959 r. przez sędziego Weillard, przewodniczącego sądu dla nieletnich w Lozannie, eksperta ONZ do spraw postępowania z nieletnimi i wiceprzewodniczącego Międzynarodowego Zrzeszenia Sędziów dla Nieletnich.

285. ŻEBROWSKA MARIA: Opieka państwowa nad nieletnimi przestępcami Belgii. (Sprawozdanie ze zwiedzania zakładów dla dzieci przestępczych). *Psychol. wychow.* T. 13: 1948 nr 3/4 s. 93—99.

Dane o ustawie, dotyczącej przestępczości nieletnich. Charakterystyka działalności zakładów obserwacyjnych i wychowawczych.

## VIII. RECENZJE PRAC W JĘZYKACH OBCYCH

286. AMADO GEORGES: Les enfants difficiles. Observations et réadaptation. [Dzieci trudne. Obserwacje i readaptacja]. Paris 1955 Presses Universitaires de France ss. 180.

Rec.: Rosemann B. *Prz. psychol.* 1959 nr 3 s. 194—195.

287. FAU RENÉ: Les groupes d'enfants et d'adolescents. [Grupy dzieci i młodzieży w wieku dojrzewania]. Paryż 1952 ss. 140.

Rec.: Ptaszyńska W. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 326—327.

288. HECK ARCH O.: The Education of Exceptional Children. [Problemy wychowania w szkołach i zakładach specjalnych różnych typów]. New York, Toronto, London 1953.

Rec.: Ptaszyńska W. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 1/2 (5/6) s. 135—138.

289. HUGUENIN ELISABETH: Les Tribunaux pour Enfants. [Sądy dla nieletnich]. Neuchâtel 1935 Delachaux et Niestlé ss. 220.

Rec.: Orłosiowa I. *Szkoła spec.* T. 17: 1947/8 nr 1/4 s. 123—124.

290. NÉRET JEAN ALEXIS: Les enfants et les adolescents inadaptés. Guide pratique. [Praktyczny przewodnik-informator o szkołach i zakładach specjalnych różnych typów we Francji]. Paris 1954 Les éditions sociales francaises ss. 284.

Rec.: M. G. *Szkoła spec.* T. 18: 1957 nr 4 s. 245—250.

291. Revue Internationale de l'Enfant. T. 19: 1955 nr 4.

Rec.: Opieka nad dzieckiem trudnym [w Finlandii, Holandii, Francji, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych]. *Dom Dziecka* 1958 nr 5(23) s. 317—319; N. I. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 329—330.

Sprawozdanie z nru poświęconego kongresowi Międzynarodowej Unii Opieki nad dzieckiem.

292. REVUE Internationale de l'Enfant. T. 21: 1957 nr 2 Rec.: N. I. *Szkoła spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 330—332.

Sprawozdanie z numeru poświęconego profilaktyce niedostosowania społecznego. (Z prac Komisji Doradczej Międzynarodowej Unii Opieki nad Dzieckiem).

*A. WYCZLIŃSKA*

# KRONIKA KRAJOWA

## Z POSIEDZENIA RADY GŁÓWNEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W dniu 27 marca br. odbyło się zebranie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Obok szerokiego grona członków Rady i przedstawicieli resortów szkolnictwa wyższego i oświaty w posiedzeniu wzięli udział: Minister Szkolnictwa Wyższego — inż. mgr Golański, Minister Oświaty — W. Tułodziecki, Prezes PAN — prof. dr T. Kotarbiński i Prezes ZNP — doc. dr J. Kwiatek.

Przedmiotem obrad Rady była sprawa udziału szkół wyższych w realizacji zadań wynikających z uchwał VII Plenum KC PZPR w związku z reformą szkolnictwa podstawowego i średniego.

Całodzienną i bardzo ożywioną dyskusję na ten temat poprzedziły wystąpienia Ministrów obu najżywiej zainteresowanych sprawą resortów. Minister Tułodziecki sprecyzował potrzeby Ministerstwa Oświaty w zakresie spraw objętych reformą, w przeprowadzeniu których powinny wziąć czynny udział wszystkie uczelnie wyższe, zaś Minister Golański przedstawił pogląd swego resortu na zadania szkół wyższych w dziele realizacji reformy. Jak można było przypuszczać, w obu referatach mówiono w zasadzie o rzeczach tych samych, ale z innych trochę punktów widzenia: od dołu i od góry niejako. W wystąpieniu Ministra Oświaty słyszeliśmy o licznych i bardzo trudnych zamierzeniach resortu, których powodzenie jest w poważnej mierze uzależnione od pomocy, jakiej mogą i powinny mu udzielić pracownicy nauki, zaś Minister Golański akcentował te sprawy ze stanowiska szerzej pojętego interesu społecznego i państwowego oraz z punktu widzenia związków, jakie łączyły zawsze i łączyć muszą w przyszłości uczelnie wyższe ze szkołami średnimi i podstawowymi. Szkołom wyższym, pomijając nawet aktualne zadania, jakie wyrosły na tle dokonywanej reformy szkoły podstawowej i średniej, nie było nigdy obojętne to, jak kształtuje się treść programowa i metody pracy pedagogicznej szkół szczebla podstawowego i średniego, jak jest przygotowana do swych zadań kadra nauczająca itp.

Spróbujmy najpierw zwrócić uwagę na podstawową problematykę obu wystąpień, aby zatrzymać się następnie na ważniejszych momentach dyskusji.

Uchwalona przez VII Plenum KC PZPR reforma szkolnictwa podstawowego i średniego jest, jak słusznie podkreślił Minister Tułodziecki, ogólnonarodową sprawą o wielkim znaczeniu i szerokim zasięgu oddziaływania, nie tylko w dziedzinie oświaty i kultury, ale również w dziedzinie życia gospodarczego i społecznego. Już z tego tytułu sprawa ta nie może być obojętna dla uczelni wyższych i pracowników nauki.

Ale jest wiele spraw innych, bardziej konkretnych, które to zainteresowanie warunkują. Pierwsza z nich dotyczy wpływu, jaki powinny wywierać wyższe uczelnie na treść i charakter tego, czego się naucza w szkołach średnich i podstawowych. Jest to rzeczywiście swego rodzaju inwestycja własna tych uczelni na rzecz licznych rzesz młodych ludzi, którzy skończywszy szkoły średnie, przejdą następnie do szkół wyższych. Im lepiej będą oni przygotowani do studiów wyższych, tym łatwiejszy i zarazem efektywniejszy będzie wysiłek uczelni wyższych. W bezpośrednim związku z tym pozostaje problem programowy szkolnictwa podstawowego i średniego, w ślad zaś za nim problem podręczników i pomocy naukowych.

Dezyderaty Plenum w tym względzie są wiadome. Zamykają się one po pierwsze, w rewizji treści i metod nauczania, które nie odpowiadają już wymaganiom życia. Zachodzi potrzeba uwspółcześnienia programów, podręczników i pomocy nauko-

wych, wzmocnienia w planach nauczania nauk przyrodniczych i matematycznych oraz uwzględnienia elementów wykształcenia politechnicznego. W tym zakresie pomoc naukowców-specjalistów staje się wprost nieodzowna. Są to potrzeby pilne, wymagające współpracy całych zespołów wyspecjalizowanych naukowców i rzeczoznawców. Wśród nich szczególne miejsce zajmuje nowy, o wybitnym znaczeniu wychowawczym, przedmiot, jakim jest propedeutyka filozofii.

Problem treści, jakie powinny być objęte programem nowej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, nie jest problemem łatwym do rozwiązania. Trzeba sobie bowiem odpowiedzieć na wiele pytań szczegółowych, co mianowicie z nowych treści i elementów współczesnej wiedzy w zakresie poszczególnych przedmiotów i na różnym poziomie można i należy wprowadzić do szkoły, a co pominąć ze stosunkowo małą szkodą dla rozwoju młodych umysłów. Sprawę komplikuje fakt licznych inicjatyw ze strony przedstawicieli poszczególnych dyscyplin i towarzystw naukowych, którzy z reguły domagają się zwiększenia wymiaru godzin nauczania dla swych przedmiotów lub nawet wprowadzenia nowych, nie bacząc na to, że przecież sam plan jak i program nauczania wskazują na trapiące nas nieustannie groźne zjawisko przeciążenia dzieci i młodzieży, przekraczające niekiedy znacznie czas 8 godzin pracy dziennie. W tej tak istotnej i społecznie odpowiedzialnej pracy nad koncepcją współczesnego wykształcenia ogólnego, nad określeniem zasobu wiedzy i umiejętności Ministerstwo Oświaty widzi potrzebę pomocy ze strony uczelni wyższych. Trudność ta ogromnie się przecież poszerza z chwilą, gdy uświadomimy sobie zakres ilościowy i jakościowy, jaki przyjmuje obecnie i jaki przyjmie w najbliższych latach rozwój szkolnictwa zawodowego. Tutaj zjawiają się naglące pytania, które dotyczą zakresu wykształcenia ogólnego, nieodzownego dla wykonywania zadań kwalifikowanych robotników i techników w odniesieniu do takich dyscyplin, jak język polski, języki obce, historia literatury, historia, geografia i biologia, tyczące się zakresu wykształcenia zawodowego teoretycznego i jego stosunku do praktyki zawodowej, obejmujące wreszcie sprawy nomenklatury zawodów, do których mogą przygotowywać nasze szkoły zawodowe i technika.

Uchwały VII Plenum mówią również o rozwoju myśli pedagogicznej, o roli i znaczeniu nauk pedagogicznych dla realizowania reformy szkolnictwa. Na plan pierwszy wysuwa się niewątpliwie potrzeba opracowania metodyk różnych przedmiotów nauczania.

Najdonioślejszą wszakże dziedziną, gdzie udział szkolnictwa wyższego zdaje się być najistotniejszy, jest kształcenie kadr nauczycielskich w uczelniach wyższych. Potrzeby w tym zakresie, jakie zgłasza szkolnictwo średnie, są olbrzymie. Są one większe w bieżącym pięcioleciu, nieco niższe w pięciolatce następnej. Referat Ministra Oświaty zawierał w tym względzie konkretne dane cyfrowe. Wskazują one na potrzebę znacznego zwiększenia limitów przyjęć na pierwsze lata studiów na wszystkich kierunkach nauczycielskich, zwłaszcza zaś na tzw. deficytowych dyscyplinach szkolnych, jak matematyka, fizyka, chemia, język rosyjski i in.

Obok bardzo napiętych planów ilościowych rysuje się konieczność dokonania zmian w treści studiów. Sprowadzają się one do dwóch zadań głównych: pierwszym z nich jest większe, niż to ma miejsce dotychczas zbliżenie profilu studiów na kierunkach nauczycielskich do potrzeb szkoły średniej i warunków nauczania, jakie ona na tle obowiązujących siatek godzin nauczycielowi stworzyć może; drugim jest potrzeba dokonania zmian w programach studiów uwzględniających te konieczności, jakie wysuwa współczesna epoka olbrzymiego postępu naukowego i technicznego. Sprawa drugiego tzw. pobocznego przedmiotu studiów staje się rzeczą konieczną i pilną.

Minister Szkolnictwa Wyższego w swym wystąpieniu położył akcenty na czterech głównych zadaniach, a mianowicie: na przygotowaniu niezbędnej liczby na-

uczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, na przygotowaniu kadr wykładowców dla zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza w aspekcie przewidywanego wzrostu liczby studiów nauczycielskich, na rozszerzeniu możliwości uzupełniania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych czynnych nauczycieli oraz rozwijaniu teorii pedagogicznej, popieraniu badań niezbędnych dla praktyki pedagogicznej i wychowawczej.

Stwierdził przy tym, iż zadania te rozkładają się na różne typy uczelni wyższych. Gdy ciężar główny spoczywać musi na uniwersytetach, to pozostałe uczelnie wyższe powinny się nastawić na zadanie stworzenia, dla pewnej części absolwentów, możliwości uzyskania minimum przygotowania pedagogicznego. Chodzi także o to, aby rolnikom, inżynierom i absolwentom wyższych szkół ekonomicznych zapewnić niezbędne przygotowanie również do pracy w szkole w zakresie nauczania przedmiotów zawodowych.

W dyskusji, jaka się następnie rozwinęła, poruszono wiele spraw zarówno natury ogólnej, jak i bardziej szczegółowej. Nawiązując do wystąpień obu ministrów, mówcy dość jednoznacznie akceptowali główne kierunki zawartych w nich propozycji, wskazując wszakże jednocześnie na poważne trudności, jakie muszą towarzyszyć ich realizacji. Podkreślano zgodnie potrzebę podniesienia w Polsce rangi szkoły średniej i wszechstronnej z nią współpracy szkół wyższych. Sporo miejsca w dyskusji zajęły sprawy odsiewu szkolnego zwłaszcza na pierwszych latach nauki w szkole średniej i w szkole wyższej.

W związku z tym padły nawet zdania, iż stosunkowo najwyższy odsiew na pierwszym roku fizyki i matematyki jest rzeczą nieuniknioną, że studia fizyczne na uniwersytetach trzeba by zróżnicować, jeśli chce się objąć nimi liczniejsze grupy przyszłych nauczycieli, że zróżnicowanie to powinno uwzględniać różne potrzeby przyszłych pracowników nauki, przyszłych pracowników życia gospodarczego i przyszłych nauczycieli.

Pogląd na furkację przyszłego liceum ogólnokształcącego na typ humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy okazał się w dyskusji dość kontrowersyjny. Reprezentanci dyscyplin fizyko-matematycznych i humanistycznych opowiedzieli się za takim podziałem, natomiast przedstawiciele nauk medycznych i technicznych byli mu zdecydowanie przeciwni.

Padło niemało ostrych, krytycznych głosów na temat dzisiejszych programów i podręczników szkoły podstawowej i średniej, stanowiących nierzadko przedmiot udręki dzieci i młodzieży. Podnoszono trafnie odpowiedzialną rolę katedr i zakładów w wychowawczym oddziaływaniu na młodzież. Sugerowano zwrócenie większej uwagi szkół wyższych na studia eksternistyczne i wieczorowe dla nauczycieli. Podkreślano pilną konieczność zatroszczenia się o stan zdrowotny i fizyczny młodzieży, na szersze uwzględnienie w planach nauczania szkoły podstawowej i średniej wychowania fizycznego, sportu i racjonalnie pojętego wypoczynku. Podnoszono trudności w realizacji tych wszystkich zadań, ale najpoważniejsze z tych kłopotów wiązano ze sprawą przygotowania kadr nauczycielskich dla potrzeb szkoły średniej z uwagi na szczupłość kadry samodzielnych pracowników nauki w wielu dyscyplinach.

Rozwiązanie dylematów współczesnej szkoły średniej, związanych z nie uregulowaną koncepcją wykształcenia ogólnego, widziano w porzuceniu tendencji encyklopedycznych, które w toku historycznego rozwoju szkoły zaciążyły poważnie na planach nauczania, prowadząc do przeładowania programów i przeciążenia młodzieży. W związku z tym wysunięto myśl, aby szukać ściślejszych powiązań i styczności między szkolnym i poszkolnym kształceniem, czyli przygotowywać lepiej młodzież do jej przyszłego samokształcenia. Ten sam mówca (prof. dr R. Wroczyński) wypowiedział się za koniecznością ustalenia wyraźnej drożności dla coraz większej liczby

absolwentów studiów nauczycielskich. System kształcenia nauczycieli powinien, zdaniem mówcy, podtrzymywać tendencje do dalszego systematycznego kształcenia się.

W zakończeniu konferencji, przed przyjęciem uchwały, zabrał jeszcze raz głos Minister Golański, podkreślił konieczność zajęcia się wielce niepokojącą pod względem społecznym sytuacją, która wygląda dziś tak, że z wielkich miast zgłasza się do szkół wyższych ok. 76% młodzieży, z miast powiatowych już ok. 56%, zaś spoza miast powiatowych, czyli ze wsi, tylko ok. 40%. Nie podzielił Minister poglądu co do zróżnicowania studiów fizycznych na studia nauczycielskie i inne, przeciwnie, wypowiedział się zdecydowanie przeciw tej sugestii. Zwrócił nadto uwagę na problem rozwoju młodej kadry naukowej zwłaszcza w takich dyscyplinach, jak matematyka, fizyka, neofilologia, pedagogika i psychologia.

W. W.

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## PRZYJACIELSKIE ODWIEDZINY

### „Szkoła Zawodowa" (Polska) — „Die Fachschule" (NRD)

Z inicjatywy redakcji miesięcznika „Die Fachschule" (Drezno — NRD) — którą jak najchętniej przyjęliśmy — nastąpiła w marcu br. wzajemna wymiana wizyt między redakcjami naszych czasopism, służących popularyzowaniu i omawianiu zasadniczych problemów szkolnictwa zawodowego w obydwu zaprzyjaźnionych państwach. Z ramienia redakcji miesięcznika „Szkoła Zawodowa" wyjechał do NRD zastępca naczelnego redaktora pisma kol. Mieczysław Piątkowski, sekretarz sekcji szkolnictwa zawodowego Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, naszymi zaś gośćmi byli kol. kol.: Hans Wolfgang Sadlo, naczelny redaktor miesięcznika „Die Fachschule", członek Kolegium Podsekretariatu Stanu dla Spraw Szkolnictwa Wyższego i Zawodowego (wyżej średniego) i Lenore Uhlmann, członek redakcji tego pisma.

Nasz delegat miał możność — podczas siedmiodniowego pobytu — zwiedzić Drezno, Lipsk i Berlin, koledzy z NRD zwiedzili Warszawę, Katowice i Chorzów. Przedmiotem zainteresowania obydwu delegacji były oczywiście — obok spraw dotyczących metod pracy w redakcjach bliźniaczych czasopism — problemy organizacji szkolnictwa zawodowego oraz kształcenia nauczycieli dla szkół zawodowych w obydwu państwach.

Organizacja szkolnictwa zawodowego w NRD różni się w sposób zasadniczy od organizacji szkolnictwa zawodowego w Polsce. Podstawowa różnica polega na tym, że w NRD kształcenie zawodowe zaczyna się dopiero po ukończeniu 10-klasowej szkoły ogólnokształcącej, która jest w tym kraju obowiązkowa dla wszystkiej bez wyjątku młodzieży. Absolwenci 10-latki ogólnokształcącej przechodzą z kolei bezpośrednio do pracy zawodowej w charakterze uczniów (Lehrling) i równocześnie zdobywają formalne kwalifikacje w obowiązkowych, przeważnie 2-letnich szkołach zawodowych dla kwalifikowanych robotników (Berufsschule). Innej drogi do zawodu w NRD nie ma. Ci, którzy mają zamiar bezpośrednio po szkole rozpocząć studia na wyższych uczelniach, muszą ukończyć nie 10-letnią, lecz 12-letnią szkołę średnią, po czym idą na jeden rok pracy produkcyjnej, a dopiero potem mogą rozpocząć studia wyższe.

Trzeba pamiętać, że w NRD obowiązek szkolny rozpoczyna się o rok wcześniej niż u nas, tj. po ukończeniu 6 roku życia.

Robotnicy kwalifikowani — a więc po ukończeniu szkoły zawodowej (Berufsschule) i kilkuletniej równoczesnej praktyce zawodowej bezpośrednio w produkcji czy usługach (w zależności od kierunku kształcenia zawodowego) — mogą — o ile są zdolni i pragną uzyskać wyższe, niż dają to „Berufsschule", kwalifikacje zawodowe — kontynuować studia zawodowe w wyżej średnich szkolach zawodowych (Fachschule), które dają już tytuły inżynierskie. Nie są to kwalifikacje inżynierskie w naszym znaczeniu, gdyż takie dać może tylko wyższa uczelnia (Hochschule), lecz są one wyższe niż nasze kwalifikacje „technika" i są czymś łączącym w sobie te kwalifikacje plus dyplom mistrza.

Dzieje się tak dlatego, że na studia do tych szkół (Fachschule) kierowana jest z zakładów pracy odpowiednio wyselekcjonowana najlepsza, najzdolniejsza młodzież, wyróżniająca się podczas pracy w fabryce, w rolnictwie czy w zakładzie usługowym najlepszymi osiągnięciami i najlepszą postawą społeczno-ideową. Dzięki temu młodzież studiująca w tych szkołach (Fachschule) posiada za sobą — obok wyróżniających ją spośród innych pracowników zdolności — wybitną pracę w zawodzie, co

pozwala cały prawie okres studiów (przeciętnie 3-letnich) poświęcić na kształcenie w teorii zawodowej oraz przedmiotach niezbędnych dla tego typu pracownika — kierownika produkcji — jak psychologia, języki, matematyka, fizyka, chemia, ekonomia itp.

Obowiązujący zatem w NRD system organizacji szkolnictwa zawodowego wyklucza — tak często u nas występujące zjawisko — że absolwent szkoły zawodowej (tak zasadniczej, jak i technicznej) posiada zbyt małe, często niezadowalające przygotowanie praktyczne do pracy zawodowej.

Przeważający typ nauczyciela w niższej szkole zawodowej (Berufsschule) to absolwent 5-letniej Wyższej Szkoły Techniczno-Pedagogicznej (Techn. Pädagogische Hochschule), do której droga prowadzi przez 12-letnią szkołę ogólnokształcącą i jednoroczną praktykę zawodową. W wyżej średniej szkole zawodowej (Fachschule) nauczycielami są absolwenci 5-letniego Instytutu dla Inżynierów Pedagogiki (Institut für Pädagogi Ingenieur, do którego dostać się mogą najwybitniejsi absolwenci niższych szkół zawodowych (Berufsschule) po 2—3-letniej praktyce w produkcji.

Ewentualni wybitni praktycy, posiadający wyższe studia fachowe, lecz nie posiadający formalnych kwalifikacji pedagogicznych (jak wyżej), muszą je uzyskać przez złożenie państwowego egzaminu z pedagogiki, do którego mogą się przygotować w drodze samokształcenia, 3—4 letnich studiów pedagogicznych (Institut für Berufspädagogik) względnie na studiach zaocznych.

Jak widać z tego bardzo krótkiego i z konieczności tylko pobieżnego przeglądu sytuacji w dziedzinie organizacji kształcenia zawodowego w NRD, obowiązujący w tym kraju system szkolenia zawodowego gwarantuje bardzo wysoki poziom osiąganych kwalifikacji zawodowych i ścisłe związanie kształcenia zawodowego z pracą produkcyjną.

Nie chciałbym, by czytelnicy wysnuli na podstawie moich uwag wniosek, że nasz system szkolenia zawodowego jest zasadniczo gorszy od obowiązującego w NRD. To są sprawy nie bardzo porównywalne. Nasz obecny system szkolenia zawodowego jest stosunkowo młody, gdyż początki jego sięgają zaledwie okresu po II wojnie światowej, i od początku — ze względu przede wszystkim na dotkliwy brak kwalifikowanych kadr w przemyśle — oparł on naukę zawodu o warsztat szkolny.

System istniejący w NRD posiada już długą tradycję i korzysta szeroko z doskonałych kadr instruktorskich rekrutujących się spośród osób zatrudnionych w produkcji. W miarę systematycznego podnoszenia poziomu kadr instruktorskich w zakładach produkcyjnych i nasz system kształcenia zawodowego zaczyna szerzej korzystać z nauki zawodu organizowanej bezpośrednio w zakładach produkcyjnych. Z tego założenia wynikają m. in. decyzje VII Plenum KC PZPR o poważnej rozbudowie szkół przyzakładowych (podobnych do Berufsschule w NRD), których ilość ma ulec w ciągu lat 1961—1965 potrojeniu.

Miałem możność zwiedzić kilka szkół zawodowych różnego typu, porozmawiać z nauczycielami i młodzieżą. Wszędzie spotykałem się z doskonałą nowoczesną organizacją pracy, dużym entuzjazmem i pracowitością.

Szczególnie mile odczułem panującą wszędzie atmosferę przyjaźni i życzliwości dla Polski Ludowej.

Dzięki uprzejmości gospodarzy zwiedziłem trzy największe miasta NRD (Berlin, Lipsk, Drezno), byłem na Targach Lipskich, zapoznałem się dokładnie z pracą redakcji „Die Fachschule" i „Die Berufsbildung".

Koledzy z NRD byli w kilka dni później naszymi gośćmi. Pokazaliśmy im Warszawę i Górny Śląsk, zwiedziliśmy również kilka szkół zawodowych i zorganizowaliśmy spotkanie z redakcją „Szkoły Zawodowej" i aktywem sekcji szkolnictwa zawodowego ZG ZNP.

Życie i praca naszego narodu, jakie mogli obserwować podczas krótkiego pobytu w naszym kraju, wywarły na nich jak najlepsze wrażenie, czego wyraz dawali wielokrotnie w rozmowach.

Wydaje się, że tego typu bezpośrednie międzynarodowe kontakty stanowią bardzo pożyteczną formę wzajemnego zbliżenia. Niejednego można się w ten sposób dowiedzieć i bardzo wiele nauczyć, a przede wszystkim poznać się wzajemnie.

Postanowiliśmy kontynuować nasze kontakty.

*M. PIĄTKOWSKI*

ГОД III (XXXV) МАЙ — ИЮНЬ 1961 №3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ю. КВЯТЭК

# ЗАДАЧИ СПУ В РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

Полная реализация принятой VII пленумом ЦК ПОРП реформы начальных и средних школ требует:

а) повышения исправности обучения в школе путем систематического уменьшения отсева и отпадения;

б) обработки новых программ и учебников;

в) обработки наново сети школ, чтобы каждый ребенок (в деревне и в городе) имел возможность кончить полную 8-классную школу; сеть средних школ, особенно профессиональных, должна быть приспособлена не только к актуальным, но и к будущим задачам и потребностям определенных хозяйственных округов;

г) подготовки соответственного местного базиса (новых школьных комнат, кабинетов, мастерских и т. п.);

д) подготовки соответственной в отношении количества и качества кадров учителей и воспитателей.

VII пленум наложило на Союз Польских Учителей обязанности соавтора новой просветительной системы.

Особо важное поле деятельности имеет СПУ в области работы в повышении исправности школ и в отрасли обучения и повышения квалификации учителей. Первую из этих задач мы осуществляем главным образом путем проведения „производственных совещаний" в коллективах учителей, работающих в определенных школах.

На этих совещаниях, в атмосфере откровенности и взаимного доверия производится анализ положения в обучении и воспитании в отдельных классах и на основании того устанавливается коллективно средства и способы, направленные на улучшение положения.

Повышение квалификации и профессиональное обучение СПУ осуществляет путем:

а) районных конференций, организованных три раза в году для учителей всех типов школ, находящихся в определенном районе;

б) организации ведения разного рода курсов во время каникул или в течение года, подготавливающих к вступительным экзаменам на государственные заочные учительские институты или же к упрощенным экзаменам; к этой категории помощи учителям принадлежат также местные консультативные пункты, организованные для обучающихся заочно или экстернов-учителей, а также профсоюзное учительское обучение, проводимые за разрешением Мин. Просвещения. Независимо от

этого СПУ приступил к работе над пробуждением широкого новаторского умственного движения, имеющего целью: с одной строны вести удачную борьбу с многословием, схематизмом и всякого рода окостенением в дидактически-научной работе, с другой стороны предпринимание местных исследований с целью сбора материалов, теоретическая обработка которых облегчит осуществление задач, поставленных VII пленумом перед органами просвещения и СПУ.

В работе над осуществлением этих задач будут полностью ангажированы действующие от имени СПУ профессиональные секции. Научно-исследовательскую работу будет организовать призвана при президиуме Главного Правления СПУ Главная Педагогическая Комиссия по делам реформы. В Главной Комиссии работает несколько проблемных комиссий, как например:

комиссия сети школ
комиссия общественного воспитания
программная комиссия
комиссия эстетического воспитания
комиссия технической культуры
комиссия профессиональных школ
комиссия сельскохозяйственных школ
молодежная комиссия и другие

Некоторые из комиссий поделены на рабочие коллективы, занимающиеся определенными вопросами. В состав каждой проблемной комиссии, работающей под руководством научных работников, входят кроме научных работников также опытные учителя-практики. Комиссии тесно сотрудничают с профессиональными секциями.

С. КВЯТКОВСКИ

# НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ НА ФОНЕ РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

Профессиональные школы значительно развились в 15-летний период существования Народной Польши в отношении количества и качества. Произошло ряд изменений в организации и системе теоретического и практического обучения. Большие изменения произошли также среди учителей профессиональных школ. В настоящее время перед этими школами стоят дальнейшие серьезные задачи. Указания решений VII пленума ПОРП, а также 5-летнего плана предусматривают дальнейшее огромное развитие профессиональных школ таким образом, чтобы в конце пятилетки отношение между средними общеобразовательными школами и профессиональными школами выражалось соотношением 1:3,5–4 с преимуществом профессиональных школ. Как одну из массовых форм в системе профессиональных школ предусматривается организацию заводских школ, основанных предприятиями. Дальнейшее развитие профессиональных школ различных типов и ступеней требует установления все более тесного сотрудничества с хозяйственной жизнью, профсоюзами и техническим миром.

IV Конгресс Польских Техников, который состоялся в феврале 1961 г., всесторонне рассматривал вопрос профессионального обучения, приняв между прочим постулаты в деле установления контактов между Главной Технической Организацией и профессиональными школами, а также СПУ. Это сотрудничество облегчит работы в количественном развитии и в повышении качества работы профессиональных школ.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

# ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ

Статья написана на основании материалов и непосредственных наблюдений автора, собранных во время последнего пребывания в СССР (февраль 1961 г.).

Огромное влияние на характер и направление дидактическп-воспитательной работы заведений обучающих учителей в Советском Союзе имело принятое в конце 1958 г. Верховным Советом „Решение об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии школьного дела в СССР". Заботу о возможно наилучшей подготовке учителей тесно связано с расширением практического обучения, что проявилось в более развитой педагогической практике, а также в производственной практике с различной продолжительностью и характером обучения.

Систему обучения учителей в СССР представляют в основном два типа училищ: средние педагогические школы и высшие школы. Наиболее распространенным типом училища, подготавливающего учителей начальных классов и воспитательниц детских садов является средняя педагогическая школа („педагогическое училище"). Это четырехлетняя школа, которая базируется на семилетнем начальном обучении. В больших городских центрах, где имеется соответствующее количество кандидатов, в этих училищах организуется также двухлетнее обучение, базирующееся на десятом классе. Программы четырехлетнего и двухлетнего обучения — различны, общими же являются квалификации, одержанные в училище. Это квалификации учителя начальной школы. В будущем это будет училище, базирующееся на 8-летней так называемой неполной средней школе.

Обучение учителей средних школ (классы V — XI) происходит в пятилетних педагогических институтах и университетах. Институты обучают лишь учителей, университеты же готовят кадры будущих научных работников и высококвалифицированных специалистов для народного хозяйства и культуры, выполняя одновременно, продиктованную потребностями средней школы, часть задач в области подготовки учителей.

Основная разница, характеризующая эти два направления в обучении учителей средних школ сводится к так называемому профилю образования. Педагогические институты подготавливают к обучению двум или трем предметам, в то время когда обучение в университетах происходит по более узкому пути, но более глубокой специализации.

Научные планы педагогических институтов охватывают четыре группы предметов: общественно-политические, педагогические, по специализации, факультативные.

Далее в статье говорится об идейно-воспитательной работе училищ, педагогической практике и вопросах, связанных с подготовкой к обучению рукоделию, технических занятиях и общественно полезных работах в начальной и средней школах. Особое внимание в статье уделяется производственной практике студентов институтов на производственных предприятиях.

Реформа системы обучения учителей в СССР является далеко идущей реформой. Заброшенная концепция 3-ступенного обучения учителей, приспособленного к соответствующему уровню начальной и средней школы, переход к обучению лишь в двух типах училищ с мыслью расширения в педагогических институтах также факультетов начального обучения и дошкольного воспитания, является ярким доказательством далеко идущей реформы. Пройдет еще некоторое время, пока станет возможным разрешение проблемы учительских кадров на уровне начального обучения, но первые шаги в направлении обучения всех учителей на высшем уровне уже сделаны. Это несомненно одно из более смелых в современном мире осуществлений постулата высшего образования всех учителей.

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК

# ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ

Статья является частью бо́льшего труда о значении педагогического журнала в усовершенствовании профессиональной работы учителей. Ее источником являются материалы, собранные редакцией журнала Жизнь Школы.

Одной из задач педагогического журнала — формирование проблемного мышления. Под влиянием чтения журнала замечаем прежде всего явление возникновения сомнения, при том разного рода: 1) Учитель оценивает свой поступок под влиянием статьи и сомневается в том, поступает ли он правильно, 2) читатель анализирует утверждения автора статьи и сомневается в их правильности, ибо свой поступок и воззрения оценивает выше, 3) читатель находит в статье выяснение сомнения. Более частым является у читателей Жизни Школы сомнение, касающееся профессионального труда, чем в отношении к содержанию читаемой статьи. Это выражается отношением 72,7% к 27,3%.

Другим явлением является сравнивание чужого опыта с собственным. На общее число 420 собранных высказываний находится 20 сравнений. Сравнивая свою работу с содержанием статьи, учитель хочет узнать, какова его работа, хорошая или плохая, он хочет прямо убедиться. Некоторые учителя относятся к содержанию статьи как к идеальному способу разрешения дидактических трудностей. Сравнивая свою работу с работой автора статьи, они довольны тем, что учат подобным образом. Этого рода доверие к авторитету автора статьи мы замечаем также в этих высказываниях, в которых учитель путем сравнения оценивает неудачи в своей учительской работе: не достиг результатов, ибо обучал иначе, чем рекомендует статья.

Собраны и проанализированы в статье материалы подтверждают замечания, что читатель педагогического журнала, который под влиянием чтения имеет сомнение и сравнивает стою работу с работой других, встречает трудность, которую должен преодолеть. Возникшая таким образом проблема нарушает равновесие, одерживаемое путем воспроизводственного мышления и возбуждает желание читателя к разрешению проблемы. Так как собранные материалы показывают, что действительно во время чтения педагогического журнала возникают сомнения и читатель сравнивает свою работу с содержанием статьи, можно принять факт, что педагогический журнал имеет влияние на формирование проблемного мышления.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

Ю. КВЯТЭК — Задачи СПУ в реализации школьной реформы . . . . . 1
С. КВЯТКОВСКИ — Некоторые проблемы развития профессиональных школ на фоне реализации школьной реформы . . . . . 13
В. ВОЙТЫНЬСКИ — Обучение учителей в Советском Союзе . . . . . 29
С. НОВАЧИК — Влияние педагогического журнала на формирование проблемного мышления . . . . . 45

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

В. ХОМА — Педагогический такт . . . . . 63

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

З. ЦЫДЗИК — Формирование математических понятий у детей раннего школьного возраста . . . . . 76

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

М. Р. — Школа — Жизнь — Труд . . . . . 84
И. ЯНИШОВСКА — Юзеф Петэр: Познание воспитательной среды . . . . . 88
К. МАКОВСКИ — Тадеуш Новацки: Биографическая папка ученика . . . . . 90
С. БЕНДКОВСКИ — Ц. Чапов и С. Мантужевски: Опасные улицы . . . . . 93
А. Богданьска — André Le Gall: Les insuccès scolaires . . . . . 95

## ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . . . . 99
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская Педагогика — Школа и Производство . . . . 101

## БИБЛИОГРАФИЯ

А. ВЫЧЛИНЬСКА — Воспитание трудных и преступных детей . . . . . 104

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Из заседания Главного Совета высших учебных заведений . . . . . 118

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

М. ПИОНТКОВСКИ — Дружеские визиты . . . . . 122

Изложение на русском языке . . . . . 125
Изложение на английском языке . . . . . 131

YEAR (3-5TH) 1961 No 3

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

*J. KWIATEK*

## THE TASKS OF POLISH TEACHERS' UNION IN REALIZING THE SCHOOL REFORM

For realizing fully the reform of elementary and high schools, decided by the PZPR VII Plenum one should require:

a) the raising of the efficiency in education through the systematical work on the reducing of drop-out pupils,
b) the working out of the new programs and textbooks,
c) the working out of the new system of schools in order, that every child (from urban and rural area) would have the possibility to finish a full 8-years school; the system of high school must be adjusted to the present and to the future tasks and needs of definite economical regions.
d) the preparing of suitable facilities: school-rooms, cabinets and laboratories,
e) the preparing of suitable staff of teachers and educators.

The VII Plenum put upon the Polish Teachers' Union the duty to colaborate in the new educational system. Particular scope for proceeding has the Union in the sphere of raising the efficiency of schools and completing the teachers professional education. The first of these tasks we realize mainly, by organizing teachers' „productional consultations". At these consultations one analyzes the real estate of teaching and education in individual classes and on the basis of it one confirms the aids and ways how to improve the situation. Improving and completing the teachers professional education are realized by:

a) districts conferences organized 3-times a year for teachers of all types of schools in the district,
b) organizing numerous vacational and midyear's courses, which prepare teachers to the entrance examinations or — to the simplified final examinations; there are also organized consulting points for studying teachers and union teachers study led by the permission of the Ministry of Education.

On the other hand Polish Teachers' Union acceded to the work of arousing the innovational mental movement, which aims:

—to the struggle against verbalism, schematism and any kind of benumbed methods in didactically — educational work and on the other hand — undertaking researches aiming to theoretical elaborating gathered together materials, which will make easier realizations of the tasks, which are promoted by the PZPR VII Plenum.

In the work of the realization of these tasks will be fully engaged professional

sections of Polish Teachers' Union. The scientifical researches will be iniciated by the Main Pedagogical Commission for School Reform, which came to life by the Presiding of Main Administration of Polish Teachers' Union. The Main Commission has in its order several problematical commissions:

commission of school system
„ of social education
„ of programs
„ of esthetical education
„ of technical culture
„ of vocational training
„ of agricultural training
youth commission and others.

Some sections are divided into groups working on the definite problems. In each problematical commission participate scientists and experienced teachers. These commissions colaborate with the professional sections.

*S. KWIATKOWSKI*

## SOME PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING

During the last 15 years of Polish People's Republic the vocational training has remarkably developed, with regard to the number of schools and their level as well. There are many changes in the organization and the system of theoretical and practical education. Also the level of pedagogical staff in vocational schools has changed. At present vocational training has further, important tasks. The rules of PZPR VII Plenum and of the 5-years national plan foresee the further, great development of vocational training will raise, until the proportion between general and vocational schooling will be as 1 : 3, 5—4.

As one of the mass forms in the system of vocational training will be the in-service training. The further extention of vocational training of all levels and types demands more cooperation with life, economy, technical world and trade unions.

The delegates at the IV Congress of Polish Engineers, which took place in February 1961, widely discussed the problem of vocational training. They decided among other postulates to have connections with vocational schools and with the Union of Polish Teachers. This colaboration will make easier the work on the development of vocational training.

*WACŁAW WOJTYŃSKI*

## TEACHERS' TRAINING IN USRR

This article is worked out on the basis of materials and observations of the author from his last sojourn in USRR (February 1961).

The character and trends in didactically — educational work of the teachers' training school in USRR are impressed by „Resolution about the strengthening of the bands between school and life and about the further development of schooling in USRR" decided by the Supreme Council at the end of 1958. The care about the best possibly professional preparation of the teachers are joined together with the

increasing of practical education. This care appeared in the more extended pedagogic practics and varieties of productional practics.

The system of teachers' training in USRR is represented in principle by two types of schools: the pedagogic high schools and the higher pedagogic schools. The most popular type of school, which prepares the teachers for primary education including teachers for kindergartens in the pedagogic high school („pedagogiczeskoje uczyliszcze"). This is a 4-years school based on the basis of 7-years elementary school. In the big cities, where possibilities for enrolling are better, one organizes, in the same schools, 2-years schooling based on the 10-th grade. The programs in these two types of schooling is different, of course, but their graduates obtain the same qualifications. These qualifications are for primary education. In the future it will be the school based on the 8-years, the so called — unfull high school. Training of the teachers for the high schools (grades 5 — 11) performs in the 5-years pedagogics institutes and universities. Institutes train only teachers, universities prepare the future scientists, fully qualified specialists for the needs of economy and culture and also fulfill their part in the sphere of teachers' training.

The fundamental difference between these two tracks of the teachers' training leads to the so called „profile of study". Pedagogics institutes prepare to teach two on three subjects, while the training of teachers in universities is more specialistic.

The programs of study in pedagogics institutes include four groups of subjects: politically-social, pedagogic, specialistic and facultative.

In the following parts of the article the author discusses the idealistically — educational work of the schools, pedagogical practics and problems concerning the preparation for teaching handicraft, technical occupations and socially — useful works in elementary and high schools. The special attention in this article is devoted to the productional practics of students.

The reorganization of teachers' training in USRR depends upon throwing away the conception of 3-steps training (including elementary and high school) and leading to train in the only two types of schools with appearent perspective to extend the faculties of primary and pre-school education in the pedagogics institutes. It takes time until all the lacks at the primary grades of education will be overcome, but the first steps of training all the teachers for high level are already done. This is unquestionably one of the most brave examples, in the contemporary world, of realizing the postulate: higher education for all teachers.

*S. NOWACZYK*

## HOW THE PEDAGOGIC PERIODICAL INFLUENCES ON THE FORMING OF PROBLEMATIC THINKING

This article is only a fragment of the greater work about the role, which the pedagogic periodical plays in improving the professional work of teachers and is based on the materials gathered together by the editorial staff of the periodical — School Life.

One of the tasks of pedagogic periodical is to form the problematic thinking. Due to the reading of the periodical it is apparent first of all the arousing of many kinds of doubts: 1) the reader appraises his own behaviour and has the doubt that is proper, 2) the reader analyses the assertion of the author and doubts that it is right, because he appraises his own behaviour and opinion better, 3) the reader finds in this article the explanation for his own doubts.

The readers of School Life have more frequently the doubts concerning the professional work than the contents of the article. This is expressed by the proportion 72,7 to 27,3 percent.

The readers compare the other people's experiences with their own experiences. In the entire amount of 420 declarations one can find 20 comparisons. A teacher comparing his work to the contents of the article wants to know, whether his work is good or bad and he wants to be sure about it. Some teachers treat the contents of an article as an ideal way to the solution of didactic difficulties. Comparing his work to the work of the author a teacher enjoys the fact, that he teaches in te same way. This kind of faith in the authority of the author is apparent also in these declarations, in which the teacher appraises the failures of his professional work: he doesn't succeed because he taught in an other way.

The materials gathered together and analysed in the article confirm this notice that the reader, who got the doubts, because he was influenced by the reading and compared his work to the work of the others, is faced with the difficulty, which he has to overcome. The problem, which has arisen, pulls down the balance of thinking and induces to solve it.

## CONTENS

### Articles

*J. KWIATEK* — The tasks of Polish Teachers' Union in realizing the school reform . . . . . 1
*S. KWIATKOWSKI* — Some problems of development of vocational training 13
*W. WOJTYŃSKI* — Teachers' training in USRR . . . . . 29
*S. NOWACZYK* — How the pedagogic periodical influences on the forming of problematic thinking . . . . . 45

### Discussions and polemics

*W. CHOMA* — The pedagogic tact . . . . . 63

### Pedagogical researches and experiments

*Z. CYDZIK* — Forming of mathematic comprehensions in the children of I — IV grades . . . . . 76

### Review of books

*M. R.* — School — Life — Work . . . . . 84
*I. JANISZOWSKA* — Józef Pieter: Reorganizing of educational environment 88
*K. MAKOWSKI* — Tadeusz Nowacki: The biographic notes about the pupil . 90
*S. BENDKOWSKI* — C. Czapow i S. Manturzewski: The dangerous streets . 93
*A. BOGDAŃSKA* — André Le. Gall: Les insuccés scolaires . . . . . 95

### Review of periodicals

*S. NOWACZYK* — The review of Polish pedagogic periodicals . . . . . 99
*S. SŁOMKIEWICZ* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . 101

### Bibliography

*A. WYCZLIŃSKA* — The education of difficult and criminal children . . 104

## Home chronicle

W. W. — The session of Main Council of higher education . . . . . 118

## Foreign chronicle

*N. PIĄTKOWSKI* — Friendly call . . . . . 122
**Summaries in Russian language** . . . . . 125
**Summaries in English language** . . . . . 131

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

*J. KWIATEK* — Zadania ZNP w realizacji reformy szkolnej . . . . . 1
*S. KWIATKOWSKI* — Niektóre problemy rozwoju szkolnictwa zawodowego na tle realizacji reformy szkolnej . . . . . 13
*W. WOJTYŃSKI* — O kształceniu nauczycieli w Związku Radzieckim . . . 23
*S. NOWACZYK* — Wpływ czasopisma pedagogicznego na kształtowanie myślenia problemowego . . . . . 45

### DYSKUSJE I POLEMIKI

*W. CHOMA* — Takt pedagogiczny . . . . . 63

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*Z. CYDZIK* — Kształtowanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym . . . . . 76

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

*M. R.* — Szkoła — życie — praca . . . . . 84
*I. JANISZOWSKA* — Józef Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego . 88
*K. MAKOWSKI* — Tadeusz Nowacki: Teczka biograficzna ucznia . . . . 90
*S. BENDKOWSKI* — C. Czapów i S. Manturzewski: Niebezpieczne ulice . . 93
*A. BOGDAŃSKA* — André Le Gall: Les insuccès scolaires . . . . . 95

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

*S. NOWACZYK* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . 99
*S. SŁOMKIEWICZ* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . 101

### BIBLIOGRAFIA

*A. WYCZLIŃSKA* — Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych . . . . 104

### KRONIKA KRAJOWA

*W. W.* — Z posiedzenia Rady Głównej szkolnictwa wyższego . . . . . 118

### KRONIKA ZAGRANICZNA

*M. PIĄTKOWSKI* — Przyjacielskie odwiedziny . . . . . 122
Streszczenie w j. rosyjskim . . . . . 125
Streszczenie w j. angielskim . . . . . 131

K
1 K

CENA ZŁ 8.—

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK III (XXXV) LIPIEC – SIERPIEŃ 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
*Józef Kwiatek*

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński*

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA
*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotlowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz*

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.
Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

| | | |
|---|---|---|
| w kraju: | rocznie . . . . . | zł 48 |
| | półrocznie . . . . . | zł 24 |
| Cena pojedynczego numeru | | zł 8 |

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.
Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.
Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

ROK III (XXXV) LIPIEC — SIERPIEŃ 1961 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

*JAN BARTECKI*

*STANISŁAW RAJPERT*

## PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ W DYDAKTYCZNEJ PRACY LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

### 1. UWAGI WSTĘPNE

Szybki rozwój oświaty i szkolnictwa w ciągu ostatniego szesnastolecia — niewątpliwy sukces polityki kulturalnej Polski Ludowej — pociągnął za sobą szereg pozytywnych zmian w postaci upowszechnienia siedmioklasowej, jednolitej pod względem programowym szkoły podstawowej, szerokiego rozwoju szkolnictwa średniego i wyższego, rozbudowy internatów, domów akademickich, systemu stypendialnego itp. ułatwień umożliwiających młodzieży dostęp do oświaty na wszystkich szczeblach nauczania. Ze zrozumiałych powodów poważnym ośrodkiem zainteresowania w tym systemie jest nadal ogólnokształcąca szkoła średnia, jej zadania i funkcja, jaką ma spełniać w życiu społecznym.

W związku ze wzrostem zadań, jakie przed tą szkołą stawia dzisiejsza polska rzeczywistość, zachodzi potrzeba zbadania, czy i w jakiej mierze zadania te są przez nią realizowane oraz jakie są ewentualne przyczyny niedomagań w jej pracy. Dobre rozeznanie istniejącego stanu rzeczy powinno i może stanowić podstawę do dalszego podniesienia poziomu skutecznej działalności pedagogiczno-dydaktycznej naszych liceów ogólnokształcących.

Jak wiadomo, działalność ta powinna koncentrować się przede wszystkim na:

1) przygotowaniu uczniów do samokształcenia, które jest uwarunkowane:
a) gruntownym opanowaniem podstawowych wiadomości w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania,
b) umiejętnością samodzielnego, logicznego i krytycznego myślenia,
c) elementarnym choćby opanowaniem metody pracy samokształceniowej,

2) przygotowaniem do rozumienia podstawowych zjawisk współczesnej nam rzeczywistości,

3) intelektualnym i emocjonalnym zaangażowaniem młodego pokolenia w życiu społeczno-politycznym,

4) przygotowaniem kandydatów do studiów wyższych,

5) przygotowaniem na średnim poziomie wykształcenia kandydatów na pracowników tak w aparacie państwowym, jak i w gospodarce uspołecznionej.

W związku z tym nasuwa się problem — czy i w jakim stopniu nasza ogólnokształcąca szkoła średnia spełnia te zadania?

Odpowiedź na to pytanie dotyczy dwóch podstawowych elementów, a mianowicie ilościowej i jakościowej produkcji szkoły albo też — używając terminologii Wincentego Okonia — jawnych i ukrytych niepowodzeń szkolnych.

Ilościowa produkcja szkoły wiąże się ściśle z jawnymi niepowodzeniami jej dydaktycznej pracy, które obejmują tak zwane opóźnienia szkolne, a więc drugo — i wieloroczność oraz odsiew uczniów, czyli samowolne lub przymusowe opuszczanie przez nich na zawsze danej szkoły.

Natomiast jakościowa produkcja szkoły, czego negatywnym obrazem są ukryte niepowodzenia w jej pracy, wiąże się z poziomem wyników nauczania w jak najszerszym rozumieniu tego pojęcia oraz w pewnym stopniu z dalszymi losami absolwentów liceum. Określenie stopnia tych niepowodzeń i wykrycie ich podstawowych przyczyn — to zasadniczy element w podnoszeniu skuteczności pracy tego ważnego ogniwa w naszym systemie kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Będzie interesujące ustalenie, czy i w jakim stopniu oba rodzaje niepowodzeń szkolnych są z sobą powiązane. Na pierwszy rzut oka wydaje się, iż zależność między tymi rodzajami ma charakter odwrotny. Unikając spekulacji abstrakcyjnej, wyjaśnienie tej sprawy odłożymy do drugiej części naszych rozważań, po analizie materiału empirycznego.

Problem powodzeń i niepowodzeń szkolnych nie jest problemem nowym. Jego badaniem, zwłaszcza w zakresie szkoły podstawowej, zajmowało się już wiele osób. Jednakże większość spośród nich ograniczała się do badania przyczyn jawnych niepowodzeń szkolnych.

Poszczególni badacze tego problemu wyodrębniają zazwyczaj jeden lub kilka czynników decydujących o niepowodzeniu szkolnym ucznia i przypisują tym czynnikom różne, niejednakowe znaczenie. Można tu wyróżnić

przedstawicieli poglądu monistycznego, przypisujących najpoważniejsze znaczenie jednemu tylko czynnikowi: warunkom społeczno-środowiskowym, pracy nauczyciela lub dziedziczności. H. Radlińska [1] na plan pierwszy wysuwa czynniki związane ze środowiskiem ucznia, zaś M. Grzywak-Kaczyńska [2], jako decydujące o powodzeniu szkolnym ucznia, uważa czynniki wrodzone. Nie brak również różnych koncepcji pluralistycznych, jak na przykład wysuwana przez J. Pietera [3] współzależność środowiska i inteligencji dzieci bądź też podkreślane przez J. Konopnickiego [4] wzajemne uwarunkowanie czynników ekonomiczno-środowiskowych, intelektualnych, dydaktyczno-programowych i biologicznych.

Koncepcja pluralistyczna przeważa także wśród badaczy radzieckich, przy czym podkreśla się, iż wszystkie czynniki pozostają ze sobą w ścisłym związku i dlatego powinny być traktowane łącznie. Nie jest to jednak — jak mogłoby się wydawać — ujęcie syntetyzujące. Tak na przykład Gelmont [5], analizując przyczyny opóźnień w nauce, dokonuje następującego podziału:

— ogólne przyczyny drugoroczności: choroba ucznia, niedostateczny wysiłek w nauce, brak zdolności, niedostateczny rozwój ogólny ucznia itp.,
— przyczyny szczegółowe: zła jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, brak zainteresowania przedmiotem nauczania ze strony ucznia, niedocenianie lub przecenianie trudności związanych z nauką itp.

Pomimo eksponowania tak znacznej ilości czynników traktowanych łącznie i wzajemnie się zazębiających szczególnie silnie podkreśla się wpływ motywów uczenia się i pracy dydaktyczno-wychowawczej na wyniki nauczania [6].

W. Okoń zajmując się badaniem wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących [7] oraz problemem niepowodzeń szkolnych [8] przyjmuje koncepcję pluralistyczno-syntetyzującą, w której akcentuje rolę, jaką w walce

---

[1] H. Radlińska: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych.* Wwa 1937

[2] M. Grzywak-Kaczyńska: *Powodzenie szkolne a inteligencja. Wwa* 1935

[3] J. Pieter: *Społeczne i dziedziczne podłoże różnic intelektualnych.* „Myśli Współczesne" 1948 nr 5

[4] J. Konopnicki: *Niepowodzenia w nauce szkolnej.* „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 2/4 1957

[5] Gelmont: *O priczinach nieuspjemajewosti i putjach jego preodolenija.* Moskwa 1954

[6] L. J. Bożowicz: *Otnoszenije szkolnikow k'uczeniju kak psichologiczeska a problema.* „Izwiestia APN RSFRR" 1951 nr 36 L. S. Sławina: *Pomirowanije u szkolników pierwogo klassa otwiestwiennogo wypolnienija uczebnych objazannostjej.* „Woprosy Psichologii" 1956 nr 4

[7] W. Okoń: *Badanie wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących.* Wwa 1951; *Wyniki nauczania w szkołach ogólnokształcących.* Wwa 1952

[8] W. Okoń: *Problem niepowodzeń szkolnych.* „Głos Nauczycielski" nry 15/1958 r., 16/58

o wyniki nauczania odgrywa praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły. Koncepcja ta uwzględnia:
— nauczyciela i jego przygotowanie,
— ucznia — jego rozwój ogólny, aktywność itp.,
— środowisko pozaszkolne ucznia.

Od 1958 r. problem jawnych i ukrytych niepowodzeń szkolnych stał się z inicjatywy prof. B. Suchodolskiego przedmiotem badań Katedry Dydaktyki U. W. Badania te przeprowadzone przy aktywnej współpracy studentów-eksternistów Wydziału Pedagogicznego objęły 7209 uczniów w 86 szkołach na terenie całej Polski. W zbieraniu materiałów posługiwano się głównie kwestionariuszami, ankietami, wywiadem społecznym i testami wiadomości.

Zastosowane w tak szerokim zakresie różne metody dają rękojmię, iż uzyskane tą drogą materiały dostarczają możliwie pełnej i obiektywnej odpowiedzi na temat stanu i przyczyn niepowodzeń w dydaktyczno-wychowawczej pracy liceów ogólnokształcących. Należy dodać, iż tam, gdzie było to konieczne, prowadzący badania przeprowadzali również rozmowy z zainteresowanymi osobami, nawet luźno związanymi z pracą danej szkoły, oraz badali możliwie dokładnie niezbędną dokumentację szkolną. Dla uzyskania możliwie pełnego i wiernego obrazu wyników pracy szkoły i uczniów zastosowano testowe badania wiadomości z języka polskiego, historii, matematyki, biologii i fizyki w kl. XI, i to na parę tylko tygodni przed maturą. Zebrane materiały podzielono na dwie zasadnicze grupy i po uporządkowaniu poddano je gruntownej analizie.

Część zebranych materiałów została spożytkowana do napisania jednej pracy habilitacyjnej, jednej doktorskiej i 29 prac magisterskich.

Zadaniem niniejszego artykułu będzie ogólne omówienie jawnych niepowodzeń szkoły w jej dydaktycznej działalności, a więc ustalenie rozmiarów odsiewu uczniów i drugoroczności, oraz — w miarę możliwości — wykrycie przyczyn, które uniemożliwiają szkole wykonywanie planowanych przez nią zadań.

Ostateczne ustalenie tych przyczyn należy odłożyć do następnego artykułu, który będzie poświęcony interesującej sprawie ukrytych niepowodzeń pracy szkoły średniej.

## 2. ODSIEW SZKOLNY UCZNIÓW I JEGO PRZYCZYNY

Ogólny obraz jawnych niepowodzeń szkolnych na terenie badanych liceów przedstawia zamieszczona poniżej tabelka.

Z zestawienia wynika, że zaledwie 37,6% ogółu uczniów przyjętych do kl. VIII doszło bez opóźnienia do kl. XI. Innymi słowy na t r z e c h promocyjnych progach zatrzymało się 62,4% uczniów. Liczba tych niepowodzeń niewątpliwie wzrosła, gdyż przecież nie wszyscy uczniowie w tym roku uzyskali świadectwa dojrzałości.

LICZBOWE ZESTAWIENIE UCZNIÓW, KTÓRZY:

| | Ogółem | | Chłopców | | Dziewcząt | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | l. b. | % | l. b. | % | l. b. | % |
| w dniu 1. X. 1954 r. uczęszczali do kl. VIII | 7209 | 100 | 3379 | 46,9 | 3830 | 53,1 |
| z tej liczby przestali uczęszczać do szkoły | 2904 | 40,3 | 1278 | 37,8 | 1626 | 42,5 |
| powtarzali klasę | 1593 | 22,1 | 818 | 24,2 | 775 | 20,2 |
| doszli do kl. IX bez opóźnień | 2712 | 37,6 | 1283 | 38 | 1429 | 37,3 |

Liczby odsianych uczniów w poszczególnych szkołach wahają się w granicach od 17% do 75%, co oczywiście ma swoją wymowę. Fakt, iż zaledwie co trzeci uczeń czteroletniego liceum kończy je w normalnym terminie, jest niewątpliwie wysoce niepokojący. Spróbujmy rozważyć przyczyny, jakie zdaniem wychowawców klasowych, nauczycieli, rodziców, uczniów i ich kolegów zadecydowały o opuszczeniu szkoły przez młodzież. Przyczyny te po pewnym skomasowaniu dałoby się ująć w następującą tabelkę:

PROCENTOWE ZESTAWIENIE PRZYCZYN ODSIEWU UCZNIÓW WEDŁUG ZEBRANYCH OPINII

| Opiniujący | Przyczyny natury: | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | intelektualnej | ekonom.-środowiskowej | dydakt.-program. | biologicznej | innej, np. lenistwo, zła frekw. |
| Nauczyciele | 23,7% | 27,5% | 21,6% | 17,0% | 10,2% |
| Rodzice uczniów | 17,8 | 34,9 | 16,8 | 21,7 | 8,8 |
| Uczniowie | 22,0 | 31,4 | 18,0 | 18,5 | 10,1 |
| Koledzy odsianych uczniów | 21,0 | 30,7 | 12,1 | 13,4 | 22,8 |

Jest rzeczą charakterystyczną, iż aż 45% nauczycieli podaje jako główną przyczynę odsiewu uczniów brak zdolności, natomiast rodzice (60%) — ciężkie warunki materialne.

Omówmy pokrótce poszczególne rodzaje przyczyn tego odsiewu.

A. Przyczyny natury intelektualnej

Według relacji wychowawców klasowych ca 20% uczniów opuściło szkołę z powodu niekorzystnych warunków intelektualnych. Należy podkreślić, iż do przyczyn natury intelektualnej zaliczyli nauczyciele, obok braku zdolności, specjalne braki intelektualne i jednostronność zainteresowań, wskutek czego dały one w sumie 23,7% ogółu przyczyn odsiewu uczniów.

Zważywszy, iż liczba dzieci upośledzonych umysłowo nie przekracza zwykle 2—3%, które z reguły nie dochodzą do klas licealnych, można mieć wątpliwości, czy podana wysokość tej przyczyny jest słuszna. Do sprawy tej wrócimy w dalszych rozważaniach.

Za brakiem zdolności, jednostronnością zainteresowań i specjalnymi brakami intelektualnymi — jako przyczynami odsiewu — wypowiedziało się też 30% rodziców, podając to jako 17,8% ogółu przyczyn, 22% uczniów (22% ogółu przyczyn) oraz 26% ich kolegów wskazując 21% ogółu przyczyn. Jak widać z przytoczonych liczb, tłumaczenie odsiewu szkolnego niskim rozwojem umysłowym uczniów jest dość powszechne.

B. Przyczyny natury ekonomiczno-środowiskowej

Do tej kategorii przyczyn zaliczamy ciężkie warunki materialne uczniów oraz niekorzystny wpływ środowiska i kolegów.

Zdaniem wychowawców złe warunki materialne były przyczyną odsiewu ca 6,4% ogółu uczniów. Na tę samą przyczynę wskazywało 34% nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania. W ogólnym zestawieniu przyczyn odsiewu zła sytuacja materialna wyraża się ich zdaniem liczbą 12,5%.

Odmienne stanowisko zajmują rodzice, według których złe warunki materialne uczniów stanowią najważniejszą przyczynę odsiewu. Ze wskazanych przez nich różnych przyczyn 21% przypada na ciężkie warunki materialne. Podobnego zdania są uczniowie, którzy opuścili szkołę — 17% ogółu przyczyn.

Poważne rozbieżności zdań, jakie w tej sprawie występują między nauczycielami a rodzicami czy uczniami, wskazywałyby na niewystarczające kontakty szkoły z domem. Trzeba się liczyć z tym, że liczby podawane tu przez rodziców czy uczniów mogą być przesadzone i mają charakter subiektywny w celu uzasadnienia niepowodzeń w nauce złymi warunkami bytowymi. Mimo te zastrzeżenia sytuacja materialna uczniów odgrywa poważną rolę, gdy idzie o podejmowanie decyzji w sprawie przerwania nauki w szkole, zwłaszcza jeśli się słyszy, że brak jest zdolności do nauki. Pewna część uczniów rezygnuje z nauki wskutek długich i męczących dojazdów do szkoły. Internaty bowiem nie dysponują jeszcze wystarczającą ilością miejsc, a na opłacenie stancji brak pieniędzy.

Czynnikiem zwiększającym odsiew jest częsty brak zainteresowania uczniów i ich rodziców w ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Występuje dość powszechna opinia, że szkoła ogólnokształcąca „nic nie daje" uczniom, którzy nie zamierzają studiować w uczelniach wyższych. Poza tym nie bez znaczenia pozostają złe przykłady tych kolegów, którzy nie ukończyli szkoły, a po podjęciu pracy zarabiają więcej niż ci, którzy mają wykształcenie średnie. Na destruktywne oddziaływanie kolegów wskazują przede wszystkim rodzice (10% ogółu przyczyn odsiewu) oraz koledzy uczniów (11% ogółu przyczyn odsiewu). W wypowiedziach sa-

mych uczniów przyczyny odsiewu spowodowane złym wpływem kolegów zajmują 9% ogółu przyczyn. Do charakterystycznych należą wypowiedzi: „uczył się czy nie uczył — tyle samo zarobi", „wpadłem w złe towarzystwo; oni mieli pieniądze, więc bawiliśmy się przy wódce, a nauka poszła na bok".

Wpływ środowiska na ucznia jako przyczynę odsiewu podkreśla: 24% wypowiadających się nauczycieli, wskazując 9% ogółu przyczyn, 14% rodziców (5% przyczyn) i 10% kolegów uczniów (6% przyczyn).

Nauczyciele i uczniowie zgodnie wskazują na stosunkowo niski poziom przygotowania, jakie młodzież wynosi z wiejskich szkół podstawowych. Młodzież ze wsi napotyka w liceum trudności spowodowane słabym opanowaniem języka. Zdarzają się, niestety, i takie wypowiedzi, w których młodzież żali się na stosunek nauczycieli do uczniów pochodzenia chłopskiego.

Zdaniem nauczycieli poważną przyczyną dużego odsiewu uczniów jest niedostateczna selekcja kandydatów do liceum.

C. Przyczyny natury dydaktyczno-programowej

Tą kategorią przyczyn objęliśmy: przeładowanie programu nauczania, nieodpowiednie metody pracy i słabe przygotowanie ze szkoły podstawowej. Poważny procent wśród przyczyn odsiewu wymienianych zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców czy uczniów stanowią niedociągnięcia w programach nauczania, a zwłaszcza ich przeładowanie. Zdaniem nauczycieli niektóre partie materiału powinny być poprzesuwane w ramach poszczególnych klas w ten sposób, aby odpowiadały psychicznym możliwościom uczniów. Uczniowie skarżą się w swoich wypowiedziach, iż nie są w stanie opanować tak dużego zakresu wiadomości, jakie przewiduje program nauczania.

Na przeładowania programu wskazywało 25% nauczycieli (9% ogółu przyczyn), 20% rodziców (7% przyczyn), 10% uczniów (6% ogółu przyczyn) oraz 11% ich kolegów (7% ogółu przyczyn). Na słabe opanowanie przez uczniów materiału z zakresu szkoły podstawowej wskazuje 30% nauczycieli poszczególnych przedmiotów, uznając to za 11% ogółu przyczyn odsiewu.

Należy tu podkreślić, iż nauczyciele dalecy są od tego, aby wskazywać na własne niedociągnięcia w pracy dydaktycznej, które jednak zauważają uczniowie i ich rodzice. Niedociągnięcia dydaktyczne i wychowawcze podkreśla tylko 3% nauczycieli, a natomiast 11% uczniów i 13% ich rodziców. Uczniowie szczególnie silnie podkreślają, że niesprawiedliwe i subiektywne oceny stanowią często przyczynę psychicznego załamania się ucznia, które kończy się drugorocznością lub odejściem ze szkoły. W wypowiedziach uczniów często występują skargi w rodzaju: „Nic nie rozumiałem z tego, co wykładał nauczyciel", „Profesor zwracał się tylko do najlepszych, a na nas machał ręką", „Kiedy dostałem dwójkę z matematy-

ki — nauczyciel jeszcze przed końcem roku szkolnego powiedział, że nie będzie mnie pytał, bo i tak nic nie wiem" albo też „Szkoda trudu i tak nie zdasz". Biorąc nawet pod uwagę, że niektóre wypowiedzi są przesadzone, ich częstotliwość wskazuje na fakt istnienia nadal w szkole ocen nieobiektywnych, które — często wbrew zamierzeniom nauczyciela — wyrządzają uczniom niepowetowane szkody.

D. Przyczyny natury biologicznej

Ogółem na skutek przyczyn natury biologicznej opuściło szkołę ca 4% ogółu uczniów. Z tej liczby 3% stanowi choroba — wskazują na to zarówno nauczyciele, jak i rodzice czy uczniowie, reszta — to uczniowie, którzy opuścili szkołę na skutek kryzysu, jaki przechodzi młodzież w związku z okresem dojrzewania. Wielu otwarcie się przyznaje, że przyczyną niepowodzeń w nauce były narodziny zainteresowań erotycznych: „Zakochałem się i nie chciało mi się uczyć", „Zamiast nad książką spędzałem czas na randkach", „Poznałem w kl. X jedną dziewczynę i wtedy wszystko przepadło". Niektóre z dziewcząt piszą bardzo szczerze, że powodem ich niepowodzeń szkolnych była pierwsza miłość.

E. Lenistwo uczniów jako przyczyna ich odsiewu

Na szczególniejszą uwagę zasługuje tak zwane lenistwo uczniów. Ogół nauczycieli, rodziców i uczniów traktuje lenistwo młodzieży szkolnej na równi z innymi przyczynami niepowodzeń szkolnych. Nikt nie wskazuje na jego przyczyny ani nie próbuje czynić jakichkolwiek wyjaśnień. W istocie rzeczy to szkolne lenistwo jest w swej ogromnej części nie przyczyną, lecz skutkiem dydaktycznych niepowodzeń szkoły. Wyrasta ono na podłożu braku zaangażowania się uczniów w pracę szkolną, braku intelektualnych zainteresowań, które przecież rozwijają się podczas aktywnego udziału młodzieży w procesie nauczania, i sukcesów, jakie przeżywają uczniowie w swojej działalności podczas lekcji. Lenistwo i apatia na podłożu fizjologicznym występuje u dzieci i młodzieży (poza okresem dojrzewania) bardzo rzadko. Dzieci „leniwe" na lekcji, są często niebywale aktywne poza lekcjami. Ze względu na zbyt liczne przypadki podawania przez nauczycieli (10% ogółu przyczyn), rodziców (9% ogółu przyczyn), uczniów (10% ogółu przyczyn) i ich kolegów (2% ogółu przyczyn) „lenistwa" jako przyczyny odsiewu sprawa ta wymagałaby głębszej analizy. Wykrywanie przyczyn szkolnego lenistwa i ich likwidacja stanowiłyby poważny krok w walce z nadmiernym odsiewem uczniów. Z lenistwem szkolnym wiąże się wagarowanie, które w wielu przypadkach, zwłaszcza u chłopców, staje się przyczyną odsiewu szkolnego (4% ogółu przyczyny).

Wykazane wyżej przyczyny odsiewu szkolnego nie stanowią całokształtu czynników decydujących o niepowodzeniu ucznia w nauce i dlatego należy potraktować je jako wstępne opracowanie wspomnianych wyżej badań nad przyczynami niepowodzeń szkolnych.

### 3. OPÓŹNIENIA SZKOLNE I ICH PRZYCZYNY

Przeciętna wielkość opóźnień szkolnych wynosi 22% ogółu uczniów (23% chłopców i 21% dziewcząt), jest więc mniejsza od wielkości odsiewu o 16%. Pełny jednak obraz jawnych niepowodzeń szkolnych można otrzymać dopiero po dodaniu do siebie wskaźników odsiewu i opóźnień.

Wielkość opóźnień w szkołach jest różna i zawiera się w granicach od 4% do 57%. Tylko w jednej szkole mamy do czynienia z brakiem opóźnień, ale odsiew uczniów wynosi tam 46%. Liczby te wskazywałyby, iż przyczyny drugoroczności wiążą się z poszczególnymi szkołami niezależnie od przyczyn występujących powszechnie. Wśród tych specyficznych dla poszczególnych szkół przyczyn drugoroczności nie bez znaczenia jest jakość i poziom pracy grona nauczycielskiego.

Ta duża rozpiętość wspomnianych liczb świadczy, iż procent uczniów pobierających naukę w klasach odpowiadających ich wiekowi jest różny w różnych szkołach i waha się od 12% do 61%. Stosunkowo największa drugoroczność występuje w klasach ósmych. Wyniki badań tłumaczą to — z jednej strony — brakami w wiadomościach absolwentów szkół podstawowych, a z drugiej — trudnościami, jakie dla wielu uczniów stwarzają nowe w tej klasie przedmioty nauczania, a zwłaszcza ich nowe ujęcie.

Badani uczniowie podkreślają bardzo często, że w klasie ósmej nie byli w stanie sprostać wymaganiom nauczycieli, mocno różniących się od wymagań stawianych w szkole podstawowej. Część uczniów z wielkim trudem przystosowuje się do nowych metod nauczania chociażby dlatego, że wymagają one zmiany sposobu uczenia się. Należy zwrócić uwagę, że nie wszyscy absolwenci szkoły podstawowej są w stanie podołać wymaganiom stawianym uczniom klasy ósmej w zakresie aktywności umysłowej i samodzielności myślenia.

Wstępne opracowanie wniosków w zakresie przyczyn opóźnień szkolnych opiera się również na liczbowych zestawieniach przyczyn podanych przez wychowawców, nauczycieli, rodziców, uczniów i ich kolegów. Ogólną liczbę przyczyn wskazanych w obrębie danej grupy wypowiadających się przyjmujemy za 100, by na tej podstawie wykazać, jakie miejsce zajmuje wskazana przyczyna. Przedstawia to następująca tabelka.

PROCENTOWE ZESTAWIENIE PRZYCZYN OPÓŹNIEŃ SZKOLNYCH WEDŁUG ZEBRANYCH OPINII

| Opiniujący | Przyczyny natury | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | intelektualnej | ekonom.-środowiskowej | dydakt.-program. | biologicznej | inne, np. lenistwo, wagary |
| Nauczyciele | 21,3% | 17,4% | 28,4% | 14,4% | 18,5% |
| Rodzice | 12,3% | 26,4% | 19,1% | 30,1% | 12,1% |
| Uczniowie | 14,8% | 22,9% | 22,2% | 19,1% | 21,0% |
| Koledzy | 13,2% | 33,0% | 12,9% | 17,1% | 23,8% |

A. Przyczyny natury intelektualnej

Zdaniem wychowawców klasowych 51% uczniów drugorocznych nie posiada zdolności do nauki. Podobne stanowisko zajmuje 52% nauczycieli różnych przedmiotów, którzy uważają, że przyczyny natury intelektualnej zajmują 21,3% ogółu przyczyn opóźnień. Pewną przesadą cechują się również wypowiedzi rodziców (12,3% ogółu przyczyn), uczniów (14,8% ogółu przyczyn) i ich kolegów (12,2% ogółu przyczyn).

Naszym zdaniem zachodzi tu niewątpliwie zjawisko zbyt częstego, chociaż, być może, mimowolnego tłumaczenia niskim poziomem intelektualnym uczniów istniejących braków w organizacji procesu nauczania, powodujących bierną postawę młodzieży na lekcjach.

Wśród przyczyn niepowodzeń szkolnych natury intelektualnej wskazują również rodzice jednostronność zainteresowań uczniów. Koncentracja wysiłku i zainteresowań w szkole i poza nią tylko na jednym przedmiocie prowadzi do wystąpienia zaniedbań na innych odcinkach pracy szkolnej. W rezultacie powstające zaniedbania pociągają za sobą zniechęcenie do nauki, którego rezultatem jest powtarzanie klasy. Jest to dość powszechnie występująca prawidłowość. Słaby rozwój zainteresowań intelektualnych, a niekiedy ich regres oraz towarzysząca tym zjawiskom „nuda szkolna" należą do częstych przejawów życia szkolnego. Niestety, nic w tym dziwnego. Bierna postawa ucznia na lekcjach, do czego zmusza go tradycyjna organizacja procesu nauczania, nie sprzyja rozwojowi zainteresowań intelektualnych, których ważnym przecież elementem są przeżycia emocjonalne wypływające z osiąganych sukcesów w osobistej działalności człowieka. W naszej rzeczywistości szkolnej uczeń niewiele posiada okazji do takiej działalności na lekcjach.

Rodzice narzekają na nadmierne zainteresowanie uczniów sportem. Gra w piłkę zbytnio absorbuje czas przeznaczony na odrabianie lekcji, a lektura prasy sportowej wypiera lekturę szkolną. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów drugorocznych. Dziewczęta stwierdzają, że przyczyną ich niepowodzeń szkolnych było zainteresowanie tańcem, modą itp. Charakterystyczne są wypowiedzi w rodzaju: „Za dużo chodziłam na wieczorki taneczne, bo lubiłam tańczyć, „Może bym zdała, ale cały wolny czas zamiast na naukę poświęcałam na szycie bluzek, sukienek itd.", „Zgubił mnie film, bo stale siedziałam w kinie".

B. Przyczyny natury dydaktyczno-programowej

Obserwujemy ciekawe przesunięcie w hierarchii przyczyn opóźnień szkolnych. O ile przy odsiewie uczniów przyczyny natury eknonomiczno-środowiskowej wysuwają się na czoło, zwłaszcza w relacji uczniów i ich rodziców, to przy opóźnieniach szkolnych ustępują one miejsca przyczynom natury dydaktyczno-programowej.

Według wykazów opracowanych na podstawie ankiet i kwestionariuszy przyczyny natury dydaktyczno-programowej stanowią około 28% ogółu

przyczyn opóźnień. Najwięcej zastrzeżeń budzą programy nauczania z poszczególnych przedmiotów, a szczególnie ich objętość oraz niestosowanie niektórych partii materiału do psychicznych możliwości uczniów. Przyczyny te dostrzega 40% wypowiadających się nauczycieli, którzy twierdzą, iż wypływające stąd konsekwencje stanowią 12% wszystkich przyczyn opóźnień szkolnych.

Drugoroczność będąca wynikiem słabego przygotowania wyniesionego ze szkół podstawowych, zdaniem nauczycieli i uczniów opóźnionych w nauce, występuje przede wszystkim w klasach ósmych i dziewiątych; wskazało na to 43% nauczycieli, uważając, że powyższa przyczyna stanowi 12% ogółu przyczyn drugoroczności. Identyczne jest zdanie uczniów opóźnionych w nauce. Rodzice nie przypisują tak wielkiego znaczenia brakom wyniesionym ze szkoły podstawowej (7% ogółu przyczyn), ale może to wynikać z niedostatecznej znajomości programu nauczania w szkole podstawowej, co z kolei utrudnia obiektywną ocenę wiadomości ich dzieci. Wydaje się, że prawdziwego rozmiaru tych przyczyn należałoby szukać między przytoczonymi liczbami. Takie postępowanie jest potrzebne tym bardziej, że wśród niektórych nauczycieli, a zwłaszcza wśród uczniów, istnieje wyraźna tendencja do tłumaczenia przyczyn niepowodzeń szkolnych brakami ze szkoły podstawowej.

Pewną część ogółu przyczyn drugoroczności stanowią niepowodzenia dydaktyczne nauczycieli. Wskazuje na to 12% nauczycieli różnych przedmiotów (4% ogółu przyczyn). W opinii rodziców i uczniów przyczyny tego rodzaju są znacznie większe. Wynika to zapewne stąd, iż uczniowie najsilniej odczuwają przykre ich następstwa, będące często przyczyną zniechęcenia się do nauki, a niekiedy nawet załamania psychicznego. Uczniowie często skarżą się nie tylko na niewłaściwy sposób nauczania, ale także na złe traktowanie ich przez nauczycieli: „Na początku roku powiedział mi nauczyciel, że nie zdam". „Belfer uwziął się na mnie i za każdą odpowiedź stawiał gałę", „Pod koniec roku byłem zrezygnowany i zniechęcony ciągłym obiecywaniem pozostawienia mnie na drugi rok", „Co miałem robić, jeśli nazwał mnie głupcem". Z przykrością dodać należy, iż na postępowanie nauczycieli narzekają nie tylko uczniowie drugoroczni, ale także promowani do klasy następnej.

O niedociągnięciach w zakresie organizacji i przebiegu procesu nauczania nikt nie wspomina.

### C. Przyczyny natury ekonomiczno-środowiskowej

Spośród ogółu uczniów drugorocznych — 11,9% powtarzało klasę, podając jako przyczynę złe warunki materialne. Stanowi to znacznie mniejszy procent niż przy odsiewie, ale należy podkreślić, że w ogólnym zestawieniu przyczyn drugoroczności warunki materialne zajmują poważne miejsce. Wskazują na ten fakt nie tylko nauczyciele-wychowawcy, ale także nauczyciele poszczególnych przedmiotów (25%), rodzice (19%)

i uczniowie. Rodzice i uczniowie podają, że złe warunki mieszkaniowe nie pozwalają na urządzenie specjalnego miejsca do nauki. Wielu uczniów z powodu braku miejsca w internacie dojeżdża do szkoły, tracąc na dojazd wiele czasu, który można by przeznaczyć na naukę.

Poza uczniami rekrutującymi się ze środowisk wiejskich, na których ciąży obowiązek pracy w gospodarstwie rolnym, tylko nieliczni z pozostałych pracują w domu, pomagając w zajęciach gospodarskich.

W wielu wypadkach, jak o tym piszą uczniowie, przyczyną drugoroczności były „komplikacje rodzinne". Niezdrowa atmosfera domowa pozbawiała uczniów warunków niezbędnych do nauki. Jej wynikiem było także zaniechanie opieki i kontroli pracy ucznia w domu. We wszystkich tych wypadkach kontakt domu ze szkołą został zerwany. Liczne rozmowy-wywiady z rodzicami świadczą o niewłaściwym ich stosunku do dzieci. Grupa rodziców na zarzut braku opieki i nadzoru nad dziećmi odpowiada tłumaczeniem, iż „dzieci są dorosłe i mają po to swój rozum, by kierować się samodzielnie". Okazało się także, że niektórzy rodzice zezwalają synom na palenie papierosów i spożywanie alkoholu. Na brak kontaktów rodziców ze szkołą narzekają jedynie nauczyciele.

Interesujące jest zagadnienie destruktywnego oddziaływania na uczniów ich szkolnych i pozaszkolnych kolegów. Nauczyciele nie dostrzegają w swoich wypowiedziach tego zjawiska w jego pełnych rozmiarach, co wynika zapewne z niedostatecznego zainteresowania się nauczycieli życiem pozalekcyjnym młodzieży. Podczas gdy rodzice widzą w złym wpływie kolegów przeszło 13% ogółu przyczyn drugoroczności, koledzy uczniów drugorocznych też 13%, sami uczniowie — 12%, to nauczyciele wykazali w tym wypadku tylko 4% ogółu przyczyn.

Uczniowie z klas wyższych wiele czasu poświęcają na systematyczne spotkania z dziewczętami, przy czym miejscem tych spotkań jest często kawiarnia. Rodzice zwykle nie interesują się środowiskiem, w jakim ich dziecko przebywa. Zebrane na ten temat materiały wskazują na palący pod względem pedagogicznym problem wolnego czasu młodzieży.

### D. Przyczyny natury biologicznej

Przyczyny natury biologicznej nie zajmują wiele miejsca w całokształcie przyczyn opóźnień. Uczniowie częściej niż poprzednio wskazują, że w związku z okresem dojrzewania pojawiły się u nich zainteresowania erotyczne, zaś kontakty z osobami odmiennej płci absorbowały czas przeznaczony na naukę. Pozostałe przyczyny są zbieżne z przyczynami odsiewu.

## 4. WNIOSKI

W artykule tym zajęliśmy się — zgodnie z uwagą zawartą we wstępie — przyczynami jawnych niepowodzeń w nauce uczniów liceów ogólnokształcących. Objęci badaniami nauczyciele, rodzice, uczniowie i ich ko-

ledzy nie ograniczali się do podawania szczegółowych przyczyn opóźnień i odsiewu, ale jednocześnie wskazywali na środki, które zastosowane w praktyce szkolnej mogą — ich zdaniem — przyczynić się do polepszenia wyników w nauce.

Badani wskazywali często na fakt, że szkoła podstawowa w niedostatecznym stopniu przygotowuje swoich absolwentów do nauki w szkole średniej. Powyższa uwaga dotyczy przede wszystkim szkół wiejskich. Niepokojące jest stwierdzenie, że szereg braków w wiadomościach absolwentów wiejskich szkół podstawowych wynika z niesystematycznego uczęszczania do szkoły; dzieci pomagają wiosną i jesienią w gospodarstwie. Z drugiej strony można by zapytać, jak to się stało, iż absolwenci tych szkół złożyli pomyślnie egzamin do szkoły średniej? Nasuwają się tu dwie zasadnicze możliwości: albo egzaminy wstępne stanowiły powierzchowną formalność, albo też szkoła średnia własne niepowodzenia dydaktyczne przerzuca na szkołę podstawową. Postulat, by zaostrzyć wymagania egzaminacyjne przy przyjmowaniu do liceum, wydaje się słuszny. Należy jednak ustalić kryteria egzaminacyjne, uwzględniając trudniejsze warunki startu życiowego dzieci wiejskich.

Tłumaczenie (szczególnie przez nauczycieli) niepowodzeń w nauce uczniów brakami intelektualnymi, jakie ci uczniowie posiadają, jest mocno przesadzone i pozbawione naukowych podstaw.

Poważniej należy potraktować w omawianych niepowodzeniach działalności szkół przyczyny natury dydaktyczno-programowej. Wskazują je przede wszystkim uczniowie i ich rodzice. Biorąc nawet pod uwagę, że szereg zarzutów w tym zakresie jest wynikiem konfliktu szkoły z uczniami lub ich rodzicami — a przeto nie wszystkie zarzuty są obiektywne — częstotliwość ich występowania może budzić niepokój. W wypowiedziach nauczycieli przyczyny natury dydaktyczno-programowej są zbyt jednostronne. Nauczyciele nie widzą przyczyn w niewłaściwej organizacji procesu nauczania oraz w słabym uaktywnieniu uczniów podczas lekcji. Natomiast podkreślają — i to całkiem słusznie — przeładowanie programów nauczania i niedostosowanie ich do poziomu umysłowego uczniów, jak również brak odpowiednich podręczników i opracowań metodycznych poszczególnych przedmiotów nauczania. Nie podajemy w wątpliwość przytoczonych wyżej zarzutów, ale jednocześnie wskazujemy na fakt, że skostniałe tradycyjne metody pracy szkolnej coraz częściej budzą zastrzeżenia u uczniów i ich rodziców. Tylko tym można wytłumaczyć niepokojąco wysoki procent wypowiedzi obarczających szkołę odpowiedzialnością za niepowodzenia w nauce szkolnej uczniów.

Osobne miejsce zajmuje zagadnienie wpływu warunków domowych ucznia na jego postępy w nauce. Zebrane materiały wskazują, iż rodzice w niedostatecznym stopniu interesują się pracą szkoły i nauką swoich dzieci. Poza tym zwraca uwagę niska ranga liceum ogólnokształcącego w niektórych środowiskach, co nie pozostaje bez wpływu na wyniki w na-

uce, jakie osiągają uczniowie pochodzący z tych środowisk. Wielu rodziców nie utrzymuje kontaktów ze szkołą, nie interesują się towarzystwem, w jakim przebywają ich dzieci. Niewielu uczniów posiada miejsce, w którym może odrabiać lekcje. Również szkoła nie przejawia większego zainteresowania zajęciami pozaszkolnymi uczniów, którzy skarżą się na brak ciekawych form pracy pozalekcyjnej w szkołach. Rozwiązanie doniosłego i pilnego problemu wolnego czasu uczniów wymaga intensywnego współdziałania wielu czynników przy decydującym udziale władz oświatowych.

W ograniczonych ramach artykułu nie możemy zająć się w sposób wyczerpujący poruszoną problematyką. Chodziło nam tu przede wszystkim o wykazanie rozmiarów jawnych niepowodzeń w dydaktycznej działalności naszych liceów ogólnokształcących i zasygnalizowanie przyczyn, które zdaniem osób zainteresowanych o tych niepowodzeniach decydują. W oddzielnym artykule zostaną omówione i przeanalizowane interesujące materiały dotyczące u k r y t y c h niepowodzeń w pracy liceów. Dopiero obraz całokształtu obu rodzajów tych niepowodzeń i analiza ich przyczyn pozwoli na pewną syntezę w sformułowaniu wniosków i postulatów zmierzających do podniesienia coraz bardziej skutecznej działalności naszej szkoły ogólnokształcącej.

# NIEKTÓRE UWAGI O ZASADZIE POGLĄDOWOŚCI

Zasada poglądowości jest nazwą zupełnie nie trafną. Sugeruje ona częstokroć niedoświadczonym kandydatom na nauczycieli, że sprawa ta ma coś wspólnego z wyrabianiem poglądu czy poglądów ucznia. Tymczasem rzecz odnosi się nie do procesu kształtowania przekonań, lecz do poznania zmysłowego ucznia i ma na celu zapewnienie dla działalności umysłowej odpowiedniego materiału spostrzeżeniowego. W tym stwierdzeniu należałoby oczywiście dodać, że zgodnie z charakterem naszych procesów poznawczych poznanie zmysłowe nie jest odizolowane od procesów myślowych.

Zgodnie więc z istotą tej sprawy powinno się mówić nie o zasadzie poglądowości, lecz o zasadzie działania na większą ilość analizatorów, a przynajmniej o zasadzie „oglądowości", gdyż przeważnie staramy się działać na analizator wzroku ucznia i zapewnić mu poznanie wizualne. Byłoby to jednak pewne ograniczenie, ponieważ niejednokrotnie posłużymy się dźwiękiem jako środkiem „poglądowym", gdy np. będziemy demonstrowali różnice zachodzące między uderzeniem pojedynczego tonu a akordem, a tak samo możemy działać na zmysł czy raczej analizator węchowy lub smakowy.

Prawdą jest jednak, że w procesie poznania świata dominującą rolą gra nasz zmysł wzrokowy. Nawet zjawiska niedostępne naszym zmysłom, chwytane przez nas przy pomocy specjalnych aparatów, transponujemy zazwyczaj na zjawisko optyczne. Tak wskazówka woltomierza lub amperomierza pokazuje na odpowiedniej skali napięcie czy natężenie prądu. Sygnały chwytane przez anteny radarowe przetwarzamy na optyczne ekrany symbolizujące przestrzeń ogarnianą przez wiązkę fal wysyłanych i otrzymywanych.

Jeżelibyśmy w procesie dydaktycznym omawianą zasadę nazwali zasadą działania na większą ilość analizatorów, wówczas moglibyśmy ukazywać dwie funkcje owej zasady. Funkcję tę wykrywamy, gdy roztrząsamy znaczenie zasady poglądowości ze stanowiska teoriopoznawczego, rozważając proces uczenia się jako proces poznawczy, w którym uczeń zdobywa wiedzę o świecie [1].

Pierwsza z nich to funkcja reprezentatywna, a polega ona na tym, że w przypadku braku u uczniów bezpośredniego uprzedniego doświadczenia jakichś konkretnych zjawisk lub przedmiotów wprowadzamy do procesu dydaktycznego jeden jakiś przedmiot lub zjawisko jako r e p r e z e n t a n t a całej klasy tych zjawisk lub tych przedmiotów. Możemy przy tym

[1] Szczegółowiej o tym piszę w rozprawce: *Dwie funkcje zasady poglądowości nauczania* w zbiorze *Problemy dydaktyki* pod red. W. Okonia, Warszawa 1956, przedruk w zbiorze *Zagadnienie dydaktyki*, Warszawa 1960.

albo wprowadzić do procesu nauczania sam przedmiot, jak np. roślinkę, kawałek węgla lub gipsu, kryształ kwarcu itd. Gdy nie można wprowadzić w proces dydaktyczny samego przedmiotu, dajemy różne jego odwzorowania: model, fotografię, rysunek, przekrój, film itd. Ta funkcja reprezentatywna ma na celu łączenie mniej lub bardziej uogólnianych treści nauczania z doświadczeniem rzeczywistości. Łatwo też zauważyć, że główną rolę gra ona na niskich szczeblach procesu dydaktycznego, gdy treść nauczania stanowią uogólnienia pierwszego rzędu, bliskie rzeczywistości i łatwo wytłumaczalne przez odwołanie się do konkretnego zjawiska. Gdy nauczanie przechodzi na wyższe poziomy uogólnień i tworów abstrakcyjnych, do pojęć złożonych, obwodów i teorii, wówczas częstokroć środki poglądowe pełnią funkcję nie reprezentatywną, lecz u n a o c z n i a j ą c ą. Mają one wówczas na celu, przy pomocy odwzorowania graficznego stosunków zachodzących między różnymi procesami lub klasami zjawisk, pomóc w łatwiejszym zapamiętaniu tych związków.

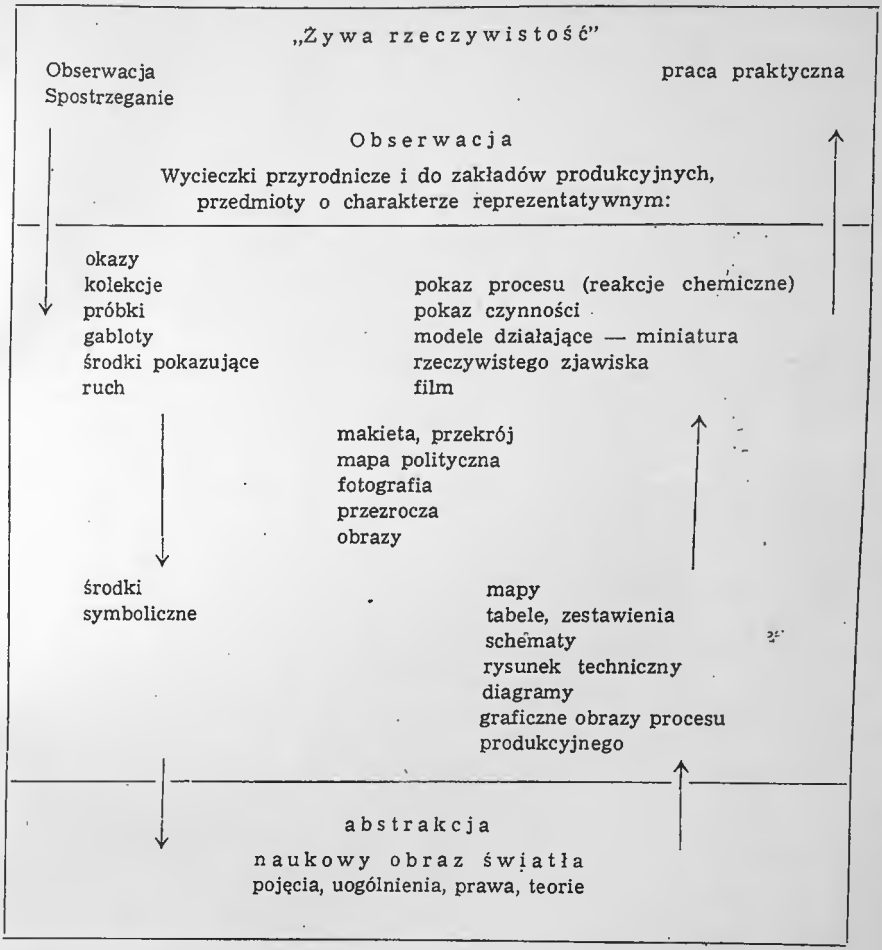
Taką rolę pełnią z reguły wszelkie diagramy i wykresy, jak np. wykresy funkcji matematycznych czy wykresy pracy silnika spalinowego. Te środki poglądowe, które nie reprezentują nam klas zjawisk rzeczywistych, lecz tylko unaoczniają związki zachodzące między procesami, rezultaty długiego szeregu operacji myślowych, prowadzących do ustalenia pewnych prawidłowości czy praw, nazwaliśmy ś r o d k a m i s y m b o l i c z n y m i.

Oto układ środków poglądowych skomponowany dla zilustrowania procesu uczenia się jako procesu teoriopoznawczego, w którym fazą wyjściową jest poznanie rzeczywistości konkretnej, a fazą docelową jest opanowanie teoretycznego odwzorowania tej rzeczywistości zawartego w pojęciach i prawach naukowych.

Reprodukujemy tablicę i wynik pewnych dociekań dla możliwie ścisłego określenia roli zasady „poglądowości" albo słusznej zasady działania na większą ilość analizatorów w procesie nauczania. Określenie to nie jest zresztą ani proste, ani łatwe i odnosi się do postulowanego idealnego stanu. W większości naszych szkół zarówno podstawowych, jak i średnich wielu, bardzo wielu nauczycieli „obywa"się bez środków „poglądowych", zarówno reprezentatywnych, jak i symbolicznych. Prowadzi naukę werbalną, wiodąc ucznia nie do poznania świata, jego struktury i praw, lecz do opanowania słów, frazeologii, zwrotów, terminów bez znajomości rzeczy i zjawisk, które tym słowom, zwrotom, terminom dają prawo egzystowania jako środkom porozumienia między ludźmi [2].

W tej sytuacji, gdy w dużej ilości szkół nie są wykorzystywane (a czasem nawet ich nie ma) pomoce naukowe, powinno się agitować przede wszystkim za gromadzeniem tych pomocy. Pragniemy bardzo silnie pod-

[2] Naszą analizę rozwinął mgr inż. R. Czekajowski. Podążył on w kierunku systematyzacji pomocy naukowych, tworząc dość interesującą tabelę w pracy: *Klasyfikacja pomocy naukowych ze względu na ich stosunek do rzeczywistości i funkcję poznawczą*. Kraków 1960.




kreślić, że w wyniku analizy odnaleźliśmy dwie różne funkcje, jakie ze stanowiska dydaktyczno-teoriopoznawczego spełniają środki poglądowe. Funkcja reprezentatywna ma charakter fundamentalny, pozwala zachować ciągły związek między doświadczeniem rzeczywistości i nabywaną teorią. Chroni przed werbalizmem. Funkcja symboliczna nie posiada tak podstawowego znaczenia. Symboliczne środki poglądowe tylko ułatwiają zrozumienie i zapamiętanie pewnych stosunków zachodzących w świecie abstrakcji. Wynika stąd, że bez środków poglądowych symbolicznych można by się obejść, choć bardzo byśmy utrudnili proces nauczania i uczenie się. Natomiast bez środków reprezentatywnych nie można prawidłowo wprowadzać w teorię.

A jednak wypada powiedzieć, że użycie środków „poglądowych" nie jest pedagogicznym „kamieniem filozoficznym", który automatycznie prze-

mieni zły proces dydaktyczny w dobry. Używanie na pewnym szczeblu nauczania środków poglądowych jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. Nie wystarczy więc propagować środki poglądowe, tak samo jak nie wystarczy je posiadać, a nawet ich używać — trzeba jeszcze wiedzieć, jak je używać. Jedynym zaś tu przepisem jest ten, że środki poglądowe winny zawsze zostać ś r o d k a m i poglądowymi, to znaczy służyć głównym celom dydaktycznym. Ich użycie dyktuje s y t u a c j a dydaktyczna. O ich znaczeniu natomiast decyduje f u n k c j a, którą spełniają w konkretnym procesie dydaktycznym. Środki poglądowe nie są więc celem samym w sobie ani nie zapewniają automatycznie osiągnięcia głównych celów. A w takim razie nie jest dobrze, gdy lekcja zmienia się w rewię środków poglądowych lub w objaśnianie konstrukcji i działania tych środków, gdy tymczasem powinna służyć opanowaniu pojęcia czy prawa naukowego. Jeżeli ktoś wprowadza jako środki poglądowe przedmioty, które uczniowie znają już z bezpośredniego doświadczenia — ten traci daremnie skąpy czas, przeznaczony na proces uczenia się. Kto ze środków poglądowych czyni główną oś nauczania i im podporządkowuje plan swych działań, ten nie chce być mistrzem nauczania, gdyż traci cel swych czynności i przechodzi do roli objaśniacza eksponatów.

Przytoczymy tu pewien charakterystyczny przykład. Oto na Centralnym Kursie Fizyki zorganizowanym przez b. CUSZ w Słupsku w r. 1951 zaprezentowano projekt 45-minutowej lekcji na temat silnika spalinowego, przy czym projektanci wymienili następujące pomoce:

1) model maszyny parowej
2) tablica działania silnika 4-suwowego
3) tablica działania gaźnika
4) tablica urządzenia chłodzącego
5) tłok
6) korbowód
7) świeca zapłonowa
8) akumulator
9) benzyna
10) przyrząd do zahamowania wybuchu mieszanki

(podane drukiem w „Szkole Technicznej", Wiadomości Naukowo-Metodyczne, PZWS. 1951).

Dziesięć skomplikowanych środków poglądowych na przestrzeni 45 minut zapowiada po prostu rewię środków poglądowych. Jesteśmy skłonni uważać, że taka lekcja musi być przeciążona ilustracją i nie osiąga swego zasadniczego zadania. Wzięliśmy ten przykład ze starszej pracy, gdyż nie mówi się obecnie na te tematy, natomiast pokutuje ciągle przekonanie, że wielka i l o ś ć środków metodycznych zmieni się w dobrą j a k o ś ć lekcji, co niestety nie sprawdza się.

Środki poglądowe nie tworzą dobrej lekcji. Dobrą lekcję tworzy nauczyciel używając celowo środków poglądowych. Dlatego akcji gromadze-

nia środków poglądowych czy pomocy naukowych i budowania gabinetów musi towarzyszyć zasadnicza praca dążąca do rozwijania umiejętności dydaktyczno-metodycznych. Wprawdzie normalnie dobry pracownik posiada dobre narzędzia i dba o nie, przecież jednak posiadanie dobrych narzędzi nie wytwarza automatycznie dobrego pracownika.

Z dwu nauczycieli, z których jeden posiada gabinet metodyczny, a drugi nie — pierwszy ma lepsze warunki do prowadzenia dobrego nauczania, o tym jednak, który będzie naprawdę lepiej uczyć, zadecydują ich umiejętności dydaktyczne. Dlatego też dla wyświetlenia istniejących tu zagadnień systematyka środków poglądowych jest pracą wstępną, istotne zaś jest badanie roli, znaczenia, funkcji, jaką pełnią czy mogą pełnić środki poglądowe w procesie dydaktycznym.

Aby wyjaśnić naszą kilkakrotnie formułowaną tezę, że środki poglądowe nie mogą stawać się osią lekcji, gdyż są materiałem pomocniczym, przytoczmy pewien przykład. Z ramienia Centralnego Ośrodka Metodycznego Szkolnictwa Zawodowego przysłuchiwałem się kiedyś lekcji, przeprowadzonej w jednej z klas technikum ekonomicznego, na temat narodowego planu gospodarczego. Nauczyciel dla wyjaśnienia drogi powstania planu gospodarczego posłużył się pewnym schematem, który obrazował, jak dyrektywy wówczas jeszcze Państwowego Komitetu Planowania Gospodarczego po zatwierdzeniu przez Radę Ministrów przesyłane są do Wojewódzkich Rad Narodowych i Wojewódzkich Komitetów Planowania Gospodarczego, do poszczególnych resortów, jak stamtąd wędrują do niższych komórek, aż trafiają na koniec do zakładu pracy. Zakłady pracy opracowują swe plany i teraz odbywa się droga powrotna, poprzez wszystkie instancje, do PKPG.

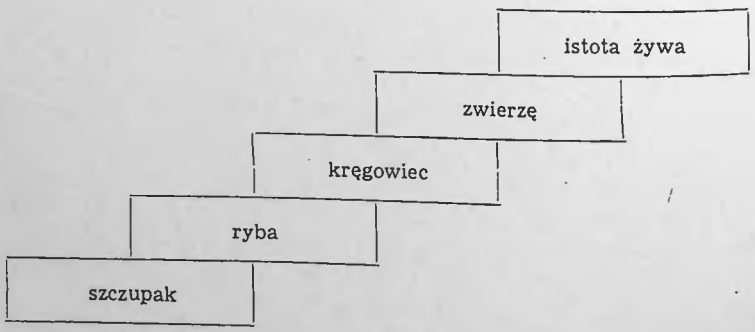
Lekcja ta spotkała się z powszechnym aplauzem, gdy tymczasem była to zła lekcja. Nauczyciel przy pomocy tablicy pokazał nie powstawanie narodowego planu gospodarczego, lecz administracyjną drogę obiegu papierków. Droga powstawania narodowego planu gospodarczego jest inna, a obieg papierków stanowi tylko pewien fragment wykonawczy. Droga narodowego planu gospodarczego zaczyna się od określenia ogólnego kierunku rozwoju gospodarczego na podstawie analizy posiadanych surowców i maszyn, analizy liczb i wzrostu ludności, analizy kierunków postępu technicznego. Te dane pozwalają na wykreślenie dyrektyw ogólnych. Zebrany z przedsiębiorstw materiał będzie znów poprawiony. Zakład pracy może bardzo chcieć rozwijać np. produkcję pewnego typu maszyn. Analiza rynku wewnętrznego i możliwości eksportu podyktują, czy rzeczywiście należy poprzeć takie projekty, czy je zmienić. Analiza finansowa ukaże, jakie środki i na jakie inwestycje przeznaczyć w planie fundusze, zgodnie z głównymi kierunkami. Nauczyciela zwiodła pomoc poglądowa. Zamiast krótko wytłumaczyć obieg dokumentów, poświęcił temu cały czas. Środek poglądowy ze środka stał się celem i przesłonił właściwą treść tematu lekcji.

Nie trzeba byłoby umieszczać krytyki sposobów użycia środków poglądowych, które można zaobserwować u niedoświadczonych lub mało starannych nauczycieli, gdyby dotąd nie pokutowały przekonania, że środki poglądowe są pewnego rodzaju fetyszem rozwiązującym wszelkie dydaktyczne schorzenia. Przecież nie należy nie tylko rezygnować ze środków poglądowych, ale przeciwnie, stosować je obficie i zawsze wówczas, gdy ich użycie jest dydaktycznie uzasadnione, gdy wspiera zadanie, które sobie nauczyciel postawił, pomaga w zrozumieniu przez uczniów treści praw i pojęć.

Aby teraz nieco dokładniej ukazać granice stosowania środków poglądowych, musimy zająć się pewnymi charakterystycznymi cechami procesu dydaktycznego. Chcielibyśmy dla naszych tu celów odróżnić dwa jak gdyby główne typy tych procesów.

Typy, które chcemy odróżnić, są typami w znaczeniu ogólniejszym. Jeden typ procesu dydaktycznego mamy wówczas, gdy głównym celem dydaktycznym staje się opanowanie przez uczniów tworów abstrakcyjnych, pojęć, praw, teorii. Drugi typ występuje wówczas, gdy głównym celem nauczania staje się opanowanie przez ucznia pewnych umiejętności praktycznych. Pierwszy typ nauczania reprezentuje proces, zachodzący w naszych szkołach podstawowych i ogólnokształcących, a tak samo w szkołach wyższych. Istnieje tylko różnica poziomu teoretycznego, na który pragniemy wprowadzić młodzież.

Nie zagłębiamy się tu w rozważania, czy proces dydaktyczny w tych szkołach jest dobrze zorganizowany, stwierdzamy tylko sam cel, którym jest wprowadzenie uczniów na pewien poziom opanowania teorii, teoretycznego myślenia itd. Otóż ten proces przechodzenia od bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości do opanowania uogólnień można by schematycznie przedstawić w postaci jak gdyby schodów, z których każdy następny przedstawia wyższy stopień abstrakcji, wyższy stopień uogólnienia. Można to, posługując się znów symbolicznym środkiem poglądowym, jakim jest diagram, przedstawić w sposób następujący:



Rysunek ten ma odwzorować wprowadzenie ucznia na coraz wyższy stopień abstrakcji przez opanowanie coraz bardziej uogólnionych pojęć. Tylko w jakich momentach procesu nauczania potrzebne są tutaj środki poglądowe. Otóż można ogólnie powiedzieć, że środki symboliczne, unaoczniające stosunki między tworami abstrakcyjnymi, będą używane na wyższych piętrach „wtajemniczenia" w teorie naukowe.

Ich ilość w pewnym sensie nie jest ograniczona i można ich używać do woli, pod warunkiem, aby proces dydaktyczny nie zmieniał się w objaśnienia symbolicznych środków poglądowych, gdyż to one właśnie mają pomóc w opanowaniu abstrakcyjnych stosunków i związków.

Nasze rozważania dotyczą przede wszystkim środków reprezentatywnych i reprezentacyjnych funkcji środków poglądowych Jest rzeczą najzupełniej oczywistą, że środki te są niezbędne na pierwszym szczeblu, gdy zaznajamiamy uczniów z pojęciami pierwszego rzędu o najniższym stopniu abstrakcji. Aby uczniowie wiedzieli, co to jest obłok pierzasty — najlepiej im taki obłok pokazać. Aby wiedzieli, co to są góry, należy pokazać im góry, a gdy to jest niemożliwe, trzeba posłużyć się odpowiednio filmem, rysunkiem, fotografią, modelem. To wszystko nie jest oczywiście potrzebne, gdy wszyscy uczniowie znają rzecz z bezpośredniego doświadczenia. Byłoby przesadą przynosić do klasy rysunek okna, skoro w każdej klasie są okna. Ale z drugiej strony nie jest nawet w szkole wiejskiej przesadą przyniesienie do klasy rysunku czy rysunków konia, gdy mamy objaśnić bardziej szczegółowo jego budowę. Potrzeba lub brak potrzeby wprowadzania do procesu dydaktycznego jakiegoś „konkretu" nie da się uregulować prostymi wskazaniami. Wiąże się to bowiem z dotychczasowym doświadczeniem uczniów, z ich wiedzą, z celem danej lekcji — słowem — z całą sytuacją dydaktyczną.

Wydawałoby się, że gdy uczniowie nasi opanują wszystkie potrzebne w danym przedmiocie pojęcia pierwszego rzędu, możemy już zrezygnować z reprezentatywnych środków poglądowych. Tak jednak nie jest. Oto gdy będziemy chcieli dobrze zaznajomić uczniów z różnicami między gadami a płazami, trzeba byłoby przeprowadzić porównania na wybranych konkretnych przykładach jednego i drugiego gatunku. Wprawdzie nie będzie tu może chodziło o pewien ogólny wygląd, lecz o różnice w budowie wewnętrznej organizmu, niemniej jednak konkretyzacja na pojedynczych wybranych egzemplarzach wydaje się potrzebna. Natomiast nie konieczne wydają się środki poglądowe, gdy na dość wysokim poziomie pojęć będziemy potrzebowali podać jakiś przykład. Tak więc wyjaśniwszy, co to są kręgowce, możemy skonkretyzować te pojęcia przez podanie mniej ogólnego pojęcia: ssak, o ile ono przedtem zostało wyjaśnione. Zamiast więc użycia środka poglądowego, nastąpiła k o n k r e t y z a c j a przez odwołanie się do pojęcia mniej ogólnego, a już znanego. Dochodzimy tutaj do pewnych dość interesujących wniosków. Mianowicie jedną z zasad, której należy przestrzegać w procesie wprowadzenia w teorię, jest ta, aby w świadomości

ucznia nie przerwał się łańcuch, wiodący od jego bezpośredniego doświadczenia do najbardziej uogólnionych pojęć i praw.

Ze stanowiska teoriopoznawczego, rozpatrując uczenie się jako ontogenetyczny proces poznawczy, ważne jest, aby przejście od bezpośredniego doświadczenia zmysłowego do pojmowania teorii przebiegało w sposób ciągły, bez przerwy. To jest zasada nauczania — to jest ta najogólniejsza dyrektywa, która ma strzec przed wypaczeniem i skrzywieniem procesu dydaktycznego. Ponieważ w procesie wprowadzania w teorię, a więc w pierwszym wyróżnionym przez nas typie procesu dydaktycznego, n i e u s t a n n i e u o g ó l n i a m y, prowadząc w coraz bardziej abstrakcyjne regiony dorobku myślowego ludzkości, przeto zasadą, która ma ustrzec przed przerwaniem łańcucha prowadzącego od żywego doświadczenia ucznia do opanowywanej teorii, jest zasada k o n k r e t y z a c j i.

Jeżeli nasze rozumowanie jest słuszne, to rzuca ono charakterystyczne światło na zasadę poglądowości czy „oglądowości". Funkcja reprezentatywna tej zasady, użycie reprezentacyjnych środków poglądowych ukazuje się bowiem jako jeden rodzaj konkretyzacji, gdy konkretyzacji dokonuje się na materialnym przedmiocie lub odwzorowaniu tego przedmiotu w postaci fotografii, rysunku, modelu itp. Obok tego rodzaju istnieje konkretyzacja w postaci odwołania się przy wyjaśnianiu nowych pojęć do znanych już bardziej szczegółowych pojęć. Ponieważ zasada nauczania powinna być n a j o g ó l n i e j s z ą dyrektywą słusznego postępowania w czasie działania nauczającego, przeto ze stanowiska teorii poznania za taką należałoby uważać zasadę konkretyzacji, dla której użycie reprezentacyjnych środków poglądowych byłoby tylko pewnym przypadkiem szczególnym.

W ten sposób w świetle teoriopoznawczej analizy procesu uczenia się znika funkcja reprezentatywna poglądowości i jako zasada nauczania, ustępując miejsca bardziej ogólnej zasadzie konkretyzacji, dla której użycie środków poglądowych o charakterze reprezentatywnym jest tylko szczególnym przypadkiem.

Naturalnie zdajemy sobie sprawę, że ze stanowiska psychologicznego zagadnienie nabiera nieco innego charakteru. Z tego bowiem stanowiska należy mówić nie o zasadzie poglądowości, lecz o zasadzie działania na największą ilość analizatorów dla wzmocnienia aktualnego efektu dydaktycznego, dla zapewnienia odpowiednio pogłębionych spostrzeżeń, dla większej trwałości tych spostrzeżeń. Jednakże i na tym terenie należy się zgodzić, że spostrzeżenia te gromadzone w pierwszym układzie sygnałowym są właściwie po to, aby mógł się rozwinąć odpowiednio drugi układ sygnałowy. Dla rozwinięcia zaś tego ostatniego trzeba w jakimś momencie począć odrywać działanie dydaktyczne od masy spostrzeżeniowej, aby móc na pierwszych piętrach myślenia abstrakcyjnego budować piętra następne.

Tak więc i z tego stanowiska wydaje się, że „poglądowość" należy uznać — jako wytyczną — za część obszerniejszej zasady: konkretyzacji.

Naturalnie dotyczy to tylko części zasady poglądowości, a mianowicie jej funkcji reprezentatywnej.

Realizując zasadę konkretyzacji obok konkretyzowania na przedmiotach materialnych możemy konkretyzować na przedmiotach abstrakcyjnych. Tak np. pojęcie ogólniejsze możemy wyjaśniać przez konkretyzację na pojęciach szczegółowych, wchodzących w treść pojęcia ogólniejszego, które pragniemy wyjaśnić. Bardzo ogólne pojęcie „istoty żywej" możemy konkretyzować przez wskazanie mniej ogólnych pojęć „zwierzę", „roślina".

Tak więc rozważania nad wytyczną angażowania jak największej liczby analizatorów w proces dydaktyczny zaprowadziła nas do sformułowania zasady konkretyzacji jako generalnej dyrektywy dla wszystkich procesów, których typ określa kierunek i cel kształcenia, formułowany jako opanowanie wiedzy teoretycznej. Stąd zasada konkretyzacji posiada szczególne znaczenie w procesie nauczania w szkole zarówno podstawowej, jak i średniej, jak i w szkolnictwie wyższym. Zmienia się jednak charakter konkretyzacji, gdyż im wyższy szczebel kształcenia, tym więcej konkretyzacji zamyka się w obrębie przedmiotów abstrakcyjnych, bez odwoływania się do przedmiotów i zjawisk materialnych. W świadomości bowiem ucznia lub słuchacza powinien już być dostatecznie „nośny" podkład doświadczenia nagromadzony w trakcie działań nad przedmiotami materialnymi, na którym można oprzeć teoretyczne wywody i konkretyzację, zamkniętą w obrębie treści abstrakcyjnych.

Drugi typ wyróżnionych przez nas procesów dydaktycznych ma za cel opanowanie pewnych umiejętności praktycznych. Zazwyczaj jako klasyczny przykład działań dydaktycznych tego typu przytacza się nauczanie średniowiecznego rzemiosła, w którym chodziło właśnie o wyuczenie pewnych ruchów i operacji, wyćwiczenie zręczności i sprawności w wykonywaniu zabiegów i czynności produkcyjnych. Przypuszcza się ogólnie, że ten rodzaj szkolenia odbywał się bez przekazywania wiedzy teoretycznej. Naturalnie, w trakcie terminatorstwa mistrz udzielał uczniowi szeregu informacji, jednakże nie mogła to być wiedza we współczesnym rozumieniu tego słowa, gdyż dzisiejszy „kartezjański" typ wiedzy powstał znacznie później.

Przykładem podobnego procesu jest kształcenie żołnierzy. W czasach panowania „drillu" odbywało się ono bez wyjaśnień teoretycznych i miało na celu poza wdrożeniem poczucia dyscypliny mechaniczne opanowanie pewnych czynności. Obecnie oczywiście szkoli się żołnierzy inaczej. Kształtowaniu umiejętności towarzyszy wyjaśnianie zjawisk, związanych z wykonywanymi czynnościami. Interesuje nas tu znów wytyczna działania na największą liczbę analizatorów.

Otóż należy stwiedzić, że w procesie praktycznej działalności, a podobnie w procesie dydaktycznym, w którym jako cel postawiony osiąga się umiejętność czy sprawność w wykonywaniu czynności praktycznych, zasada

poglądowości odmienia się co do swego sensu i znaczenia. Nie potrzebuję bowiem ucznia stykać z przedmiotami reprezentatywnymi, gdyż on cały czas działa na materialną rzeczywistość, jego działanie jest cały czas uwikłane w materialnych procesach, w pokonywaniu realnego oporu materialnych przedmiotów. Nabywa on w czasie tego działania najbardziej wszechstronnych doświadczeń, gdyż rzeczywistość działa na wszystkie jego analizatory, i to nie tylko słuchowe, wzrokowe, smakowe, węchowe, dotykowe, ale jeszcze kinestetyczne, mięśniowe, ruchowe. Dzięki temu uczeń uzyskuje najbardziej wszechstronne doświadczenie materialnych zjawisk i nie potrzebujemy dodatkowo zaznajamiać go z reprezentacjami tych zjawisk... dopóki kształcenie idzie poprzez działanie praktyczne czy metodę działania praktycznego.

Tutaj pojawia się nowe niebezpieczeństwo. W poprzednim typie procesu kształcenia obawiamy się generalnie zerwania związku między teoretyczną wiedzą a doświadczeniem, w tym drugim natomiast typie kształcenia chcemy uniknąć „przyuczenia", mechanicznego dostosowywania ucznia do wymagań sytuacji. Pragniemy, aby on nie tylko umiał wykonać te lub inne czynności czy zespoły czynności, ale również chcemy, aby r o z u m i a ł to, co robi. Gdyż nawet umiejętność szybciej się kształtuje, znajduje bardziej wszechstronne zastosowanie i wyuczona zmienia się łatwiej, stosownie do zmiany sytuacji, gdy uczeń nie tylko opanował samą czynność, ale również rozumie związki zachodzące między zjawiskami. Rozumie wtedy właściwy sens swych czynności, które w przeciwnym razie musiałyby się mu wydawać niemal magiczne.

Taki zresztą charakter miały dawne czynności rzemieślnicze. Były one tajemnicami nie tylko dlatego, że cech strzegł ich przed obcymi, ale i dlatego, że nie znajdowano dostatecznego wyjaśnienia zjawisk. Dopiero wiek XIX ukazał racjonalne podstawy czynności rzemieślniczych.

Jeżeli więc chcemy, aby umiejętności nie były sztywne, stosowalne tylko w stereotypowych sytuacjach, aby były giętkie i nadążały za zmianami w sytuacji, musimy respektować w takim procesie, który skierowany jest na opanowanie czynności praktycznych, zasadę wręcz przeciwną do zasady konkretyzacji. Musimy stosować w takim procesie zasadę wyjaśniania uogólnienia i a b s t r a h o w a n i a, teoretyzowania. Musimy wprowadzać ucznia poza dane mu wąskie sytuacje praktyczne i ukazywać w nich elementy, które są wspólne dla wielu sytuacji empirycznych. Musimy uświadomiać mu teoretyczne uzasadnienie wykonywanych czynności praktycznych. Dlatego nauczanie praktyczne np. w szkolnictwie zawodowym zyskuje coraz szerszą obudowę w postaci nauczania teoretycznego.

Wprawdzie to nie jest tak, jak chcieliby czasem twierdzić niektórzy nauczyciele, że staramy się każdą czynność praktyczną w p e ł n i lub c a ł k o w i c i e teoretycznie wyjaśnić. Nasza wiedza jest zbyt jeszcze uboga, aby można do końca teoretycznie wyświetlić jakąkolwiek czynność. Za uboga i zbyt bogata zarazem.

Weźmy oto najprostszą zdawałoby się czynność. Kopacz łopatą wydobywa ziemię. Cóż musiałby on wiedzieć, aby znać wszystkie teoretyczne wyjaśnienia, dotyczące kopania łopatą. Najpierw może więc strukturę gleby. Od niej zależy, czy kopie się łatwo, czy trudno. A struktura gleby to jest zawartość w niej rozmaitych cząstek humusowych i mineralnych. Więcej gliny, trudniej zagłębić łopatę w ziemię. A w takim razie skład chemiczny gleby i oto angażujemy już w wyjaśnienie niemal całą chemię, sporo biologii dla wyjaśnienia pochodzenia cząstek humusowych. Musimy przecież powiedzieć jeszcze coś o ściśliwości, o twardości odłamków skalnych w glebie, kamieni itd. Właściwie należałoby wyjaśnić, skąd się wzięła gleba, a to zahacza o mineralogię, petrografię, o historię Ziemi. Ciągle przy tym jesteśmy przy materiale, w którym kopacz pracuje, i pewnie nie wyczerpaliśmy jeszcze możliwości teoretycznych wyjaśnień. Na pewno nauka o elektryczności miałaby tu coś do powiedzenia. Tak samo — nauka o cieple i nauka o cieczach, spróbujcie kopać zmarzniętą ziemię.

Przejdźmy jednak do narzędzia. Jego konstrukcja, geometria, ostrza, kształt styliska, zahacza o zagadnienia planimetrii i stereometrii oraz nauki o wytrzymałości materiałów. Ostrze wymaga pewnych objaśnień z dziedziny chemii. Ostrze jest klinem; kiedy naciskamy, działa na ziemię najcieńszą swoją krawędzią. W grę wchodzi fizyka, zagadnienie ruchu, wektorów, ciśnienie ostrza klina na podłoże, ciśnienie podłoża na ściany boczne metalowej części łopaty. Nie bez znaczenia jest kąt, pod którym wbijamy narzędzia w ziemię, potrzebna nam jest trygonometria. Stosunek styliska, jego wielkości i kształtu do wielkości części metalowej wymaga wyjaśnienia przez fizykę. Ale uwaga. Wbiliśmy ostrze i poczynamy, naciskając na stylisko, wyrywać część ziemi. Ileż złożonych ruchów. W grę wchodzi cała niemal mechanika. Dlaczego ziemia nie spada z łopaty? Tarcie. Dlaczego ziemia spada z łopaty? Powszechne ciążenie, architektura wszechświata. Wilgoć w glebie — sprawa krążenia wody w przyrodzie. Korzenie — botanika. Dodajmy dla żartu, że gdyby kopacz dowiedział się, jaką potworną ilość energii zawiera kupka atomów, którą trzyma na łopacie, może by nigdy nie chciał jej wziąć do ręki.

W ten sposób w drobnej i prostej pozornie czynności występuje zjawisko zwane wszechzwiązkiem zjawisk, którego konsekwencją jest fakt, że wyjaśnienie zupełne jakiejkolwiek, prostej pozornie ze stanowiska teorii, czynności praktycznej zaangażowałoby bez reszty całą naszą wiedzę i mogłoby się wówczas okazać, gdyby kopacz był człowiekiem upartym i dociekliwym, że nie wystarcza jej, abyśmy mogli jego dociekliwość zaspokoić.

Na szczęście dla uczonych kopacze nie odznaczają się tak nadzwyczajnym uporem w dochodzeniu prawd i zadowalają się zwykle lada jakimi wyjaśnieniami. Dlatego też i w procesach dydaktycznych, skierowanych na opanowanie umiejętności praktycznych, nie mamy zbyt wielkiego kłopotu z doborem odpowiedniej treści teoretycznej, która jakoś wyjaśnia

czynności praktyczne, pomaga je lepiej rozumieć i przez to szybciej opanowywać i trafniej stosować nabyte umiejętności działania praktycznego.

Gdzież znajduje się miejsce dla „poglądowości"? W procesie teoretycznego wyposażenia w pełni znajdą zastosowanie środki symobliczne: diagramy, rysunek techniczny, tablice. W tym procesie wyjaśnienia teoretycznych podstaw działalności praktycznej znajduje się miejsce również na środki reprezentatywne. W trakcie nauczania technologii jest miejsce na ukazanie półproduktów, wyników faz poszczególnych części procesu produkcyjnego. W czasie nauczania maszynoznawstwa znajdą się na stole wykładowcy maszyny i części maszyn. Przy nauczaniu teorii w procesie np. kształcenia zawodowego występują jako środki poglądowe maszyny i ich części, aparaty fizyczne i chemiczne, przyrządy pomiarowe, narzędzia, urządzenia przemysłowe. Mogą one być użyte in naturam lub w modelach, obrazach, tablicach, na filmie itp. Jest to przeto sposobość konkretyzowania na materialnych przedmiotach, tak jak w nauczaniu technologii na materialnych zjawiskach.

Jednakże i w samym procesie nauczania czynności praktycznych znajduje się miejsce na „poglądowość". Dopóki instruktor demonstruje działalność w formie ciągłej, wykonując po kolei czynności aż do uzyskania końcowego produktu, wówczas uczniowie tylko obserwują człowieka pracującego. Jego ruchy są wzorowe, modelowe, ale wykonuje on całość pewnych czynności. Jeżeli jednak wyizoluje część czynności czy czynność i zademonstruje np. prawidłowy chwyt narzędzia lub prawidłowe wykonanie ruchu roboczego, wówczas wyrywając część swego działania z całego działania i demonstrując oddzielnie, przekształca swój ruch w środek poglądowy. Potrzeba nauczania prawidłowych chwytów i ruchów jest tak wielka, że nie wystarcza pokaz wyizolowanego ruchu in naturam. Uciekamy się do filmu, niejednokrotnie demonstrowanego w zwolnionym tempie, do rysunków, fotografii, tablic, przezroczy. Można by więc wyodrębnić grupę środków poglądowych, których głównym zadaniem jest pomaganie w rozwijaniu umiejętności. Służą one rozwojowi działania.

A więc w drugim typie procesu nauczania, skierowanego na opanowanie umiejętności praktycznych, pozostaje przecież miejsce na konkretyzację na przedmiotach materialnych, a ponadto w procesie nauczania praktycznego uwydatnia się interesujący środek poglądowy, jakim staje się czynność, demonstrowana dla celów dydaktycznych. Trzeba jednak jednocześnie powiedzieć, że znika pewien rodzaj środków reprezentatywnych. Znikają te środki, które reprezentują pewną klasę zjawisk i mają na celu wiązanie teorii z doświadczeniem ucznia związanym z właściwościami materialnymi przedmiotów. Te bowiem części maszyn, które pojawiają się przy nauczaniu maszynoznawstwa, mają z reguły na celu nie zabezpieczenie dostatecznej znajomości materialnej rzeczywistości, lecz pomoc w zrozumieniu

konstrukcji maszyny czy jej części. Nie reprezentują pewnej klasy przedmiotów materialnych, lecz pewien typ rozwiązania konstrukcyjnego.

W szkoleniu praktycznym nie zanika więc użycie środków reprezentatywnych, jednakże zmieniają one swoje znaczenie w tym typie procesu.

Rozważania nasze uwydatniają zależność użycia środków poglądowych od rodzaju i celu procesu dydaktycznego. Jest to rozróżnienie bardzo ogólne. Wewnątrz każdego z tych rodzajów procesów dydaktycznych moglibyśmy jeszcze badać ich funkcję poznawczą, utrwalającą nabywaną wiedzę lub opanowywanie umiejętności, funkcję sprawdzającą bądź wreszcie pomoc środków poglądowych w rozwijaniu umiejętności i przyzwyczajeń.

Zaznaczając ciągle tak silną zależność sposobów użycia środków poglądowych czy to reprezentatywnych, czy symbolicznych od sytuacji dydaktycznej i rodzaju procesu dydaktycznego, zwróćmy uwagę na pewne charakterystyczne zjawisko, które narasta powoli, a w ostatnich czasach nawet nieco szybciej.

Otóż z jednej strony reakcja przeciw szkole werbalnej i formalnej prostą drogą prowadzi do wprowadzenia w procesy dydaktyczne typu pierwszego rozmaitych elementów praktyki, które o wiele skuteczniej bronią przed formalizmem w wiadomościach uczniów od wszelkich innych środków. Brak praktyki w procesie szkolnego nauczania sprawiał, że proces ten nie odpowiadał wymogom teoriopoznawczym, wypływającym z materialistycznej teorii poznania. Wprowadzenie praktyki zmienia znów sens i sposób używania środków poglądowych. Praktyka zabezpiecza bowiem w znacznie większej mierze nabywanie przez uczniów bezpośredniego i wszechstronnego doświadczenia, opartego na działaniu wielu zmysłów. Przedmioty i zjawiska materialne stanowiące przedmiot działania odzwierciedlają się w świadomości poprzez wszystkie rodzaje analizatorów, tworząc gęsty podkład doświadczeń bezpośrednich materialnych przedmiotów i zjawisk. Praktyka zapewnia więc od razu konkretyzację na przedmiotach i zjawiskach materialnych. W procesie nauczania teoriopoznawczego wystarczy się teraz po prostu odwołać do doświadczenia uczniów, uzyskanego w czasie praktyki. W takiej nowej sytuacji znów zmieni się sposób zasady poglądowości w zakresie reprezentatywnych środków poglądowych.

Z drugiej strony obserwujemy coraz wyraźniej, że szkolenie praktyczne, mające na celu wyćwiczenie w pewnych czynnościach, coraz więcej wzmacniane jest wyjaśnieniami teoretycznym i nauczaniem teoretycznym. Współczesne szkoły zawodowe nie przygotowują po prostu do wypełniania pewnych czynności, ale w całym znaczeniu tego słowa k s z t a ł c ą teoretycznie, i to nie tylko zawodowo teoretycznie, ale wyposażają swych wychowanków również i w wykształcenie ogólne. W ten sposób oba rozróżniane typy kształcenia we współczesnych warunkach zbliżają się do siebie i niektórzy teoretycy przewidują ich pełne zbliżenie i połączenie. Nie trzeba jednak zapominać, że obok szkół podstawowych i średnich

ogólnokształcących i zawodowych istnieje ogromna ilość najrozmaitszych innych form kształcenia. W tych innych formach kształcenia na kursach, kursokonferencjach itd. zachowuje się typ pierwszy lub typ drugi wyróżnionych procesów dydaktycznych w stosunkowo czystej postaci.

Uwagi nasze w najmniejszej mierze nie dążyły do osłabienia przekonania o konieczności gromadzenia pomocy poglądowych, o konieczności ich używania. Tak jednak jak samo gromadzenie środków poglądowych nie świadczy o ich używaniu, tak samo używanie środków poglądowych nie powoduje automatycznie dobrego nauczania. Pragniemy zwrócić uwagę, że s p o s ó b użycia decyduje o osiąganym wyniku. Ten zaś sposób nie jest rezultatem posiadania pomocy, lecz winien być rezultatem wnikliwego rozpatrywania sytuacji dydaktycznej, troskliwego wytyczania celów każdej lekcji szkolnej i podporządkowania tym celom wszelkich czynności.

Należy dołączyć jeszcze jedną korektę do powyższych rozważań. Prowadzone one były ze stanowiska teoriopoznawczego. Chociaż jednak proces uczenia się jest dla ucznia procesem poznawczym, posiada on przecież pewne osobliwości. W konkretnej sytuacji dydaktycznej może nie jest potrzebny środek poglądowy dla celów ściśle poznawczych, ale może przydać się dla wzbudzenia lub wzmożenia zainteresowania. Potrzebny jest więc z d y d a k t y c z n y c h psychologicznych powodów. Albo też użycie środka poglądowego pomoże w wywarciu większego wrażenia na uczniów, wzmocni ich przeżycia, a w ślad za tym uczyni opanowywaną wiedzę trwalszą. Znów sytuacja i potrzeba dydaktyczna wskazują użycie środka poglądowego.

Wszystkie nasze rozważania zmierzały do stwierdzenia, że nie należy środkami poglądowymi posługiwać się w sposób mechaniczny. Zasadę zaś „poglądowości" należy dobrze zrozumieć w jej teoretycznych aspektach. Za najbardziej forsownym stosowaniem środków poglądowych przemawia psychologia (por. art. M. Fabijańskiej: *Zasada poglądowości w świetle nauki Pawłowa, Studia Pedagogiczne*, t. I. Wrocław 1954).

Wydaje się, że ze stanowiska psychologii rozważać można raczej rodzaje tych środków i sposoby ich konstruowania dla uzyskania lepszego efektu. Natomiast to stanowisko dydaktyczne, które rozważa procesy nauczania i uczenia się jako procesy poznawcze, ostrzega przed mechanicznym stosowaniem środków poglądowych, uwrażliwiając na rozmaite funkcje, które te środki mogą pełnić w procesach dydaktycznych i na rozmaite w związku z tym zastosowanie.

Może najbardziej przekonywającym przykładem rozmaitej potrzeby wprowadzenia środka poglądowego — zależnie od sytuacji dydaktycznej — i rozmaitych sposobów użycia tych środków są porównania, jakich można dokonać między niektórymi fabrycznymi pomocami poglądowymi a pomocami wykonanymi własnym przemysłem w szkole. Fabryczne pomoce poglądowe są zazwyczaj skonstruowane elegancko, lśnią metalem i lakierem, kształt każdej części jest uzasadniony nie tylko istotą danej konstrukcji,

ale i plastycznie. Wykonany własnymi rękami środek poglądowy jest często niezdarny, niekształtny. Ma on jednak pewną zasadniczą przewagę. Jego prostota pozwala uwydatnić istotę zjawiska, któremu poświęcono pomoc poglądową. Fabryczny lakier, metal i świetna konstrukcja częstokroć odciągają uwagę uczniów i ukrywają niejednokrotnie ten sens, który ma zawierać i ukazywać pomoc poglądową.

Jest w tym i inny jeszcze moment, dotyczący jednak tylko tych, którzy wykonują pomoce poglądowe. Nikt nie wątpi, że dla wykonania pomocy poglądowych trzeba nie tylko zdawać sobie sprawę z istoty zjawiska, które ma przedstawiać pomoc poglądowa, ale umieć go również utrwalić w odpowiednim materiale. Ten, kto wytwarza pomoce, musi wiedzieć już znacznie więcej, aniżeli mógłby uzyskać, oglądając wykonaną pomoc.

Stąd jedną z najlepszych dróg do opanowania trudnych zagadnień jest nie oglądanie pomocy poglądowych, ale ich wytwarzanie. Pociąga ono za sobą dalsze rozliczne skutki w postaci kształtowania się umiejętności konstrukcyjnych i roboczych, przy czym w trakcie pracy narasta obfite i wszechstronne doświadczenie. Dlatego tam, gdzie to jest możliwe, należy zalecać wyrabianie pomocy poglądowych. Nie można tego stosować jako zasady, to jest stale, ze względu na znaczne ilości czasu, potrzebnego dla wyprodukowania jakiejkolwiek pomocy. Tam jednak, gdzie te możliwości istnieją, wykorzystując gotowe elementy dobrze jest organizować produkcję pomocy poglądowych przez uczniów.

Z tego stanowiska można wypowiedzieć pewne zastrzeżenie, które tylko powierzchownie wydaje się paradoksalne. Dotyczy ono wychowawczo pięknych akcji „szkoła szkole", gdy dobrze wyposażona i zamożna szkoła ofiarowuje biednej szkole wyprodukowane przez uczniów pomoce naukowe. W akcie tym słusznie podkreśla się piękny moment wychowawczy, element solidarności uczniów wszystkich szkół, niesienie pomocy itd. Za tymi pięknymi gestami wychowawczymi ukrywa się jednak pewien brzydki akcent dydaktyczny. Bogata szkoła, która produkowała pomoce, wzmogła i zaktywizowała proces dydaktyczny poprzez produkcję tych właśnie pomocy, pozwoliła swym uczniom na głębsze wniknięcie w najrozmaitsze zjawiska. Równocześnie aktem darowizny uniemożliwiła częściowo podobny proces w szkole ubogiej. Naturalnie w rozumowaniu tym istnieje pewna paradoksalność. Jeżeli bowiem założymy, że szkoła obdarowana uzyska impuls do uruchomienia własnej produkcji prostych pomocy na swój użytek, to wychowawczo piękny postępek szkoły zamożnej będzie miał również pozytywne reperkusje dydaktyczne. Ale jeżeli szkoła obdarowana zadowoli się otrzymanymi pomocami i będzie oczekiwała na następną okazję?... wtedy aktem tym utrzymujemy ubóstwo jej procesu dydaktycznego, podtrzymujemy bierność.

HELIODOR MUSZYŃSKI

# STOSUNEK ZESPOŁU DO WYCHOWAWCY I JEGO ZNACZENIE W PROCESIE WYCHOWANIA MORALNEGO

## 1. UWAGI WSTĘPNE

Potrzeba rozwijania i kontynuowania badań nad procesem wychowania moralnego, jego treściami i metodami, podyktowana jest wieloma względami. Wśród nich na czołowe miejsce wysuwają się zadania stojące aktualnie przed naszym szkolnictwem. Projektowana na najbliższe lata reforma systemu szkolnictwa podstawowego wymaga zwiększenia nacisku na efekty pracy wychowawczej szkoły. Musi ona przygotowywać uczniów do pełnego udziału w życiu społecznym nie tylko pod względem intelektualnym, lecz przede wszystkim ideowo-moralnym. Realizacja tego zadania nie może się obejść bez rzetelnej naukowej wiedzy o procesie wychowania moralnego oraz o rządzących nim prawidłowościach. W artykule niniejszym pragnę zająć się dynamiką stosunków łączących zespół wychowanków z osobą wychowawcy. Interesujące jest bowiem prześledzenie wpływu tych stosunków na przebieg i efekty wychowania moralnego.

## 2. POSTAWIENIE PROBLEMU

Wychowawcze oddziaływanie na zespół obejmuje zarówno określone treści podawane wychowankom, jak i określony styl pracy z zespołem. Także efekty tego oddziaływania są bardziej złożone. Z jednej strony wpływa ona na stopień przyswojenia sobie przez wychowanków podawanych im treści lub na kształtowanie się określonych ich postaw moralnych, z drugiej zaś kształtuje ono określony stosunek zespołu do osoby wychowawcy. Tak więc w procesie wychowania moralnego w zespole wyodrębnić możemy 4 zasadnicze rodzaje interesujących nas zmiennych:

1. Treści wychowania moralnego.
2. Styl pracy wychowawczej z zespołem.
3. Stosunek zespołu do wychowawcy.
4. Efekty wychowania moralnego wyrażające się w stopniu internalizacji treści podawanych przez wychowawcę.

Nie ulega wątpliwości, że wszystkie wymienione zmienne pozostają w ścisłej współzależności względem siebie. W artykule niniejszym za centralny obiekt zainteresowań przyjmiemy stosunek zespołu do wychowawcy. Można przypuszczać, że jest on z jednej strony ukształtowany przez styl pracy z zespołem, z drugiej zaś nie pozostaje bez znaczenia dla efektów tej pracy. Obu tym zależnościom warto przyjrzeć się bliżej. Będziemy więc poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki wpływ na kształtowanie się stosunku zespołu do wychowawcy posiada stosowany przez niego styl pracy z zespołem?

2. Jaki wpływ na wyniki pracy z zespołem posiada styl pracy wychowawcy oraz ukształtowany pod jego wpływem stosunek zespołu do wychowawcy?

### 3. STOSUNEK ZESPOŁU DO WYCHOWAWCY

Przez stosunek zespołu do wychowawcy rozumieć będziemy rodzaj i nasilenie postawy wobec wychowawcy, jaka dominuje wśród ogółu członków zespołu. Wyraża się ona ilością i stopniem sympatii lub antypatii żywionych ku osobie wychowawcy przez poszczególnych wychowanków.

Centralnym problemem badań nad stosunkami łączącymi zespół z wychowawcą jest problem metod. Należy ustalić kryteria pozwalające w sposób jednoznaczny konstatować jakość i nasilenie postawy zespołu wobec wychowawcy. W badaniach, których wyniki pragnę przedstawić, przyjąłem za wskaźnik stosunku zespołu do wychowawcy tzw. społeczny dystans wobec niego. Wyraża się on w różnej co do stopnia chęci utrzymywania lub zerwania dotychczas istniejącego kontaktu i układu stosunków między zespołem a wychowawcą. Mierzenie społecznego dystansu zespołu wobec wychowawcy odbywało się metodą indywidualnej rozmowy z każdym wychowankiem, podczas której wybierał on jedno z następujących życzeń w odniesieniu do osoby wychowawcy.

| Lp. | treść życzenia | dystans wyrażony wartością skalową |
|---|---|---|
| 1 | **Chciałbym bardzo,** aby był nadal w naszej klasie (wychowawcą). | 1 |
| 2 | **Chciałbym,** aby nadal był w naszej klasie. | 2 |
| 3 | Jest mi **obojętne,** czy będzie nadal w naszej klasie, czy nie. | 3 |
| 4 | **Wolałbym,** aby nadal nie był w naszej klasie. | 4 |
| 5 | **Bardzo bym nie chciał,** aby nadal był w naszej klasie. | 5 |

Stosunek zespołu do wychowawcy określało się więc średnim dystansem społecznym wszystkich członków danego zespołu. Był więc on wyrażany określoną liczbą i mógł się wahać od 1 (najmniejszy dystans) do 5 (największy).

### 4. STYL PRACY Z ZESPOŁEM

Praca wychowawcy z zespołem polega przede wszystkim na planowaniu, organizacji i kontrolowaniu życia i działalności zespołu oraz na rozwijaniu i koordynacji wysiłku poszczególnych jednostek w zespole.[1] Wszystkie te

[1] Por. A. S. Makarenko: *Wybrane prace pedagogiczne.* Warszawa 1950 s. 45 i nast.

funkcje może spełniać wychowawca w bardzo różny sposób. Mówimy wtedy o tzw. stylach wychowania.

W literaturze pedagogicznej wyróżnia się na ogół dwa zasadnicze style pracy wychowawczej z zespołem jako przeciwstawne sobie. B. Suchodolski nazywa je przewodnictwem i podporządkowaniem podkreślając, że o ile pierwszy jest dla jednostki „szkołą odpowiedzialności i inicjatywy", to drugi „szkołą zaufania i posłuchu" [2]. Przeprowadzone tu rozróżnienie dostrzegał także jasno Makarenko, który pisał, że wychowawca powinien być dla każdego członka kolektywu „...przede wszystkim członkiem tego zespołu pracy, a potem dopiero wychowawcą, specjalistą-pedagogiem, dlatego też kontakty między wychowawcą a wychowankiem powinny odbywać się nie tyle na płaszczyźnie twórczego kolektywu pracy, na tle nie tylko ciasnego pedagogicznego procesu, lecz na tle walki o lepszy zakład, o jego zasobność, rozkwit i dobre imię (...) Wychowawca powinien występować wobec kolektywu wychowanków jak towarzysz bojowy, walczący wraz z nimi i na ich czele..." [3]

W nowszej literaturze pedagogicznej wyróżnione tutaj dwa zasadnicze style pracy wychowawczej określa się najczęściej mianem „demokratycznego" i „autokratycznego" lub „autorytatywnego". Style te są przeciwstawne. Im bardziej realizowany jest jeden, tym w mniejszym stopniu występuje drugi. Styl pracy wychowawczej z zespołem jest tym bardziej „demokratyczny", im:

a) w większym stopniu członkowie zespołu dopuszczani są do udziału w podejmowaniu decyzji w sprawach zespołu;
b) w większym stopniu poszczególne funkcje kierownicze zostały rozłożone na poszczególnych członków zespołu;
c) w większym stopniu odpowiedzialność za działalność zespołu rozłożona jest na poszczególnych jego członków;
d) bardziej kierownictwo zespołem posiada charakter uczestniczący, tzn. wychowawca wchodzi w rolę zwykłego członka grupy;
e) bardziej środki wychowawcze stosowane w zespole oparte są na perswazji.

Styl „autorytatywny" pracy z zespołem polega na przeciwnej tendencji w odniesieniu do każdego z wymienionych punktów.

## 5. WPŁYW STYLU PRACY Z ZESPOŁEM NA KSZTAŁTOWANIE SIĘ STOSUNKU DO WYCHOWAWCY

Zagadnienie, jaki wpływ na kształtowanie się stosunku zespołu do wychowawcy posiada styl pracy wychowawczej z zespołem, stało się przedmiotem oddzielnych badań. Zostały one przeprowadzone w jednej ze

[2] Por. B. Suchodolski: *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa 1947 s. 80 i nast.
[3] Por. A. S. Makarenko: op. cit., s. 145.

szkół podstawowych w Poznaniu, gdzie objęto nimi 6 klas, oraz na letniej kolonii dziecięcej, na której poddano systematycznej obserwacji 16 zastępów chłopców i dziewcząt. Ogółem więc badaniom poddanych zostało 577 dziewcząt i chłopców w wieku 9 do 14 lat.

a) Procedura badawcza

Badania polegały na ustalaniu dwojakiego rodzaju zmiennych dotyczących każdego zespołu (klasowego lub kolonijnego):

1. Danych o stosowanym przez nauczyciela-wychowawcę stylu pracy z zespołem oraz najczęściej stosowanych metodach.
2. Danych o stosunku zespołu do osoby wychowawcy.

Dane wymienione w punkcie 1 zbierane były w oparciu o systematyczne obserwacje pracy wychowawców oraz o przeprowadzoną wśród nich ankietę i wywiad na temat stylu i metod pracy wychowawczej z zespołem. Natomiast dane objęte punktem 2 ustalane były w oparciu o przedstawioną już technikę badania dystansu społecznego. Należy dodać, że stosunek do wychowawcy nie był badany w sposób oddzielny, lecz był fragmentem badań nad stosunkami wewnętrznymi w zespole w ogóle.

Badania szkolne posiadały nieco odmienny profil niż kolonijne i dlatego jedne i drugie wymagają oddzielnego omówienia.

Badanie w szkole zostało przeprowadzone miesiąc przed zakończeniem roku szkolnego, a więc po co najmniej całorocznej pracy nauczyciela-wychowawcy z daną klasą. Można przypuszczać, że okres ten jest wystarczająco długi, aby ukształtował się w nim pewien układ stosunków między klasą a wychowawcą. Badanie poszło w pierwszym rzędzie w kierunku ustalenia, jaki styl pracy wychowawczej dominował w danej klasie przez cały rok szkolny. Przeprowadzona wśród nauczycieli-wychowawców ankieta ujmowała następujące dane:

1) stopień surowości, z jakim była prowadzona dana klasa (w skali od: „bardzo surowo" do „bardzo łagodnie");
2) rodzaj indywidualnych stosunków między uczniem a nauczycielem, do jakich dążył wychowawca (w skali od „lęku przed nauczycielem" do „sympatii i zaufania do nauczyciela");
3) rodzaj środków wychowawczych stosowanych najczęściej wobec klasy;
4) najczęstszy sposób wprowadzania nowych zarządzeń i decyzji dotyczących życia klasy (w skali: od dyskusji z klasą i zbiorowej decyzji do kategorycznego nakazu nauczyciela).

Pytania ankiety były tak sformułowane, że nie dotyczyły one bezpośrednio pracy nauczyciela, lecz samej klasy. Odpowiedzi nauczycieli konfrontowane były z przeprowadzonymi obserwacjami i odpowiednio (nieznacznie na ogół) korygowane.

Nieco inny profil posiadały badania przeprowadzone na kolonii. Tutaj pomiar dystansu zespołu wobec wychowawcy został przeprowadzony dwukrotnie: raz krótko po rozpoczęciu kolonii, drugi raz pod jej koniec.

Przeprowadzony natomiast wywiad z wychowawcami miał na celu ustalić następujące dane:

1) czy wychowawca dostosowywał zajęcia do upodobań i życzeń członków zastępu kolonijnego;
2) czy wychowawca dopuszczał do dyskusji z zastępem na temat spraw dotyczących życia zastępu;
3) czy wychowawca uzgadniał z zastępem własne decyzje i projekty;
4) w jaki sposób wychowawca przedstawiał i egzekwował w zastępie własne wymagania;
5) jaki rodzaj środków wychowawczych najczęściej stosował wychowawca w pracy z zastępem.

b) Wyniki badań

Powstaje pytanie, czy zachodzi jakiś związek między stosowanym wobec zespołu stylem pracy wychowawczej a dystansem zespołu wobec osoby nauczyciela-wychowawcy.

W pierwszym rzędzie zajmijmy się badaniami szkolnymi. Aczkolwiek materiał badawczy jest tutaj szczupły, to jednak zdają się w nim wyłaniać pewne prawidłowości. Przedstawione na tablicy I dane układają się z dość dużą regularnością. Okazuje się, że ze wzrostem surowości prowadzenia klasy wzrasta także dystanas klasy wobec nauczyciela.

TABL. I. ZWIĄZEK MIĘDZY SUROWOŚCIĄ PROWADZENIA KLASY PRZEZ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCĘ A DYSTANSEM KLASY WOBEC NAUCZYCIELA

| Klasa | Stopień surowości, z jaką nauczyciel-wychowawca prowadził klasę | Dystans klasy wobec nauczyciela |
|---|---|---|
| $V^b$ | dość łagodnie | 1,00 |
| $V^b$ | z umiarkowaną surowością | 1,00 |
| $IV^e$ | raczej surowo | 1,39 |
| $V^d$ | bardzo surowo | 1,51 |
| $IV^c$ | surowo | 1,89 |
| $VI^c$ | bardzo surowo | 2,10 |

Wniosek ten znajduje swoje potwierdzenie także w danych przedstawionych na tablicy II, w której uwzględnione zostały stosunki między klasą a nauczycielem, do jakich dążył wychowawca. Okazuje się, że im bardziej styl pracy z grupą zbliżony jest do demokratycznego, tym mniejszy jest społeczny dystans klasy w stosunku do wychowawcy.

Potwierdzenie wyżej wyprowadzonego wniosku znajdujemy także w wyniku analizy odpowiedzi nauczycieli-wychowawców na pytanie o sposób podejmowania decyzji dotyczących klasy, wprowadzania nowych zarządzeń itp. Okazuje się, że dystans klasy wobec nauczyciela jest mały z reguły tam, gdzie podejmowanie decyzji odbywa się drogą zbiorowej dyskusji całej klasy przy uczestniczącym udziale nauczyciela. Obok zamieszczamy krótkie zestawienie wyników badań.

TABL. II. ZWIĄZEK MIĘDZY TYPEM STOSUNKÓW, DO JAKICH DĄŻYŁ NAUCZYCIEL, A DYSTANSEM KLASY WOBEC NIEGO.

| Klasa | Typ stosunków między klasą a nauczycielem, do jakich zmierzał wychowawca | Dystans wobec naucz. |
|---|---|---|
| Vb | duża sympatia i zaufanie klasy do naucz. | 1,00 |
| VId | duża sympatia i zaufanie klasy do naucz. | 1,00 |
| IVe | respekt klasy wobec nauczyciela | 1,39 |
| Vd | sympatia połączona z respektem wobec naucz. | 1,51 |
| IVc | respekt klasy wobec nauczyciela | 1,89 |
| VIc | obawa klasy przed nauczycielem | 2,10 |

| Klasy, w których: | średni dystans wobec naucz. |
|---|---|
| decyzje podejmowane są zbiorowo przy udziale wychowawcy | 1,22 |
| decyzje narzucane są przez wychowawcę w sposób kategoryczny | 1,99 |

Jak widzimy, styl pracy wychowawczej z zespołem nie pozostaje bez znaczenia dla kształtowania się stosunku zespołu do osoby wychowawcy. Wniosek ten znajduje swoje potwierdzenie także w wynikach badań przeprowadzonych na kolonii. Dane uzyskane tutaj są szczególnie interesujące ze względu na to, że pomiar dystansu społecznego zespołu wobec wychowawcy przeprowadzony został dwukrotnie: raz na początku i drugi raz przed zakończeniem kolonii. Pozwala to ustalić, pod wpływem jakich zjawisk dystans społeczny zespołu wobec wychowawcy maleje, a pod wpływem jakich wzrasta. Okazało się bowiem, że modyfikacja dystansu społecznego wobec wychowawcy przebiegała w różnych kierunkach. W ten sposób wśród ogółu badanych zastępów można było wyróżnić dwie zasadnicze grupy: 1) zastępy, w których społeczny dystans wobec wychowawcy ulegał wzrostowi (średnio o + 0.14), oraz 2) zastępy, w których społeczny dystans ulegał zmniejszeniu (średnio o — 0.10). Porównanie wyników wywiadów i danych uzyskanych w obserwacji wykazało, że w grupach tych występowały znaczne różnice w stylu pracy wychowawczej. W zastępach o wzrastającym dystansie wobec wychowawcy częściej występowało: 1) autorytatywne narzucanie przez wychowawcę własnych decyzji odnośnie zajęć, 2) rygorystyczne narzucanie zastępowi własnych wymagań, 3) stosowanie surowych sankcji i 4) werbalne wyrażanie wrogości wobec zastępu. Inna charakterystyka natomiast odnosi się do zastępów o zmniejszającym się dystansie wobec wychowawcy.

W zastępach tych częściej miało miejsce: 1) dostosowywanie zajęć do życzeń i chęci członków zastępu, 2) uzgadnianie z zastępem własnych wymagań i staranie się o ich uznanie przez zastęp, 3) opieranie pracy z zastępem na metodach perswazyjnych oraz 4) przewaga środków zachęcających nad represyjnymi.

Wyniki badań przeprowadzonych na kolonii potwierdzają więc wnioski wyprowadzone w oparciu o badania szkolne. Wprawdzie krótki czas trwania kolonii nie daje całkowitej pewności, czy styl pracy z zespołem może wywrzeć tutaj istotny wpływ na postawę zespołu, należy jednak podkreślić, że na kolonii, gdzie wychowawca przebywa z dziećmi przez pełną dobę, zżycie zespołu z wychowawcą następuje znacznie szybciej niż w życiu szkolnym.

c) Wnioski

Okazuje się przeto, że zachodzi związek między stylem pracy z zespołem a kształtowaniem się społecznego dystansu wobec wychowawcy. *Im bardziej demokratyczny jest styl pracy wychowawczej z zespołem, w tym większym stopniu kształtuje się pozytywny stosunek zespołu do osoby wychowawcy.*

## 6. WPŁYW STYLU PRACY Z ZESPOŁEM NA EFEKTYWNOŚĆ PROCESU WYCHOWANIA MORALNEGO

Styl pracy wychowawczej z zespołem wpływa nie tylko na kształtowanie się stosunku do wychowawcy, lecz jest niewątpliwie czynnikiem istotnym dla wyników tej pracy. Znaczeniem stylu pracy z zespołem dla rezultatów osiąganych w procesie wychowania moralnego pragniemy zająć się obecnie.

Jednym z czołowych problemów pracy wychowawczej z zespołem jest problem wpływania i kształtowania stosunków wewnętrznych w zespole. Struktura wewnętrzna zespołu określa, jakie jednostki posiadają w nim silniejszy wpływ na kształtowanie się norm postępowania, opinii zespołu oraz na funkcjonowanie pewnych wzorów postępowania. Tak więc struktura grupy oraz jej „kultura" to zjawiska jak najbardziej współzależne. Z jednej bowiem strony dominujące pozycje w zespole osiągają te jednostki, które są wysoko oceniane w świetle obowiązujących norm postępowania w zespole, z drugiej natomiast jednostki te posiadają najsilniejszy wpływ na kształtowanie się norm, opinii zespołu oraz są najczęstszym obiektem naśladownictwa i identyfikacji dla innych członków zespołu.

Oddziaływania wychowawcze w pracy z zespołem muszą iść zatem zarówno w kierunku odpowiedniego kształtowania opinii zespołu i obowiązujących w nim norm postępowania, jak i w kierunku odpowiedniego kształtowania wewnętrznej struktury zespołu tak, aby struktura ta zapewniała wpływ najbardziej wartościowych jednostek na opinię zespołu.

Powstaje pytanie, jakie czynniki decydują o tym, że wpływ wychowawcy na strukturę zespołu i podzielane przez jego członków normy postępowania jest efektywny. Spośród niewątpliwie wielu czynników, jakie mogą odgrywać tutaj istotną rolę, zainteresuje nas obecnie styl pracy wychowawczej z zespołem.

a) Procedura badawcza

W celu prześledzania skuteczności stylu wychowania na kształtowanie wewnętrznej struktury oraz opinii zespołu zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego. Badanie przeprowadzone zostało w 7 klasach szkoły podstawowej, a mianowicie w 2 klasach IV, 3 klasach V (w tym jedna stanowiła grupę kontrolną) oraz 2 klasach VI. W sumie badaniami objęto 228 dzieci.

We wstępnej fazie badań została ustalona socjometryczna struktura każdej klasy. W drodze wywiadów indywidualnych wyłoniono jednostki zajmujące najwyższe pozycje w strukturze klasy, a więc posiadające największy prestiż i popularność w danej klasie. Nadto każdy uczeń zapytywany był o kryteria dokonanego wyboru socjometrycznego. W ten sposób zostały ustalone zasadnicze normy, którymi kieruje się opinia klasy w ocenie swoich członków.

Jednocześnie każda klasa została poddana systematycznej i kategoryzowanej obserwacji wychowawcy, której celem było określenie stopnia uspołecznienia poszczególnych uczniów w klasie. Obserwacja obejmowała następujące kategorie zachowań:

1. Pomaganie innym uczniom w nauce.
2. Pożyczanie własnych przyborów.
3. Dzielenie się z innymi łakociami itp.
4. Lojalność wobec kolegów (skarżenie, niedotrzymywanie obietnic itp.).
5. Stosunek do cudzych niepowodzeń.
6. Solidarność w ponoszeniu konsekwencji za wykroczenia.

W wyniku przeprowadzonych obserwacji w każdej klasie zostali wyłonieni uczniowie „altruiści" odznaczający się szczególnym uspołecznieniem i koleżeńską postawą oraz uczniowie „egoiści" charakteryzujący się szczególnym brakiem uspołecznienia i postawy koleżeńskiej.

Druga faza eksperymentu pedagogicznego polegała na intensywnej pracy wychowawców klasowych nad przekształceniem kryteriów ocen, jakimi kieruje się klasa. W tym celu wygłosili oni w swoich klasach pogadanki na temat: „Czym należy się kierować w ocenie innych ludzi?" Formy przeprowadzenia tej pogadanki zostały w poszczególnych klasach zróżnicowane.

W 4 klasach miały one zostać przeprowadzone w formie „autorytatywnej", w 2 natomiast w formie „demokratycznej". Treść pogadanek została dokładnie opracowana i dostarczona na piśmie każdemu nauczycielowi-wychowawcy.

Wychowawcy poszczególnych klas otrzymali nadto szczegółową instrukcję o sposobie przeprowadzenia pogadanki, osobno dla formy „demokratycznej" i dla formy „autorytatywnej". Różnice między tymi dwoma formami przeprowadzenia pogadanki zostały w instrukcjach sprecyzowane w sposób następujący:

Forma „demokratyczna":

I. Wychowawca przeprowadza pogadankę w taki sposób, że po przytoczeniu przykładów z życia, stawia pytania (czy opisani uczniowie zasługiwali na popularność i szacunek?, za co należałoby cenić ludzi? itd.) i stara się pobudzić jak największą liczbę uczniów w klasie do wypowiedzi. Stara się rozwinąć dyskusję. Jeżeli wypowiedź ucznia pokrywa się z intencją nauczyciela — ten aprobuje ją, ale pyta o zdanie dalszych uczniów. Idzie o to, aby jak największa liczba uczniów w klasie wyraziła pożądany pogląd.

II. Dyskusja powinna trwać bez ograniczeń. Na koniec wychowawca powinien ją krótko podsumować, w sposób możliwie przekonywający podkreślając, że są to poglądy zdecydowanej większości klasy.

Forma „autorytatywna"

I. Wychowawca przeprowadza pogadankę w taki sposób, że sam opowiada różne zdarzenia i przykłady i sam wyprowadza z nich wnioski nie dopuszczając do żadnej dyskusji z uczniami.

II. Cała pogadanka (wraz z wnioskami) winna być wygłoszona w sposób możliwie przekonywający. Wychowawca może trzymać się zupełnie swobodnie treści pogadanki, posługiwać się własnymi przykładami itd. Powinien jednak mówić w sposób autorytatywny, pewny, nie dopuszczający do wątpliwości i dyskusji.

Wstęp i dalsze punkty instrukcji podawały cel pogadanki, objaśniały sposób wykorzystania tekstu oraz polecały powracać do treści pogadanki przy różnych okazjach (godziny wychowawcze, dalsze pogadanki, lekcje) w ciągu następnych dni.

Środkowa faza eksperymentu trwała ponad dwa tygodnie, podczas których wychowawcy przy różnych okazjach omawiali z klasą zasadnicze punkty pogadanki, zawsze jednak w formie określonej przez instrukcję. Ze swojej działalności w tym okresie złożyli nauczyciele-wychowawcy specjalne pisemne sprawozdania.

Trzecią, końcową fazę badań stanowiło powtórne ustalenie struktury wewnętrznej poszczególnych klas pod względem popularności i pozycji oraz stosowanych przez uczniów kryteriów wyboru socjometrycznego. Jednocześnie przeprowadzono wśród nauczycieli-wychowawców poszczególnych klas omówioną już ankietę na temat stylu pracy wychowawczej w danej klasie. Wszystkie badania w klasach przeprowadzone zostały w drodze rozmów indywidualnych z każdym uczniem.

b) Wyniki badań

Analiza wyników przeprowadzonych badań poszła w pierwszym rzędzie w kierunku ustalenia, czy w wyniku zastosowanych środków wychowawczych uległy zmianie prestiż i popularność w klasie tych uczniów, którzy odznaczali się bądź wysokim, bądź też niskim stopniem uspołecznienia. W wyniku przeprowadzonych obserwacji oraz badań socjometrycz-

nych było możliwe wyselekcjonowanie następujących grup uczniów w każdej klasie:

1) uczniowie popularni — uspołecznieni,
2) uczniowie popularni — nieuspołecznieni,
3) uczniowie niepopularni — uspołecznieni,
4) uczniowie niepopularni — nieuspołecznieni.

Przedmiotem dalszej analizy były zmiany popularności i prestiżu w klasie tych właśnie czterech kategorii uczniów. Przeprowadzona analiza wykazała, że w wyniku pogadanek uległ znacznemu zmniejszeniu prestiż i popularność w klasie tych uczniów, którzy byli dotąd popularni, lecz odznaczali się niskim stopniem uspołecznienia. Byli to przeważnie uczniowie zawdzięczający swój prestiż i popularność sile fizycznej, walorom sportowym, poczuciu humoru, dobrym wynikom w nauce itd. Natomiast dał się zauważyć pewien wzrost popularności i prestiżu uczniów odznaczających się wysokim stopniem uspołecznienia.

Powstaje pytanie, czy zmiany w obrębie struktury klasy dokonane pod wpływem oddziaływań nauczyciela-wychowawcy są uzależnione i w jakim stopniu od stylu pracy z zespołem klasowym. Prześledźmy zatem, o ile sposób przeprowadzenia pogadanek wpłynął na zmiany prestiżu i popularności poszczególnych uczniów. Zmiany te przedstawia tablica III.

TABL. III. ZMIANA POPULARNOŚCI POSZCZEGÓLNYCH UCZNIÓW W STRUKTURZE SPOŁECZNEJ KLASY POD WPŁYWEM RÓŻNYCH STYLÓW PRACY WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA

| Jednostki | Średnia liczba wyborów przypadająca na jednostkę: | | | |
|---|---|---|---|---|
| | styl „demokratyczny" | | styl „autorytatywny" | |
| | przed pogadankami | po pogadankach | przed pogadankami | po pogadankach |
| Popularne — uspołecznione | 5,1 | 6,8 | 8,3 | 6,8 |
| Popularne — nieuspołecznione | 5,6 | 1,8 | 4,2 | 2,0 |
| Niepopularne — uspołecznione | 3,0 | 4,5 | 1,6 | 0,5 |
| Niepopularne — nieuspołecznione | 0,3 | 0,0 | 0,9 | 1,0 |

Z tablicy tej wynika, że „demokratyczny" styl pracy wychowawczej z zespołem, oparty na dyskusji i pociąganiu do wypowiedzi całej klasy oraz na zbiorowym podejmowaniu decyzji, jest bardziej efektywny w przekształcaniu wewnętrznych stosunków panujących w zespole klasowym aniżeli styl „autorytatywny". Nauczyciel łatwiej osiąga kontakt z uczniami i wpływa na kryteria oceny stosowane przez nich we wzajemnych stosunkach.

Należy jednak pamiętać, że styl pracy wychowawczej jest tylko jednym z czynników posiadających znaczenie dla kształtowania stosunków

społecznych w zespole. Obok niego istotną rolę odgrywają tutaj niewątpliwie inne czynniki, jak osoba wychowawcy, charakterystyczne właściwości zespołu i jego stosunek do osoby wychowawcy, treść norm, które wprowadza wychowawca, postawy wyniesione ze środowiska rodzinnego itp.

Efektywność pracy wychowawczej nauczyciela może być oceniana nie tylko na podstawie dokonanych zmian w strukturze zespołu, lecz także — i przede wszystkim — na podstawie stopnia wpływu na opinie zespołu i normy, jakimi posługuje się ogół uczniów we wzajemnej ocenie. W badanych klasach uczniowie byli zapytywani nie tylko o swoje osobiste uczucia sympatii lub szacunku i zaufania do innych uczniów z klasy, lecz o przyczyny tych uczuć. W ten sposób ujawnione zostały dominujące kryteria dokonanych wyborów socjometrycznych.

Kryteria wyborów podawane były przez uczniów dwukrotnie: raz przed rozpoczęciem zabiegów wychowawczych, objętych eksperymentem pedagogicznym, drugi raz — po ich zakończeniu. Porównanie kryteriów wyboru wymienianych na początku eksperymentu z kryteriami wymienianymi po jego zakończeniu wykazuje znaczne różnice.

Okazuje się, że pewne kryteria powtarzają się po eksperymencie częściej, inne rzadziej. Poniższe zestawienie ukazuje kierunki zmian w tym względzie:

| Kryteria wyboru, których częstość wzrasta: | Kryteria wyboru, których częstość maleje: |
|---|---|
| 1. ofiarność i gotowość do pomocy;<br>2. walory charakteru (uczciwość, solidność);<br>3. walory koleżeńskie;<br>4. solidarność w stosunkach z klasą;<br>5. walory organizatorskie (energia, pomysłowość itp.). | 1. dobre wyniki w nauce;<br>2. walory towarzyskie (uprzejmość itp.);<br>3. łączenie więzi osobistej (wspólnie spędzany czas itd.);<br>4. humor i dowcip;<br>5. walory sportowe i artystyczne;<br>6. walory wzorowego ucznia (pilność, pracowitość itp.). |

Zestawienie powyższe wykazuje, że ogólna tendencja zmian kryteriów wyboru zmierzała w kierunku przyjęcia przez uczniów za zasadnicze kryterium uspołecznienia, a więc w kierunku, do jakiego w działaniu swym zmierzał wychowawca.

Powstaje jednak pytanie, czy uzyskane efekty są równe w wypadku zastosowania różnych stylów pracy wychowawczej z danym zespołem. Przeprowadzona pod tym kątem analiza danych została przedstawiona na tablicy IV.

Z danych liczbowych przedstawionych na tej tablicy wynika, że zmiana w wychowawczo pożądanym kierunku kryteriów oceny stosowanych przez zespół jest zdecydowanie wyższy w wyniku oddziaływań w stylu demokratycznym aniżeli w stylu autorytatywnym.

TABL. IV. PORÓWNANIE STOPNIA ZMIANY KRYTERIÓW WYBORU SOCJOMETRYCZNEGO WYWOŁANEGO ODDZIAŁYWANIEM W STYLU „DEMOKRATYCZNYM" I „AUTORYTATYWNYM"

| Podawane kryterium wyboru: | Częstość podawania danego kryterium w %: | | | |
|---|---|---|---|---|
| | styl „demokratyczny" | | styl „autorytatywny" | |
| | przed | po | przed | po |
| Ofiarność i gotowość do pomocy | 13,5 | 19,1 | 11,1 | 7,1 |
| Dobre wyniki w nauce | 6,8 | 4,2 | 9,6 | 9,5 |
| Walory towarzyskie | 12,9 | 16,8 | 14,3 | 8,8 |
| Walory koleżeńskie | 16,0 | 26,8 | 13,5 | 11,0 |
| Walory wzorowego ucznia | 1,5 | 1,5 | 6,8 | 9,8 |

c) Wnioski.

Analiza przedstawionych danych wykazuje w sposób dość konsekwentny, że oddziaływania wychowawcze stosowane w stylu demokratycznym zapewniają większą efektywność w wywołaniu określonych zmian w strukturze wewnętrznej zespołu oraz w układzie norm i ocen postępowania, a więc w opinii zespołu. Przy demokratycznym stylu pracy wychowawca osiąga silniejszy wpływ na zespół. Styl ten okazuje się więc być bardziej efektywny w procesie wychowania moralnego.

## 7. ZNACZENIE STOSUNKU ZESPOŁU DO WYCHOWAWCY DLA PRZEBIEGU PROCESU WYCHOWANIA MORALNEGO I JEGO WYNIKÓW

Wyniki pracy wychowawczej mogą być uzależnione od jeszcze jednego czynnika, którym jest stosunek zespołu do osoby wychowawcy. Stwierdziliśmy już, że kształtuje się on w dużym stopniu pod wpływem określonego stylu pracy z zespołem. Obecnie warto prześledzić jego znaczenie dla wyników procesu wychowania moralnego.

W celu wykrycia, czy zachodzi jakiś związek między wielkością społecznego dystansu klasy wobec nauczyciela-wychowawcy a siłą jego wpływu wychowawczego na klasę, wykorzystano opisany już eksperyment pedagogiczny. Przed jego rozpoczęciem przeprowadzono pomiar społecznego dystansu każdego badanego zespołu klasowego wobec nauczyciela-wychowawcy. Pozwoliło to porównać wielkość wpływu nauczyciela z wielkością dystansu społecznego. Związek między tymi dwiema zmiennymi przedstawia tablica V. Przedstawione dane wykazują, że zachodzi znaczna zależność siły wpływu wychowawczego na zespół od dystansu, jaki dzieli zespół od wychowawcy. O ile wielkość pożądanych zmian w kryteriach wyboru socjometrycznego wyrażała się w zespołach o małym dystansie wobec wychowawcy liczbą (średnio) +7,45, to analogiczna liczba dla zespołów o dużym dystansie wobec wychowawcy wynosiła —1,47, a więc kierunek zmian okazał się przeciwny do zamierzeń i wysiłków wychowawcy.

TABL. V. PORÓWNANIE ZMIANY KRYTERIÓW POPULARNOŚCI W ZESPOLE W KLASACH O RÓŻNYM DYSTANSIE WOBEC NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY.

| Podawane przez uczniów kryterium wyboru | Kierunek i średnia wielkość zmiany w zespołach | |
|---|---|---|
| | o małym dystansie wobec wychowawcy | o dużym dystansie wobec wychowawcy |
| Ofiarność i gotowość do pomocy | + 9,0 | — 2,2 |
| Łączące więzi osobiste | — 13,9 | — 0,4 |
| Walory koleżeńskie | + 13,2 | — 1,8 |
| Wyniki w nauce i walory wzorowego ucznia | — 4,6 | — 0,6 |
| Średnio w kierunku pożądanym | + 7,45 | — 1,47 |

Najwyższe zmiany pozytywne występują więc zawsze w zespołach o najmniejszym dystansie wobec wychowawcy. Okazuje się przeto, że jednym z czynników decydujących o efektywności pracy wychowawczej z zespołem jest rodzaj stosunków łączących zespół z osobą wychowawcy. Im bardziej stosunek ten jest pozytywny, tym silniejszy wpływ posiada wychowawca na układ norm i ocen postępowania uznawanych przez zespół, a co za tym idzie — na strukturę wewnętrzną zespołu.

## 8. PODSUMOWANIE.

Celem zreferowanych badań było ustalenie znaczenia, jaki dla procesu wychowania moralnego w zespole i jego wyników posiada styl pracy wychowawczej z zespołem oraz stosunek zespołu do wychowawcy. Wyniki badań wykazały, że zachodzi ścisły związek między stylem pracy wychowawczej a kształtowaniem się stosunku zespołu do wychowawcy z jednej strony oraz między stylem pracy wychowawczej i stosunkiem zespołu do wychowawcy a efektywnością procesu wychowania moralnego — z drugiej. Analiza uzyskanych danych pozwala wyprowadzić następujące wnioski ogólne:

1. Metody wychowawcze oparte na „demokratycznym" stylu pracy z zespołem sprzyjają bardziej kształtowaniu się pozytywnego stosunku do wychowawcy.

2. Oddziaływania wychowawcze stosowane w demokratycznym stylu pracy z zespołem zapewniają silniejszy wpływ wychowawcy na kształtowanie się struktury i opinii zespołu.

3. Im bardziej pozytywny stosunek zespołu do wychowawcy, tym silniejszy wpływ wychowawcy na zespół w procesie wychowania moralnego i tym większa efektywność tego procesu.

Powstaje z kolei pytanie, do jakich praktycznych wniosków wychowawczych prowadzą wyniki zreferowanych badań. Wnioski te można by sformułować w sposób następujący:

W celu zapewnienia większej efektywności w procesie wychowania moralnego w zespole wychowawca powinien:

1. Dążyć do uzgadniania z zespołem decyzji dotyczących jego życia, dopuszczając do swobodnej dyskusji w zespole.

2. Rozdzielać poszczególne funkcje kierownicze i związaną z nimi odpowiedzialność na poszczególnych członków zespołu, w oparciu o wspólne decyzje i aprobatę zespołu.

3. Pracę z zespołem opierać na oddolnej inicjatywie członków, unikając narzucania własnych decyzji w sposób autorytatywny.

4. Wszelkie reguły postępowania wprowadzać w wyniku wspólnej dyskusji w zespole oraz w oparciu o aprobatę danej reguły przez zespół.

5. Starać się opierać stosunki między grupą a sobą na szacunku i zaufaniu.

## 9. ZAKOŃCZENIE

Uzyskany materiał empiryczny może budzić wiele zastrzeżeń z racji swojej szczupłości. Pragnę podkreślić, że zdaję sobie w pełni sprawę, że zreferowane badania nie zostały oparte na dostatecznej bazie liczbowej ani też nie uwzględniły wszystkich czynników, które niewątpliwie posiadają wpływ na efekty wychowania moralnego w zespole. Nadto nie objęły one życia poszczególnych zespołów w dostatecznie długim czasie. Toteż wprowadzone w oparciu o uzyskany materiał wnioski mogą posiadać jedynie charakter hipotetyczny, zaś postawione problemy wymagają dalszych poszukiwań. W artykule niniejszym pragnąłem nie tylko przedstawić pierwsze wyniki zapoczątkowanych i planowanych na dalsze lata badań, lecz nadto pewną koncepcję kierunku i metodologicznego charakteru badań nad procesem wychowania moralnego w zespole. Wydaje się bowiem, że swoistość tego procesu stawia przed badaczem na tym polu wiele trudności właśnie o charakterze metodologicznym.

# U PODSTAW PEDAGOGIKI JANUSZA KORCZAKA

## I

Niezbędnym krokiem na drodze do całościowego ujęcia i krytycznego zrozumienia pedagogiki Janusza Korczaka wydaje się dotarcie do jej źródeł społecznych i, ogólniej mówiąc, ideologicznych. Krok ten podyktowany jest kilkoma względami metodologicznymi.

Przede wszystkim sama pedagogika jako nauka nie jest dyscypliną niezależną od innych dziedzin wiedzy. Musi ona, na przykład, opierać się o pewną określoną koncepcję dziecka (człowieka), a to, jak wiadomo, należy do zadań innych nauk (filozofii, psychologii itd). Także wypracowanie celu wychowania (ideału, modelu wychowanka-człowieka) oraz niektórych metod jego urzeczywistnienia w toku praktyki wychowawczej przekracza ramy teorii pedagogicznej, która w tym zakresie zawsze musi się odwołać do jakiejś określonej koncepcji człowieka i społeczeństwa. Tego rodzaju zależności teorii pedagogicznej od jakichś ogólniejszych koncepcji człowieka i społeczeństwa są oczywiste i tak szeroko uznane w ostatnich publikacjach literatury naukowej [1], że nie ma potrzeby wdawać się tu w bardziej szczegółowe analizy. Wystarczy tylko uświadomić sobie, że dla eksplikacji jakiejkolwiek teorii pedagogicznej należy „wyjść poza nią samą" i odwołać się do leżącej u jej podstaw koncepcji człowieka i społeczeństwa.

Jeżeli jednak spojrzymy na tę zależność z drugiej strony, od strony owej koncepcji człowieka i społeczeństwa, to można założyć, przyjąć czy też wyobrazić sobie taką filozofię, taką koncepcję człowieka, która — negując wszelką możliwość świadomie kierowanej przez ludzi akcji wychowawczej — nie da się pogodzić z jakąkolwiek bądź doktryną pedagogiczną. Jest to dosyć istotne dla naszych rozważań metodologicznych. Można bowiem zależności teorii pedagogicznej od leżącej u jej podstaw koncepcji człowieka i społeczeństwa rozpatrywać w dwojakim aspekcie: w aspekcie uwarunkowania konkretnego oblicza danej teorii oraz w aspekcie uwarunkowania samej teorii pedagogicznej jako takiej. Oba typy uwarunkowań splatają się z sobą organicznie tak, że dopuszczając możliwość teorii pedagogicznej w ogóle, dokumentuje się tę możliwość zawsze w jakiś konkretny sposób; i odwrotnie, rozwijając jakieś szczegółowe poglądy pedagogiczne, zakłada się uprzednio wartość i sensowność pedagogiki w ogóle, a więc i potrzebę teorii pedagogicznej jako takiej. Dlatego też badania różnych teorii i kierunków pedagogicznych reprezentowanych przez co wybitniejszych pedagogów należy poprzedzić banalnym

[1] Oto kilka z tych pozycji:
B. Suchodolski: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Wwa PWN 1957;
S. Rubinsztejn: *Principy i puti razwitija psichologii*. Moskwa 1959.

pozornie a płodnym wszakże metodologicznie pytaniem: dlaczego stał się wychowawcą? Z jakich pobudek ideowych? Zadowalająca odpowiedź na to pytanie będzie zarazem — jako że nie ma faktycznie „czystej" teorii pedagogicznej, „teorii w ogóle" — wprowadzeniem w konkretne cechy i jakości kierunku reprezentowanego przez danego pedagoga, tak że odpowiedź na pytanie: dlaczego stał się pedagogiem, będzie zarazem stanowiła poważny zrąb odpowiedzi na pytanie: jakim był pedagogiem?

Tak też wypadnie postąpić w przypadku prób studiów i analizy pedagogiki Korczaka.

Dla przyjęcia tej dyrektywy metodologicznej w przypadku studiów nad Korczakiem skłaniają także względy mniej ogólne. Janusz Korczak nie od razu stał się wychowawcą. Jego pierwsze placówki wychowawcze: kolonie letnie (Michałówka, Wilhelmówka) oraz Dom Sierot rozpoczynają swoją historię dopiero od około r. 1910. W tym też dopiero czasie ukazują się jego pierwsze (1908—1911), w ścisłym tego słowa znaczeniu pisma pedagogiczne (*Szkoła Życia. Jośki, Mośki i Srule* oraz *Józki, Jaśki i Franki*). Korczak ma wtedy 30 względnie ponad 30 lat i w kręgach ówczesnej społeczności warszawskiej znany jest jako wzięty lekarz, jako młody, lecz obiecujący pisarz, który zdążył już potwierdzić swe zdolności literackie. Znany jest także w najuboższych sferach Warszawy z racji kilkuletniej działalności w krzewieniu czytelnictwa bezpłatnego bądź też z częstych odwiedzin na terenie Powiśla, Solca itp. Zapowiadające się bardzo interesująco życie w charakterze literata, lekarza, społecznika doznaje nagłego i niespodziewanego zwrotu. Żadna z pierwszych muz jego życia nie wzięła góry nad innymi. Korczak staje się wychowawcą. To prawda, że pozostaje nadal lekarzem, literatem i społecznikiem, ale tylko o tyle, o ile służy to dziecku, wychowaniu.

Dla rozwikłania tego splotu wydarzeń i zagadnień trzeba z konieczności sięgnąć do metody streszczającej się w pytaniu: dlaczego Korczak stał się wychowawcą? [2]

## II

Literatura dotycząca problematyki korczakowskiej w powyższym jej ujęciu ogranicza się tylko do jednej, lecz za to znakomitej pracy. [3]

Problem: dlaczego Korczak stał się wychowawcą, jest osnową całego studium. Szereg świetnych i efektownych analiz, porównań, zwrotów — wszystko to oparte o dokumenty, zwłaszcza o opublikowane po raz pierwszy *Pamiętniki* — prowadzi do następującej konkluzji:

[2] W rozwiązywaniu tego problemu będziemy abstrahować od „szczególnych predyspozycji psychicznych Korczaka, jego osobowości", „dobrego serca" itp., bo chociaż można o tym dużo mówić, to jednak nic pewnego i sprawdzalnego powiedzieć się nie da.

[3] Igor Neverly: *Przedmowa do „Wyboru pism" J. Korczaka.* Tom I s. V—XXX.

*„Nie może inaczej (mowa o Korczaku — przyp. mój). Samotność dziecka jest najbliższa jego samotności, w gromadzie dziecięcej czuje się najpełniej sobą, w pracy wychowawczej widzi najwyższą godność i najważniejsze zadanie społeczne, prawdę, o którą walczy, a przecież wszystkie wyznawane przez nas prawdy mają taką tylko wartość, jaką nadajemy im własnym życiem".* [4]

Trudno nie zgodzić się z tymi konkluzjami, jeszcze trudniej zaś tylko na nich poprzestać. Neverly, prawdopodobnie zafascynowany osobowością Korczaka, nie zwrócił dostatecznej uwagi na te czynniki społeczne i ideologiczne, które kształtowały osobowość „wychowawczą" Korczaka. Poświęcono na przykład wiele uwagi Korczakowi jako literatowi; przeprowadził Neverly bardzo ciekawe studium porównawcze twórczości Korczaka i Licińskiego; jednakże znakomity pisarz pominął to, co w znacznym stopniu warunkowało czy wpływało na twórczość literacką Korczaka i, w szczególności, na jej problematykę dziecięcą i wychowawczą współczesną dzieciństwu i młodości Korczaka samą literaturę polską! A przecież charakterystyczne, że na kartach dzieł Korczaka pojawiają się często i wielokrotnie nazwiska Prusa, Konopnickiej, Asnyka, Dygasińskiego (nauczyciela Korczaka w pracy społecznej) [5], Żeromskiego itd. Pojawiają się te nazwiska częściej niż, na przykład, nazwiska wielkich pedagogów: Rousseau czy Pestalozziego. Nie wydaje się to kwestią tylko przypadku. Z drugiej strony, nie wydaje się, by zawarta w szkicu Neverlego analiza rodowodu pedagogiki Korczaka dosięgnęła najgłębszych warstw, by nawiązała do określonej koncepcji człowieka i społeczeństwa, koncepcji leżącej u podstaw pedagogiki Janusza Korczaka.

Tym nie dopowiedzianym w esseju Neverlego, a istotnym dla naszego tematu kwestiom należy poświęcić baczniejszą uwagę.

Wczesna działalność pisarska i społeczna Janusza Korczaka przypada na okres bardzo ożywionego zainteresowania problematyką dziecięcą. Było ono wyraźne w praktycznym ruchu społecznym, prowadzonym przez radykalne, zbliżone do klasy robotniczej i jej partii kręgi ówczesnego społeczeństwa. Jeszcze silniej wyrażało się to zainteresowanie w literaturze pozytywistycznej i postpozytywistycznej. Zainteresowanie dzieckiem stało się tym potężniejsze, że nie miało właściwie swego precedensu (poza, w pewnym sensie, 20-leciem działalności Komisji Edukacji Narodowej) i było oryginalnym odkryciem epoki, która musiała stanąć wobec najbardziej nabrzmiałych dramatów społecznych. Wielką rolę w tym procesie odegrała literatura polska, szczególnie literatura pozytywizmu. Obok chłopa, młodego przemysłowca, kobiety, gnębionego przedstawiciela mniejszości narodowej staje się dziecko najpowszechniejszym bohaterem lite-

[4] Igor Neverly: *Przedmowa do „Wyboru pism" Korczaka*, Wwa 1957, Nasza Księgarnia, t. I. s. XXIX—XXX.
[5] Cyt. wyd. t. IV. s. 499.

rackim. W twórczości takich pisarzy, jak Prus, Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka roi się od różnych Janków, Michałków, Antków, Marcinków, Anielek itd. Ogromna z nich większość urasta do roli tytułowych postaci! Niebywałemu rozszerzeniu się tematyki dziecięcej w literaturze pozytywizmu towarzyszy charakterystyczna zmiana jakościowa. Bo chociaż i w literaturze poprzedzającej pozytywizm pojawiają się niekiedy postacie dziecka, to jednak nigdy dramat, w jaki zostało ono uwikłane, nie był jego osobistym dramatem, lecz kogoś innego; dramat mógł istnieć co najwyżej z powodu dziecka, a nie dla niego samego. Żeby sięgnąć po najwyraźniejsze przykłady z literatury przedpozytywistycznej, to postać przedwcześnie zmarłej Urszuli składa się na tragedię ojca — Jana Kochanowskiego, zaś Orcio jest dopełnieniem osobistym tragedii Hrabiego Henryka i symbolizuje poniekąd los dziejowy jego klasy społecznej (Zygmunt Krasiński: *Nieboska komedia*). Pozytywizm zdecydowanie odmienia ten stan rzeczy. Dziecko w literaturze przechodzi teraz swoistą ewolucję. Nie jest już tylko przyczyną tragedii ludzi dorosłych. Zgodnie z prawdą życia dziecka bywa często przedstawiane jako ofiara złych, tragicznych stosunków społecznych, politycznych, rodzinnych itp. Dziecko urasta do rangi celu samego w sobie, a i w oczach społeczeństwa zaczyna nabierać samodzielnej wartości, jako dziecko. Tak więc pozytywiści w pełni uznali prawo obywatelstwa dziecka w życiu społecznym i dali niewątpliwy tego dowód w swojej literaturze. Podobna tendencja zaczęła się powoli szerzyć i w praktyce życia społecznego. Początkowo filantropia, później organizacje społeczne i stronnictwa polityczne stawiają dzieci w kręgu swych zadań i działalności.

Można zatem powiedzieć, że w czasach pisarskich debiutów Korczaka przed tematyką dziecięcą zarówno w literaturze, jak i w działalności społecznej otwierały się szerokie perspektywy, wsparte pokaźnym, jeżeli chodzi o literaturę, dorobkiem, który mógł stanowić silną inspirację do podjęcia dalszych trudów i osiągnięcia nowych zdobyczy. W tych warunkach zetknięcie się Korczaka z tematyką dziecięcą i samym dzieckiem wydaje się zrozumiałe i nieuniknione. Od pracy społecznej nie stronił, całą zaś ówczesną literaturą interesował się nad wyraz gorąco, czego liczne ślady znajdujemy w jego własnych pismach (patrz np. *Dziecko salonu*, s. 42—43 i dalsze [6]). Nie jedyne to „dojście" do problematyki dziecięcej i wychowawczej, ale „dojście" istotne. Pozostawi swój niezatarty ślad aż do ostatnich kart twórczości Korczaka. Jakże często problematyka wychowawcza ubrana będzie w szatę i fabułę literacką, jak powszechnie styl traktatów pedagogicznych przepełniony będzie charakterystyczną dla poezji i prozy artystycznej metodą dalekich skojarzeń, entymematów, skrótów, metafor. Nawet w utworze o dorosłych i dla dorosłych (*Senat szaleńców*) niepoślednie miejsce okupuje dziecko i, w gruncie rzeczy, wychowanie. Także i do

[6] Cyt. wyd. t. I.

postawy późniejszego pedagoga-naukowca włączy się wiele z postawy pisarza-obserwatora drobnych faktów w ich „ludzkim" — psychicznym i etycznym aspekcie. Oczywiście rozważania powyższe nie stanowią pełnej odpowiedzi na postawione w początkach niniejszego szkicu pytanie: dlaczego Korczak stał się wychowawcą? Takich, co świetnie znali i rozumieli dorobek literacki pozytywizmu, było wielu; nie wszyscy jednak, jak Korczak, stali się przez to wychowawcami. Pełniejszą i rozstrzygającą odpowiedź uzyska się dopiero w wyniku prześledzenia poglądów społecznych Korczaka, jego koncepcji człowieka i społeczeństwa, tak jak kształtowała się we wczesnym okresie jego działalności — do czasu pierwszych kroków na niwie praktyki wychowawczej.

## III

Chociaż w pedagogicznej twórczości pisarskiej Janusza Korczaka niejednokrotnie znajdujemy stwierdzenie wyrażające jego niechęć do polityki, chociaż nawet w tym okresie, który można uważać za okres przede wszystkim działalności literackiej i społecznej, nie widać śladu żadnego kierunku politycznego uznanego na swój własny [7], to jednak nie ulega najmniejszej wątpliwości zaangażowanie się Korczaka w życie społeczne i uczulenie Korczaka na wiele nurtujących społeczeństwo zjawisk, konfliktów, plag. Przedstawienie w tej pracy pełni poglądów społecznych wczesnego okresu twórczości Korczaka jest bardzo utrudnione. W puściźnie Korczaka nie ma ani jednej pozycji, która by stanowiła mniej więcej zwartą wykładnię jego poglądów społecznych. Dlatego też dla ich odtworzenia trzeba kroczyć żmudną, zajmującą wiele czasu drogą śledzenia jego tekstów literackich, „wczytywania się" w ich podteksty, w milcząco przyjęte założenia, drogą notowania wszystkich ogólniejszych sformułowań i wniosków. Tych ostatnich jest mało. W najwymowniejszym dla poglądów społecznych Korczaka utworze z tego okresu *Dziecko salonu* Korczak pisze:

*„Nie wysnuwam żadnych wniosków. Widzę tylko fakty drobne i nieskończenie ciekawe. Widzę obrazy coraz to nowe i coraz to nowych ludzi".* [8]

Fragment ten jest także charakterystyczny dla sposobu poznawania społeczeństwa przez Korczaka. W kręgu jego poznania i studiów nad społeczeństwem przesuwały się niemal wszystkie warstwy i środowiska ówczesnej Warszawy, stanowiącej istną pstrokaciznę nie pasujących do siebie, sprzecznych z sobą elementów społecznych: ekonomicznych, politycznych, obyczajowych itp., gdzie przeżytki feudalizmu przemieszane były z rozwijającym się gwałtownie kapitalizmem, a jednocześnie rysowały się i docierały do świadomości społecznej zalążki ruchu robotniczego i socjalizmu. Wachlarz poznanych przez Korczaka warstw i środowisk, odpowia-

[7] „Nie mogą zrozumieć, dlaczego nie chcę czytać kurierów, dlaczego mówię, że nie obchodzi mnie polityka", cyt. wyd. t. I s. 77.
[8] Tamże s. 163.

dając tej pstrokaciznie, jest nadzwyczaj szeroki. Od kapitalisty, przemysłowca, kupca, poprzez kamienicznika, bogatego a naiwnego chłopa z prowincji, sięga do rzemieślników, robotników, wyrobników, bandytów, prostytutek i ostatnich nędzarzy. W swojej wiedzy o człowieku i społeczeństwie poprzestawał w wielkiej mierze na własnych obserwacjach. Znał, co prawda, dorobek wielu pisarzy i myślicieli, przerażało go jednak ich doktrynerstwo, jednostronność czy też zakłamanie, fałsz ideowy (rozbieżność idei o życiu i realnego życia) [9]. Wiernym aż do wstrząsającej szczerości odzwierciedleniem tego całego procesu i sposobu poznawania społeczeństwa, świata i ludzi jest wspomniana już wyżej książka: *Dziecko salonu*, o której Neverly wypowiedział opinię, iż „nie otwiera, ale zamyka okres dojrzewania pisarskiego" [10] Janusza Korczaka. Charakteryzując krótko postawę poznawczą Korczaka, nie można tracić z oczu dominującej cechy: kultu jednostkowego faktu, typowego dla wąskoempirycznej postawy poznawczej. Taka postawa może być życiodajna dla twórczości literackiej, zawodzi jednak, gdy chodzi o naukowe i dynamiczne widzenie procesu społecznego, które nie może uciec od abstrakcji. Wąskoempiryczna postawa poznawcza nie wyklucza jednak radykalizmu społecznego, choć go swoiście zabarwia, u Korczaka znajdujemy wiele tego śladów. Widzi on dosyć wyraźnie zróżnicowanie i wewnętrzne rozdarcie współczesnego mu społeczeństwa.

*„Tam w górze są obszerne mieszkania, bony Francuzki, teatry z palmami, sturublowe papierki, pierwszorzędne restauracje, karety, dywany, błyszczące szyby wielkich magazynów. Tam w górze spacerują wytwornie ubrane tłumy, krzyżują się ukłony, dwuznaczne uwagi, spojrzenia i uśmiechy...*

*Tu (w „dole", u biedoty na Solcu — dop. mój) o grosz nafta poszła w górę, o pół grosza chleb na funcie i mówi się, że życie zdrożało..."* [11]

Niekiedy kontrasty i przeciwieństwa społeczne przedstawione są w ostrej formie, nabrzmiałej uczuciem krytyki. Pojawia się przy tym pewna nić postulatywna, czasami ton profetyczny. Na przykład:

*„...ja żądam, by lekarz, który decyduje się w naszych warunkach praktykować, był bardzo pokorny, kiedy widzi bezpłatnego pacjenta, bo ten bezpłatny chory w osiemdziesięciu wypadkach na sto jest ofiarą kamienicznika, fabrykanta, kapitalisty".* [12]

lub:

*„...nadejdzie wreszcie czas, kiedy kamienicznicy za wilgotną suterynę, lub fabrykant za duszny warsztat sądzeni będą jak nożowcy godzący na cudze życie — sprawiedliwie jak na to zasługują".* [13]

[9] Tamże s. 41 i dalsze.
[10] Neverly, op. cit. t. I str. XXVII.
[11] *Dziecko salonu*, cyt. wyd. t. I s. 110—111.
[12] *Dziecko salonu*, cyt. wyd. t. I str. 187.
[13] Tamże s. 188.

Społeczeństwo nie przedstawia się Korczakowi jako harmonijna całość. Widzi je w daleko sięgającym zróżnicowaniu i podziale. Lecz mimo bardzo ostrego często widzenia dysproporcji majątkowych w społeczeństwie, to jednak głównego i zasadniczego zróżnicowania i podziału społecznego nie znajduje Korczak w ekonomicznym usytuowaniu ludzi. Konsekwentnie zatem w korczakowskiej wizji społeczeństwa przeciwieństwa i rozdarcie klasowe nie mają rozstrzygającego znaczenia i jako takie schodzą poza obręb zainteresowań Korczaka. Pojawiają się co prawda często w pismach Korczaka, ale jako pochodne innego podziału, wtedy gdy zasadnicze przeciwieństwo klasowe zbiega się równolegle z podziałem dokonanym w kategoriach etycznych. Obraz społeczeństwa, jaki się wtedy otrzymuje, jest bardziej skomplikowany niż sama rzeczywistość społeczna. Oto symptomatyczny w tym względzie opis:

*„...czarna nieufność i nieżyczliwość wzajemna wiją się sycząc złowrogo. Rzemieślnik pogardza robotnikiem, robotnik — wyrobnikiem, miejski drwi z chama — wieśniaka, czytelny z nieczytelnego. Ten niższy szczebel drabiny społecznej dzieli się na dziesiątki szczebli".* [14]

Trudno się zorientować w takim społeczeństwie, trudno w nim znaleźć taki punkt oparcia, taką siłę, z którą można by to społeczeństwo zmienić, poprawić. Człowiek chcący lepszego życia innych ludzi musi popadać w coraz to nowe zwątpienia, w przygnębiające, sceptyczne nastroje wynikające z bezprogramowości. Świadectwa tych stanów, tak często przeżywanych przez samego Korczaka, odnajdujemy niejednokrotnie na kartach *Dziecka salonu* czy innych pisanych wówczas nowel czy felietonów.

Jednakże zgodnie z prawdą życia społecznego często zbiega się relacja etyczna: dobry — zły z relacją ekonomiczną: robotnik — kapitalista, biedny — bogaty; dopiero w tym aspekcie poglądy społeczne Janusza Korczaka nabierają pewnej klarowności i formułują jakiś program działania społecznego. Ślad tegoż programu spotykamy znów w *Dziecku salonu*. Utwór ten nie kończy się pesymistycznie. Wiedziony „proroczą intuicją dziecka" w odróżnianiu dobra od zła i dobrych od złych, odchodzi Korczak z salonów zamożnych rodzin, opuszcza kamienicznika z jego mieszkaniem na I piętrze i bezpowrotnie przystaje do rodzin robotniczych różnych Grosików, Wilczków, gnieżdżących się w ciasnocie jednoizbowych mieszkań na Solcu. W nowym środowisku — robotniczym i skrajnej biedoty, jak stwierdza Korczak — jest mu dobrze, nie wie czemu, ale mu dobrze.[15]

Niekłamaną sympatią i szacunkiem darzy środowisko robotnicze, ma zrozumienie i współczucie dla największego ubóstwa. Mieszczaństwo natomiast i burżuazję obrzuca zjadliwymi szyderstwami i nienawistną dezaprobatą. W środowisku robotniczym dochodzi też do „poznania prawdy", do

[14] Tamże s. 109.
[15] Tamże s. 148.

sformułowania pewnego programu działania, co prawda niezbyt wyraźnie postawionego i bez wielkiego entuzjazmu przyjętego.

*„...Wiem, że nie znajdę prawdy bezwzględnej, wiem, że po dniach wiary ogarnia mnie znów znużenie i zniechęcenie. Ale rozumiem, że w myślach i uczuciach człowieka nie ma i być nie może spokoju ani jednolitości. A przecież czyny muszą mieć stały kierunek i jednakie natężenie — bo inaczej nic nigdy nie da się zrobić. — A pan sądzi, że można? (zwraca się do młodego wykształconego robotnika Adama) — Trzeba... a więc można..."* [16] pada krótka i mocna odpowiedź Adama.

W tej samej książce, w rozdziale zatytułowanym: „Dziadek", pełnym refleksji z okazji drobnego epizodu — obchodu sąsiednich domów, rodzin w charakterze św. Mikołaja, znajdujemy takie oto wyznanie:

*„Drobny pozornie epizod pchnął myśl moją na nieznaną uprzednio drogę, która doprowadziła mnie do poznania prawdy. Czuję, że skrzyżują się we mnie nieznane siły, które strzelą światłem i światło przyświecać mi będzie do ostatniego dechu życia. Czuję, że bliski jestem wydobycia z otchłani duszy mojej celu, z którego wykrzesam szczęście. Przez godzinę byłem świętym. Nie było we mnie żadnej namiętności, żadnego żądania — tylko myśl smutna, smutek rzewny, rzewność błogosławiąca światu — wszystkiemu, co żyje, cierpi i błądzi".* [17]

Fragment powyższy, pisany w stanie jakiejś ekstazy czy wielkiego dla Korczaka przeżycia, jest dosyć mglisty, ale tak znamienny, że trzeba poświęcić mu parę słów. Choć nie wiemy, co prawda, na czym ma ten cel polegać, jaki jest sens „poznanej prawdy", jednak dużo mówi się o sposobie działania i postawie działającego, który znalazł już prawdę i cel. Lecz jaka to prawda? jaki to cel? By to bliżej wyjaśnić, trzeba odwołać się do książki wydanej parę lat przed *Dzieckiem salonu*, do *Dzieci ulicy* [18]. Oto najbardziej w tym względzie interesujące passusy:

*„Rozumiesz... co znaczy wydalić z duszy ludzkiej samolubstwo, wszystko co podłe, wszystko co nikczemne, wszystko co nędzne? Wówczas... zostałoby... tylko... dobro. A w duszy każdego człowieka jest dobro. Jest, rozumiesz, jest! Tylko ludzie to dobro, które w ich duszy jest, usypiają paleniem tytoniu, piciem wódki, tysiącznymi rozrywkami, tańcami, strojeniem się, żarciem, balami i licho wie czem... Ale jeśli to złe wydalić, zostanie tylko dobro. Ludzie będą dobrzy... Ludzie będą się kochali, wszyscy ludzie, rozumiesz? Będą sobie braćmi, rozumiesz? Nie będzie samolubstwa, ani podłości, rozumiesz?"* [19]

Na następnej stronie znajdujemy korczakowską odpowiedź na — — pytanie: jak to zło wydalić, w jaki sposób uczynić ludzi dobrymi. A oto odpowiedź:

[16] Tamże s. 209.
[17] Tamże s. 168.
[18] Janusz Korczak: *Dzieci ulicy*. Wwa 1901 I wydanie.
[19] Tamże s. 191.

*„Sama dusza pod wpływem bodźców duchowych (podkr. Korczaka w I wyd.) oczyszcza się ze zła... I może to zrobić wychowanie (podkr. moje) w dzieciństwie, a cierpienia w wieku starszym. Tak, ale kto ma wychowywać? Rodzice? A kto ich wychował? Tak, więc to złe z duszy rodziców sączy się w duszę dzieci ...nie każde cierpienie oczyszcza dusze z trucizny; są takie, które jeszcze bardziej ją zatruwają... ...kto wie ile jeszcze wieków zło z dobrem, podłość z cnotą walczyć jeszcze będzie musiało..., ile miliardów ofiar zabije podłość, zanim cnota zwycięży wreszcie."* [20]

O ile przytoczone poprzednio cytaty z *Dziecka salonu* dotyczyły bardziej poglądów i, że użyjemy właściwego słowa, sympatii społecznych, to przytoczone przed chwilą fragmenty *Dzieci ulicy* stanowią ich uzupełnienie. Po pierwsze, program tak mgliście zarysowany w *Dziecku salonu* staje się w ten sposób bardziej zrozumiały. Po drugie, przedstawione tu partie *Dzieci ulicy*, tchnące, jak by nie było, pozytywnością, równoważą krytycyzm *Dziecka salonu* na tyle, że do odtworzenia w sposób pozytywny korczakowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa dane są jej wystarczające ogniwa.

## IV

Pierwszorzędną jakością określającą człowieka jest jakość etyczna, jego moralność. Ponad wszystkie pojęcia określające człowieka biorą zdecydowanie górę pojęcia natury etycznej: dobry — zły, cnotliwy — podły, braterski — samolubny itp. Oczywiście dobro jest wartością majoratywną, zło — pejoratywną. Chociaż dobro jest wartością pierwotną i stanowi niejako przymiot naturalny, to jednak w wyniku pewnego sposobu życia społecznego, polegającego między innymi na wybujałej zmysłowości (tytoń, wódka, bale, tysiączne rozrywki itd), zostaje ono przytłumione, uśpione i na jego miejscu panoszy się zło. Jeżeli prymat zła nad dobrem pozostaje w zależności od „kontaktów" ze społeczeństwem — siedliskiem zła, to w istotach dziecięcych jest tego zła najmniej, u dorosłych zaś najwięcej. W pewnym też stopniu i w pewnym sensie konflikt dobra ze złem znajduje swój odpowiednik w przeciwieństwie dzieci i dorosłych. Odpowiednio do tego rozwija Korczak i koncepcje społeczeństwa. Ujmowane jest ono głównie w kategoriach etycznych i dlatego też stanowi swoistą walkę dobra i zła. Walka ta wyznaczała przeszłość społeczeństwa, będzie też osią przyszłego życia społecznego. Proces walki dobra ze złem czy raczej zła z dobrem (zło wydaje się być u Korczaka bardziej aktywną, agresywną jakością) zapowiada się na długi jeszcze czas; zwycięstwo dobra nad złem to kwestia dalekiej przyszłości i pochłonie jeszcze wiele ofiar.

W świetle takiej koncepcji stają się bardziej zrozumiałe niektóre poglądy i sympatie społeczne Korczaka. Na przykład, jeżeli zło jest związane z rozchełstaną zmysłowością życia, to siłą rzeczy cechuje ono w większym stop-

[20] Tamże s. 192.

niu tych, którzy do takiego życia mają odpowiednie warunki, tych, którzy — odpowiednio sytuowani materialnie w swej egzystencji społecznej — mogą sobie na takie życie pozwolić, a więc bogate warstwy społeczeństwa kapitalistycznego: mieszczaństwo, burżuazję itd.; w dużo mniejszym stopniu psuje zło tych, którzy po prostu nie mogą sobie na nie pozwolić, a więc robotników, biedotę miejską. Wydaje się, że to właśnie jest pierwotną i zasadniczą podstawą krytyki i dezaprobaty mieszczaństwa i burżuacji w poglądach Korczaka. Jest to też podstawą sympatii dla robotników i wszelkiej biedoty. W poglądach Korczaka wczesnego okresu relacja: robotnik — kapitalista nie jest wymienialna z relacją dobry — zły, zdarza się bowiem, iż dobro zabłąka się pod ozdobny dach pałacu (np. hr. Zaruski w *Dzieciach ulicy*), zło zaś może się wcisnąć pod strzechę czy do rudery.

W świetle powyższego stają się również bardziej zrozumiałe metoda i sposób poznawania społeczeństwa (patrz cytaty pod przypisem 8 i 14). Jeżeli główną jakością charakteryzującą człowieka jest jakość natury etycznej, to na obraz społeczeństwa nie mogą się składać większe zbiorowości ludzkie, cechujące się czymś obiektywnie wspólnym. Zasadniczy wzgląd łączący obiektywnie ludzi i zarazem obiektywnie różnicujący społeczeństwo i stosunki ekonomiczne między ludźmi — zostaje zapoznany. Jego roli zaś nie może spełnić kryterium natury moralnej. Pojęcia: dobry, zły itp. nie zawierają w sobie absolutnie stałych i jednoznacznie określonych treści. Wymogi dobra, cechy zła zmieniają się nie tylko wraz z historią ludzką, lecz także zależą od każdej poszczególnej sytuacji, zdarzenia, uwikłania. Równie dużą rolę odgrywa tu stanowisko, z jakiego będzie się oceniało wartość etyczną jakiegoś ludzkiego faktu. Wychodząc z takiego założenia, choćby nie uświadomionego, napotyka się na swej drodze poznawania społeczeństwa jedynie „fakty drobne i nieskończenie ciekawe", obrazy coraz to nowe i coraz to nowych ludzi [21].

Wyłaniający się z takiej koncepcji człowieka i społeczeństwa program działania i jego metody są, mniej więcej, następujące. Jeżeli świat, społeczeństwo, a nawet sam człowiek, jednostka stanowią sobą przede wszystkim ścieranie się dobra i zła, to obowiązkiem człowieka staje się działanie w imię dobra, przeciwko złu. Sens działania społecznego polega na tym, by wydalać zło z dusz ludzkich. To wydalanie zła z dusz ludzkich, zapewne zgodnie z odległą od okoliczności materialnych naturą dobra, odbywa się „pod wpływem bodźców duchowych". Metoda i postawa działającego sprowadza się do jakiegoś organizowania środków i bodźców duchowych, przy czym sama osoba działającego musi, konsekwentnie rzecz biorąc, spełniać rolę „bodźca duchowego".

Jakie są sposoby realizowania tego zadania społecznego, które tak bardzo splata z sobą cel działania i osobę działającego? Sposoby te odpowiadają zróżnicowaniu społeczeństwa na dorosłych i dzieci i nakazują inne postę-

[21] Cyt. wyd. t. I s. 163

powanie z dziećmi, inne z dorosłymi. Z dorosłymi jest raczej beznadziejnie trudno; cierpienia, które na ogół uczą dobroci, mogą także zasiewać w ich duszach jeszcze większe zło. Inaczej jest z dziećmi. Dziecko, z natury swej dobre, nie skażone jeszcze do głębi złem dorosłych, rodziców, może stać się dobrym człowiekiem poprzez wychowanie w okresie dzieciństwa. Wychowanie rozumiane jest przy tym jako zespół bodźców duchowych.

Mając na uwadze całość korczakowskiej wizji człowieka i społeczeństwa, widzimy wyraźnie, że w wynikającym z niej programie działania, główne, rozstrzygające i, chciałoby się powiedzieć, jedynie rozstrzygające zadanie przypada wychowaniu dziecka. Ta prawda, jak to zauważył Neverly (patrz cytat pod przypisem 4), mogła mieć dla Korczaka taką tylko wartość, jaką nadał jej własnym życiem. W świetle powyższego staje się zupełnie zrozumiałym fakt, że Korczak, wielostronny społecznik, orędownik ludzkiego dobra, stał się bez reszty wychowawcą.

Uświadomiwszy sobie miejsce i rolę wychowania w jego poglądach społecznych, w jego koncepcji człowieka i społeczeństwa, można skonstatować, że przechodząc do pracy wychowawczej z dziećmi, Korczak nie zaprzeczył swym poglądom społecznym, nie porzucił, lecz nadal je kontynuował i ucieleśniał w żywej praktyce.

## V

Można przypuścić, że postawione w początku niniejszego szkicu pytanie: dlaczego Korczak stał się wychowawcą, znalazło w dalszych rozważaniach dostateczną odpowiedź. Przejdźmy zatem do realizacji założenia metodologicznego, w myśl którego odpowiedź na pytanie: dlaczego Korczak stał się pedagogiem, stanowić będzie poważny zrąb odpowiedzi na pytanie: jakim był pedagogiem?, tzn. pozwoli scharakteryzować ogólne cechy i tendencje samej pedagogiki Korczaka.

a. Dla większej systematyczności należy rozpocząć od wskazania, iż charakterystyczne dla korczakowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa przekonanie o decydującej roli wychowania w poprawie świata i ludzi wyciska wyraźny ślad na samej pedagogice Korczaka. Obdarzona tak wielką misją, musi stawiać sobie wysokie pułapy, czynić ambitne, wszechstronne próby. Traktowanie pedagogiki jako osi organizującej działanie społeczne [22] z konieczności prowadzi do wielkiego rozszerzenia jej zakresu. Główne dzieło pedagogiczne Korczaka: *Jak kochać dziecko (Dziecko w rodzinie, Internat, Kolonie letnie, Dom sierot)* imponuje rozległością tematyki wychowawczej. A przy tym wszystko tam ujęte jest dwojako: w formie krytyki ustalonych przesądów, nawyków, instytucji społecznych (Szkoła, Rodzina itp.) oraz w formie postulatywnej, żądania właściwego, zdaniem Korczaka, wychowania.

[22] „Zreformować świat — to znaczy zreformować wychowanie...", *Spowiedź motyla* cyt. wyd. t. II s. 114.

Zainteresowaniami pedagogicznymi Korczaka objęty jest każdy okres rozwojowy dzieci i młodzieży. Od oseska (oryginalny szkic *Bobo* — cyt. wyd. t. II) poprzez szkołę powszechną do okresu dojrzewania młodzieńczego (naturalistyczna *Spowiedź motyla* — t. II). Nadanie wychowaniu wysokiej misji zmusza Korczaka do częstego „wychodzenia" na peryferie tradycyjnego wychowania, często prowadzi go do niedwuznacznych „wycieczek" w sferę społeczeństwa dorosłych. Tu też tkwi źródło wojującej postawy pedagogiki Korczaka. Biorąc to pod uwagę, należy wystrzegać się jednostronnego tylko traktowania Korczaka, na przykład jako pioniera czy też kontynuatora polskiej pedagogiki opiekuńczej. Powstaje zupełnie zrozumiałe pytanie, czy w toku długiej praktyki wychowawczej Korczaka jego przekonania o wysokim powołaniu pedagogiki nie uległy zmianie czy nawet rozbiciu? Owszem, mit o wszechpotężnej roli wychowania zaczyna z czasem się kruszyć. Korczak zdaje się niekiedy szukać pomocy, na przykład, w eugenice. W artykule *Otwarte okno* zamieszczonym w „Szkole Specjalnej" t. III, Nr 1 1926/7 pisze: „Oby stało się jedyną (więzienie — przyp. mój), stosowaną przez niedoskonałą ludzkość, zanim e u g e n i k a (podkr. moje) nie pozwoli obywać się już zupełnie bez kar" [23]. W kilkanaście lat później, na kilka miesięcy przed tragiczną zagładą, w warunkach Ghetta warszawskiego, w sposób przesądzony okolicznościami zewnętrznymi, tak ocenia Korczak swą własną drogę i pracę wychowawczą: „Uniosła mnie fałszywa ambicja: lekarz i rzeźbiarz duszy dziecięcej. Duszy. Ni mniej, ni więcej. (Ech, stary durniu, spaskudziłeś życie i sprawę! Zasłużona spotkała cię kara!)" [24]. Samokrytycyzm Starego Doktora sięga w tym miejscu zbyt daleko; rozżalenie jest nieuzasadnione. Niemniej, między punktem wyjścia a punktem dojścia pojawia się rozbieżność. Nie jedyna to sprzeczność w poglądach i pedagogice Korczaka.

b. Jeżeli chodzi o samą pedagogikę Korczaka, to najbardziej charakterystyczną jej cechą jest bardzo poważne, centralne miejsce wychowania moralnego w całości procesu wychowawczego i niespotykany w innej pedagogice arsenał środków bezpośredniego wychowania moralnego dzieci. Ciekawe, że idea samorządności dziecięcej, tak powszechna w czasach działalności pedagogicznej Korczaka (szkoła twórcza), obejmowała swym zasięgiem jedynie takie dziedziny życia wychowanków, jak praca zbiorowa, porządki wokół siebie i swoich pomieszczeń, nauka szkolna, organizacja pracy i życia młodzieży przez różne namiastki instancji „ustawodawczych" [25], mało wnikała w życie „wewnętrzne" wychowanków, w ich rozwój i doskonalenie się moralne i wolicjonalne. Na tle ówczesnych dokonań pedagogów szkoły czynnej (pracy) Korczak zachowuje w tym zakresie wyraźną odrębność i oryginalność. To dominujące miejsce wycho-

[23] Cyt. wyd. t. IV s. 311.
[24] Pamiętnik cyt. wyd. t. IV s. 536.
[25] Patrz A. Ferriere: *Samorząd uczniowski.*

wania moralnego w całości procesu wychowawczego ma swoje źródło w korczakowskiej koncepcji człowieka, w wyforowaniu na plan pierwszy wartości etycznych. Jednakże w tym skrajnym rozbudowaniu środków wychowania moralnego (*Sąd Koleżeński, Zakłady Dziecięce, Listy Wczesnego Wstawania, Skrzynka Znalezionych Rzeczy, Zeszyt Spraw, Zeszyt: Przepraszam — Dziękuję, Plebiscyt, Kwalifikacje Obywatelskie itd.*)[26] kryje się także słabość, mająca też swe źródła w korczakowskiej koncepcji człowieka, a polegająca na autonomizowaniu i absolutyzowaniu wartości etycznych.

c. Następną z kolei charakterystyczną cechą pedagogiki Korczaka jest izolacja procesu wychowawczego od środowiska społecznego, od społeczeństwa (oczywiście kapitalistycznego; Korczak nazywał kapitalistyczny porządek po prostu „nieporządkiem"[27]). Ta tendencja w wychowaniu staje się bardziej zrozumiała z punktu widzenia poglądów społecznych Korczaka. Społeczeństwo takie, jakie jest aktualnie (za czasów Korczaka), i dziecko, jakie pierwotnie było i jakim może i powinno być, to dwie przeciwstawne sobie całości. Dziecko, z natury swej dobre; społeczeństwo mieszczańskie jest w swej aktualnej egzystencji złe, zepsute, zakłamane, niemoralne. Ścisłe wrastanie w takie społeczeństwo stłumiłoby tkwiące w naturze dzieci dobro. Stąd też wynika programowa niemal niezależność pracy wychowawczej i procesu wychowawczego, w ujęciu Korczaka, od nacisku różnych grup społecznych. (Zmuszanie marszałkowej Piłsudskiej i jej świty, gdy przyszła im chęć odwiedzić „Nasz Dom" na Bielanach, do zostawiania swych aut daleko od Domu i dzieci nie było bynajmniej kaprysem dziwaka, lecz konsekwentnym trzymaniem się swych zasad). Wychowanie nie jest przeprowadzane z punktu widzenia aktualnych potrzeb środowiska i społeczeństwa w ogóle, lecz z punktu widzenia wartości przeciwstawnych atmosferze panującej w społeczeństwie czasów Korczaka i daleko poza to społeczeństwo sięgających. Tak daleko, jak daleko sięgać mogą ogólne i abstrakcyjne ideały i normy etyczne. Wyraźny utopizm korczakowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa daje znać o sobie także na terenie ściśle wychowawczej działalności. Trzeba jednak pamiętać o tym, że w czasach Korczaka programowe izolowanie się od współczesnego mu społeczeństwa, ustroju było wyrazem dużej odwagi i radykalizmu społecznego. Problem tkwi tylko w tym, że negacja społeczeństwa burżuazyjnego szła zbyt daleko, że pomijała także te siły, które niosły z sobą rozkład i przezwyciężenie tego społeczeństwa. I ta niekonsekwencja Korczaka znajduje swoje źródło w słabości jego wizji społeczeństwa i człowieka.

d. Następnym podstawowym założeniem leżącym u podstaw pedagogiki Korczaka i przenikającym tę pedagogikę na wskroś jest założenie o wro-

[26] *Jak kochać Dziecko, Dom Sierot*, cyt. wyd. t. III 319—391. Falska: *Nasz Dom* wyd. II Wwa 1959 PZWS.
[27] Pierwszy maj cyt. wyd. t. IV s. 278.

dzonej dobroci dziecka, o naturalnej skłonności dziecka do dobra. I to założenie ma swoje wyraźne konsekwencje w zakresie samej działalności wychowawczej. Dziecko, które z natury swej jest dobre, zdolne jest do samoograniczania się, do samokontroli, właściwego współżycia z innymi, krótko mówiąc, do samowychowania [28]. Z arsenału pedagogicznego Korczaka znikły wszystkie środki przymusu w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Nie było w ogóle mowy o często jeszcze w jego czasach stosowanych „rózgach", karach cielesnych, apodyktycznych zakazach i nakazach czy narzucanej z zewnątrz bezwarunkowej „dyscyplinie". Korczak nie zadowalał się tym tylko, by dziecko dobrze postępowało, gdy jest bowiem do tego „zmuszone", to jego dobre postępowanie nie ma żadnych wartości wychowawczych. Chodziło Korczakowi o to, by dziecko postępowało w wyniku samodzielnego i świadomego wyboru, w wyniku refleksji. Temu postulatowi służyło wiele form i instytucji wychowawczych będących oryginalnym, wypróbowanym w praktyce, pomysłem Korczaka. Przekonanie o naturalnej skłonności dziecka do dobra przewija się w całej działalności wychowawczej Korczaka. Na tej właśnie podstawie głosi Korczak prawo dziecka do szacunku i zaufania, by było tym, czym jest [29].

Na zakończenie niniejszego szkicu warto jeszcze raz przypomnieć, że chodziło tu o zarysowanie pewnych propozycji metodologicznych i merytorycznych koniecznych, wydaje się, dla pełnego i krytycznego zapoznania się z pedagogiką Korczaka i dla skutecznego, owocnego czerpania z jej bogatego dorobku, który i dziś może wydatnie pomóc w rozwiązywaniu trudnych problemów teorii i, szczególnie, praktyki wychowawczej.

[28] Charakterystyczne dla tej tendencji zwroty i sformułowania są bardzo liczne. Między innymi: Korczak: *Jak kochać Dziecko*, cz. III *Kolonie Letnie*, par. 43 (cyt. wyd. t. III s. 312).
M. Falska: *Nasz Dom* cyt. wyd. s. 17, pierwszy akapit.
[29] Korczak: *Prawo Dziecka do Szacunku*, cyt. wyd. t. III s. 416—423.

STEVAN BEZDANOV
Belgrad

# KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH JUGOSŁAWII

## I

Szkoła podstawowa w Jugosławii jest ogólnokształcącą obowiązkową szkołą 8-letnią, którą objęte są wszystkie dzieci od siódmego do piętnastego roku życia. Stanowi ona podstawę systemu dydaktyczno-naukowego w Jugosławii.

Każdemu obywatelowi naszego kraju obowiązkowa szkoła daje podstawy nowoczesnego wykształcenia ogólnego, wyposażając go w odpowiedni zasób wiadomości, umiejętności, nawyków oraz cech, umożliwiających zarówno świadome i pewne radzenie sobie w życiu, jak również dalsze kontynuowanie nauki i samokształcenia.

Szkoła podstawowa jest szkołą jednolitą. Jednolitość jej wyraża się w jedności celów, zadań oraz podstawowych treści pedagogicznych. Z tego logicznie wynika, iż każda szkoła podstawowa jako placówka społeczna jest obowiązana realizować wymagania, jakie stawia jej państwo. „Wymagania te polegają na tym, że każdy obywatel winien uzyskać nowoczesne wykształcenie ogólne, stać się jednostką postępową, kulturalną i twórczą".

Należy podkreślić jeszcze jedną bardzo ważną cechę szkoły podstawowej. Jest ona ściśle związana ze środowiskiem, w którym się znajduje, włącza się w jego życie. „Ale współżycie ze środowiskiem n i e o z n a c z a z n i ż e n i a s i ę d o j e g o p o z i o m u, które wskutek swego zacofania może ściągać w dół, l e c z o z n a c z a t a k i e w ł ą c z a n i e s i ę, dzięki któremu szkoła staje się aktywnym rzecznikiem walki z zacofaniem". W Ustawie o Szkolnictwie czytamy dalej, że „szkoła, chcąc sprostać takim zadaniom, musi znać zagadnienia swego środowiska oraz trudności, z jakimi ono się boryka, bliższe i dalsze zadania, możliwości oraz plan perspektywiczny jego rozwoju".

Niemniej jednak należy pamiętać, iż powiązanie szkoły ze środowiskiem wyraża się nie tylko w znajomości środowiska i jego problematyki, lecz „także w bezpośrednim uczestnictwie w pokonywaniu trudności w realizacji zadań, w organizowaniu prac, w których dzieci w tym wieku mogą brać udział".

## II

Nader ważnym składnikiem wychowania i kształcenia od pierwszej do ósmej klasy szkoły podstawowej jest politechnizacja.

„Elementy pracy i wychowania politechnicznego w szkole ogólnokształcącej nie tylko rozszerzają jej ramy, lecz również w p ł y w a j ą n a

zmianę pojęcia »wykształcenia ogólnego« oraz powodują gruntowne zmiany w charakterze i strukturze szkoły ogólnokształcącej".

Do głównych zadań, jakie w zakresie wychowania politechnicznego szkoła realizuje, należy:

— rozwijanie u młodzieży zainteresowań techniką i jej znaczeniem w życiu współczesnym, kształtowanie właściwego stosunku do niej oraz informowanie o jej najnowszych osiągnięciach;
— zaznajamianie uczniów z podstawowymi gałęziami produkcji, elementarnymi zagadnieniami ekonomiki przemysłu i rolą techniki oraz z podstawowymi elementami współczesnej organizacji pracy w tych dziedzinach;
— zaznajamianie uczniów z podstawowymi materiałami (drewno, metal, materiały budowlane, masy plastyczne, papier i in.) w zasadniczych gałęziach przemysłu, z właściwościami tych materiałów oraz sposobami ich obróbki;
— przygotowanie uczniów do wykorzystywania zdobyczy techniki w życiu prywatnym, do roli przyszłych świadomych konsumentów dóbr, którzy powinni zdobyć umiejętność posługiwania się różnymi narzędziami i środkami technicznymi oraz umiejętność ich konserwowania i naprawiania;
— dzięki odpowiedniemu powiązaniu pracy umysłowej z pracą fizyczną rozwijanie zrozumienia dla pracy produkcyjnej oraz jej znaczenia dla jednostki i społeczeństwa;
— przez bezpośredni udział w pracy produkcyjnej umożliwianie uczniom przeżywania podstawowych jej elementów, przez zlecanie odpowiednich zadań roboczych stawianie ich w sytuacje, pozwalające odczuć i zrozumieć to, jak ludzie wykorzystują w swej pracy zdobycze nauki i techniki;
— rozwijanie umiejętności prawidłowego posługiwania się przez uczniów narzędziami, instrumentami i prostymi maszynami oraz ich konserwowania i przechowywania;
— przekazywanie uczniom wiedzy i doświadczeń, pozwalających na wybór właściwego kierunku przyszłej pracy zawodowej;
— rozwijanie zamiłowań i uzdolnień twórczych uczniów, wiary we własne siły i zdolności, zmysłu krytycznego, umiejętności działania, inicjatywy, systematyczności i metodyki w pracy, nauczanie właściwej organizacji pracy, racjonalnego wykorzystywania materiałów i środków oraz czasu i własnych sił.

Wychowanie techniczne w szkole podstawowej jest procesem, który trwa przez cały okres nauczania. Uczniów wprowadza się stopniowo w podstawy produkcji, procesy produkcyjne i technikę, dzięki czemu zdobywają oni wiadomości, umiejętności i nawyki niezbędne w twórczej pracy technicznej. Osiąga się to poprzez odpowiedni dobór tematyki pracy, która powinna być dostosowana do wieku, możliwości rozwojowych i poziomu wie-

dzy teoretycznej, jaką zdobywają uczniowie w trakcie nauczania. W ciągu trzech pierwszych lat nauczania uczniowie zdobywają wykształcenie politechniczne w ramach wszystkich przedmiotów, od czwartej zaś do ósmej klasy także na lekcjach specjalnego przedmiotu, noszącego nazwę „podstawy wykształcenia ogólnotechnicznego" (dwie godziny tygodniowo).

Jeśli chodzi o dobór tematyki lekcji z tego zakresu przyjmuje się zwykle za punkt wyjścia środowisko, w którym szkoła się znajduje. Tak np. szkoły w rejonach rolniczych winny obrać taki kierunek wychowania technicznego, który by zaznajamiał przede wszystkim z podstawami produkcji rolnej, osiągnięciami technicznymi i agrotechnicznymi w rolnictwie, podczas gdy szkoły znajdujące się w ośrodkach przemysłowych winny czerpać tematykę z zakresu produkcji przemysłowej. Nie oznacza to jednak, że wychowanie techniczne powinno być nastawione wyłącznie na jedną z tych dwu gałęzi produkcji, lecz — że w środowisku rolniczym przeważać powinny pierwsze, w przemysłowym — drugie elementy.

Natomiast podstawowe wiadomości, umiejętności i nawyki z głównych dziedzin produkcji oraz z zakresu techniki w nich stosowanej, także z techniki stosowanej w życiu codziennym znajdują się w programie każdej szkoły bez względu na specyficzne właściwości środowiska, w którym szkoła się znajduje.

W celu realizacji tych zadań organizuje się w szkołach rozmaite formy pracy dydaktycznej, a mianowicie:

a) odpowiednie tematy, formy i metody pracy włączane są do wszystkich przedmiotów, aby pozwalały one zadania z zakresu wychowania technicznego realizować na wszystkich lekcjach przy jednoczesnym powiązaniu tych przedmiotów i całego nauczania z praktyką;
b) praca uczniów w warsztacie szkolnym;
c) praca uczniów w ogrodzie szkolnym i w gospodarstwie szkolnym;
d) wycieczki do zakładów przemysłowych, gospodarstw rolnych, spółdzielni i do obiektów technicznych;
e) praca uczniów w produkcji przemysłowej i rolnej (praktyka produkcyjna i prawdziwa praca produkcyjna);
f) korzystanie ze środków audio-wizualnych;
g) dostarczanie uczniom literatury popularnonaukowej z zakresu techniki i produkcji;
h) organizowanie spotkań i dyskusji uczniów ze specjalistami i wykwalifikowanymi robotnikami z produkcji;
i) rozwijanie różnych form swobodnej działalności uczniów o charakterze technicznym.

## III

Jak już podkreśliliśmy uprzednio, w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej nie ma odrębnego przedmiotu politechnicznego. Na tym stopniu nauczania zadania z zakresu wychowania technicznego realizuje się

przez ścisłe ich powiązania z tematyką poszczególnych przedmiotów, a zwłaszcza z matematyką, nauką o przyrodzie oraz wychowaniem społecznym i artystycznym. W ten sposób stwarza się warunki aktywizacji uczniów w procesie nauczania i wychowania za pomocą środków pracy. Pod fachowym kierownictwem nauczyciela, przez odpowiednio zorganizowaną zabawę na wyższym poziomie, dzięki najrozmaitszym środkom technicznym i najprostszym narzędziom do obróbki niektórych materiałów, uczniowie stawiają pierwsze kroki w nawiązywaniu kontaktów z techniką. W tej fazie nauczania uczniowie wykonują m. in. wiatraczki z papieru, montują różne przedmioty z części zrobionych z tektury lub drewna, np. fasady budynków, profile różnych pojazdów, części mebli, rozmaite figury itp.; montują z gotowych części meble, żaglówki, mosty, pojazdy, budują proste makiety i modele z tektury z zastosowaniem drutu, deszczułek, drewna itp., np. modele domu, szkoły, fabryki, osiedla; wykonują drobne prace i naprawy w szkole, na dziedzińcu szkolnym, w ogrodzie, w osiedlu i okolicy; wykonują sporo prac społecznie użytecznych jak np.: oczyszczanie kanałów (nawadniających), żwirowanie ścieżek, malowanie płotów, bielenie drzewek, porządkowanie wnętrza budynków i dziedzińców, obsługa linii komunikacyjnych w „Tygodniu Komunikacji" itp.

Szczególną uwagę zwraca się na stopniowe opanowywanie oporu materiałów przy obróbce; na rozwijanie poczucia formy, powierzchni, rozmiarów itp.

W klasie IV i V uczniowie zapoznają się z rozmaitymi dziedzinami techniki oraz z postawą człowieka i społeczeństwa wobec techniki. W tym okresie praca wymaga już elementarnego systematyzowania podstawowych zjawisk techniki. Zabawę i modelarstwo wypiera i uzupełnia coraz bardziej budowanie modeli, przy czym uczniowie sami rozwiązują rozmaite podstawowe zagadnienia techniczne. W tym okresie uczniowie przeprowadzają również niektóre doświadczenia w ogrodzie i w gospodarstwie szkolnym, w kąciku przyrodniczym oraz proste prace w warsztacie szkolnym.

Uczniowie w tym wieku zapoznają się z nieskomplikowanymi formami produkcji i pracy produkcyjnej, przy czym szczególną uwagę zwraca się na jej organizację. W trakcie pracy uczniowie zaznajamiają się z tym, do czego służy wykonywany przedmiot, oraz z tym, że kształt, wzajemny stosunek części oraz materiał, z którego dany przedmiot się wykonuje, zależą od przeznaczenia danego przedmiotu. Tutaj więc zapoznają się z zagadnieniem celowości urządzeń technicznych, czego nie było w klasach poprzednich.

W ciągu roku organizuje się szereg ćwiczeń i zajęć praktycznych. Ich kolejność ustala wychowawca, starając się skoordynować je z nauczaniem pozostałych przedmiotów. Uwzględnia się więc takie ćwiczenia, jak: wykonywanie różnych przedmiotów służących do pomieszczenia, hodowli i karmienia zwierząt w „żywym kąciku", kurniku, królikarni itp.; wyko-

nywanie rozmaitych przyborów służących do pracy w ogródku szkolnym (paliki, łopatki, skrzynki na nasiona, skrzynki do rozsady); wykonywanie nieskomplikowanych modeli latających, modeli środków komunikacyjnych bez siły napędowej z wmontowywaniem środków napędowych; w związku z pracą biblioteki szkolnej występuje oprawa książek; wykonywanie pudełeczek przeznaczonych na zbiory insektów; ćwiczenia z „konstruktorami"; stosownie do warunków zapoznawanie uczniów z najważniejszymi urządzeniami technicznymi w szkole i domu oraz z prawidłowym wykorzystywaniem tych urządzeń itd. Nadto wykonuje się z uczniami lżejsze prace w ogrodzie szkolnym i gospodarstwie, takie jak: uprawa ziemi pod zasiew różnych kultur, zapoznawanie się z odpowiednimi narzędziami i posługiwanie się nimi, użycie zasadniczych nawozów i poznanie sposobów nawożenia, poznawanie się z różnymi sposobami siewów, uprawy roślin oraz stosowanie środków technicznych do sprzątania i zbierania plonów.

Od klasy VI większy nacisk kładzie się na naukę zasad rysunku technicznego. Uczniowie wykonują prace według szkiców i planów oraz przeprowadzają odpowiednie pomiary. Gotowe szkice i plany daje nauczyciel, pozwala jednak uczniom przy ich pomocy dokonywać uzupełnień i zmian, ucząc ich tym samym wykonywania prostszych szkiców poszczególnych przedmiotów.

W tej klasie w dalszym ciągu uczniowie zapoznają się z podstawami technologii materiałów i narzędzi, używanych przy pracy, a także z produkcją i zastosowaniem techniki w rolnictwie.

Z wiedzy technicznej i jej zastosowania uwzględnia się naukę podstaw niskiego budownictwa (drogi, mosty, linie kolejowe); podstawowe wiadomości z zakresu nawadniania i odwadniania; rodzaje, konstrukcję i zastosowanie środków komunikacyjnych i transportowych; energię wody i wiatru oraz urządzenia służące do ich eksploatacji. W związku z poznawaniem materiałów zwraca się uwagę na kamień, żwir, cegłę itd., na zastosowanie drutu i blachy. Posługując się już uprzednio poznanymi narzędziami, a także świdrem, dłutem, ręczną wiertarką, pionem, libellą itp., uczniowie uczą się wiercić, spajać, lepić, kuć, ciąć szkło, przygotowywać zaprawę murarską i beton; poznają maszyny służące do obróbki drewna. Z zajęć praktycznych i ćwiczeń uwzględnia się budowę modelu młyna, wiatraka, turbiny, różnych typów domów drewnianych i mostów, doprowadzenie wody do ogrodu warzywnego oraz system kanałów nawadniających, budowę makiet środków komunikacyjno-transportowych, budowę kopców do przechowywania kartofli, małych silosów itp.

W zakresie transportu rozszerza się i uzupełnia wiadomości dotyczące znaków i przepisów drogowych.

Elementy produkcji rolnej występują w tej klasie w większym nasileniu niż w klasach poprzednich. W ogrodzie szkolnym uczniowie wykonują następujące zadania produkcyjne:

— zakładanie ogrodu botanicznego, w którym byłoby reprezentowanych kilka kultur zbożowych i warzywnych (rozszerzenie dotychczasowego ogrodu szkolnego);
— zakładanie inspektów w celu uprawy rozsad i prowadzenia dokumentacji w związku z lekcjami przyrody;
— hodowla drobiu, królików, pszczół i in. w celu zapoznania się z anatomią i życiem zwierząt;
— zbieranie insektów szkodliwych oraz mechaniczne ich niszczenie.

W ramach tych zadań punkt ciężkości w nauczaniu spoczywa na opanowaniu podstawowych wiadomości z zakresu techniki hodowli roślin, począwszy od uprawy ziemi aż po żniwa.

Oprócz zakładania ogrodu botanicznego i inspektów pracę uczniów rozszerza się na doświadczenia z zakresu nawożenia, zakładania dołów do przechowywania kartofli, rzepy itp.

Ponadto w ramach gospodarstwa szkolnego nauczanie obejmuje ręczne sadzenie i sianie, plewienie chwastów, zwalczanie szkodników, opylanie, okopywanie i nawożenie, specjalne metody hodowli roślin, zbiory, sortowanie i czyszczenie produktów, oczyszczanie nasion itd. Zwraca się uwagę na wykorzystywanie warzyw, ziół i niektórych innych kultur roślinnych (tytoń, fasola, soja, groszek), a także na prace agrotechniczne w odniesieniu do kultur roślinnych (kartofle, bawełna, mak, burak cukrowy). W tej klasie włącza się uczniów do akcji, które przeprowadza się w ramach gospodarstwa rolnego i spółdzielni uniwersalnej w danej miejscowości, aby rozszerzyli swoją wiedzę oraz opanowali technikę pracy pod kontrolą specjalistów.

Podczas gdy w poprzednich klasach maksimum uwagi zwracano na zapoznawanie uczniów z właściwościami i sposobami obróbki materiałów, które stawiają narzędziom mniejszy opór, na zdobywanie umiejętności i przyzwyczajeń w posługiwaniu się podstawowymi narzędziami i instrumentami pomiarowymi, na podstawowe zasady bezpieczeństwa i higieny pracy przy ręcznej obróbce materiałów, to w klasie VII i VIII punkt ciężkości przesuwa się na zdobywanie wiadomości, umiejętności i nawyków w zakresie podstawowych dziedzin produkcji, na rolę nauki i techniki, na których opierają się procesy produkcyjne i nowoczesna organizacja pracy oraz na elementarne zagadnienia ekonomiki produkcji.

W klasie VII z zakresu obróbki uwzględnia się: skrawanie, wiercenie, piłowanie oraz inne sposoby obróbki grubej blachy, płyt metalowych oraz żelaza profilowego za pomocą piły ręcznej i maszynowej, strugarki i tokarki; różne sposoby łączenia części (spawanie, łączenie za pomocą śrub, nitów i kołków); odlewnictwo, kucie, walcowanie i wyginanie (obróbka materiału bezwiórowa — plastyczna). Do treści pracy należy tutaj również zapoznawanie z maszynami napędowymi i mechanizmami przenośnymi (turbiny wodne, maszyny i turbiny parowe) oraz silniki spalinowe z elementami przenoszącymi ruch (osie, dźwignie, pasy transmisyjne, sprzęgła,

koła zębate itd.), z którymi uczniowie zapoznają się na przykładzie traktora, automobilu oraz maszyn i narzędzi rolniczych.

Dziedzina, która dostarcza zadań do zajęć praktycznych w warsztacie szkolnym, to dziedzina oddziaływania człowieka na przyrodę i wykorzystywanie jej sił. Tutaj uwzględnia się następujące ćwiczenia: budowę modeli turbin wodnych o nieskomplikowanych urządzeniach przenośnych; zapoznawanie się z urządzeniami służącymi do wykorzystywania siły wiatru, budowa wiatrowskazów, modelu wiatraka, żaglówki itp., poznawanie budowy i zasad działania niektórych instalacji (wodociągi, kanalizacja, urządzenia ogrzewnicze i wentylacyjne), poznawanie przyczyn najczęstszych awarii i sposobów ich usuwania wraz z posunięciami zapobiegawczymi nie dopuszczającymi do awarii (konserwacja); ćwiczenia z silnikami spalinowymi (demontaż i montaż, czyszczenie, konserwacja, zapoznawanie się z mechanizmem przenośnym); wykonywanie różnych modeli urządzeń służących do przenoszenia ruchu; budowa nieskomplikowanych rakiet; budowa modeli służących do demonstrowania zasad działania maszyn rolniczych.

Szczególną uwagę zwraca się na zapoznawanie uczniów z zasadami bhp przy prowadzeniu zajęć praktycznych w warsztacie szkolnym i zakładach, do których uczniowie uczęszczają: przy ręcznej obróbce metali, przy mechanicznej obróbce drewna i metali (praca na strugarce, wiertarce, heblarce, na tokarce), ochrona przed prądem elektrycznym.

Systematycznie wprowadza się uczniów do pracy nad rysunkiem i szkicem technicznym na podstawie dowolnego wyboru materiałów i narzędzi. Przygotowują oni projekty nieskomplikowanych przedmiotów i wg nich je wykonują.

W zakresie produkcji rolnej uwzględnia się posługiwanie się środkami agrotechnicznymi, agrobiologicznymi i agrochemicznymi, służącymi do uprawy ziemi i hodowli warzyw, zbóż, roślin przemysłowych i owoców, które mogą dojrzewać w rejonie zamieszkałym przez uczniów, oraz posługiwanie się środkami służącymi do uprawy działek wzorcowych.

W celu systematycznego pogłębiania wiedzy uczniów z zakresu produkcji rolnej, zgodnie z programem nauczania biologii, fizyki i chemii w tej klasie, plan pracy w ogrodzie szkolnym obejmuje następujące zadania:

— zakładanie asortymentu kultur rolnych (zboże, rośliny przemysłowe, warzywa, pasza, przyprawy, zioła, rośliny miodonośne);
— zapoznawanie uczniów ze sposobem rozmnażania roślin (za pomocą nasion, pośrednio za pomocą rozsad, wegetacyjnie, jarowizacja);
— zapoznawanie uczniów z kalendarzem podstawowych prac agrotechnicznych w stosunku do kultur hodowanych w ogrodzie;
— zapoznawanie z nawozami i środkami ochrony roślin;
— technika wykonywania prac (siewy, pielęgnacja, posługiwanie się środkami technicznymi) związanych z uprawą roślin.

Szczególną uwagę zwraca się na opanowanie techniki siewów, przesa-

dzania rozsad, sadzenia itd. oraz techniki posługiwania się narzędziami przy uprawie roślin.

Jeśli w środowisku, w którym znajduje się szkoła (w komunie), jest rozwinięta hodowla, szkoła może niektóre elementy hodowlane włączyć do swego programu. Plan produkcyjny w takich szkołach np. w dziedzinie hodowli drobiu uwzględnia następujące elementy: kierunek hodowli, pomieszczenia, zapoznawanie uczniów z cechami charakterystycznymi hodowanych ras, prace związane ze sztucznym wylęgiem kurcząt, pielęgnowanie i karmienie sztuk młodych i dorosłych. Nauka odbywa się w grupach, w związku z tym każda z nich przechodzi cały cykl produkcji, począwszy od sztucznego wylęgu, wychowu wyklutych piskląt, pielęgnacji i karmienia kurcząt aż do pielęgnacji i karmienia sztuk dorosłych.

Tematykę pracy w ogrodzie stosuje się również w ramach produkcji w gospodarstwie szkolnym, lecz prace ograniczają się tutaj tylko do uprawy roślin. Uczniowie pracują na maszynach i urządzeniach. Z ręcznych czynności uwzględnia się sadzenie rozsad, ochronę kultur przed mrozami, specjalne rodzaje uprawy roślin (zaginanie pędów, ustawianie palików, podwiązywanie, zwalczanie szkodników i chorób), prace melioracyjne, odwadnianie, porządkowanie dróg, kanałów, sadzenie żywopłotu, zazielenianie terenów itp.

Uczniowie zapoznają się również z podstawowymi aparatami i urządzeniami, ogólną mechanizacją produkcji rolnej w formie elementarnej. Przy omawianiu maszyn rolniczych nie wnika się w szczegóły maszyn ani nie podaje się uczniom wszystkich typów maszyn używanych w rolnictwie. Zasadniczo chodzi o to, aby uczniowie zrozumieli przeznaczenie oraz funkcję maszyny służącej do danej czynności agrotechnicznej i dzięki temu mieli wyobrażenie o niej jako środku zastępującym siłę ludzką. Maszyny rolnicze należy omawiać wg poszczególnych czynności agrotechnicznych, począwszy od uprawy ziemi, siewów, pielęgnacji aż po żniwa, co ułatwia uczniom przeprowadzanie prac w ogrodzie szkolnym i na innych obiektach szkolnych.

W klasie główny nacisk kładzie się na elektrotechnikę. W pracy więc stosuje się sprzęt elektrotechniczny.

Z zakresu obróbki uwzględnia się rozmaite sposoby łączenia przewodów z lutowaniem włącznie, ujmowanie urządzeń elektrycznych w schematach; demontaż i montaż aparatury elektrotechnicznej ze wszystkimi częściami składowymi; demontaż i montaż silników elektrycznych i generatorów oraz usuwanie najprostszych awarii. Ponadto uczniowie otrzymują wyobrażenie o prądzie trójfazowym oraz o maszynach na prąd trójfazowy.

Do zajęć praktycznych wybiera się te zadania, w rozwiązywaniu których uczniowie będą mogli zastosować wiadomości z podstawowych nauk, wykonywać przybory elektryczne i narzędzia, które znajdują zastosowanie w życiu codziennym oraz w różnych dziedzinach przemysłu i produkcji rolnej. Uwzględnia się więc następujące ćwiczenia: budowę makiety si-

łowni wodnej z elementami otrzymywania, przekazywania, dystrybucji, zmieniania form i zastosowania energii elektrycznej; wykonywanie zasadniczych operacji montażowych na schemacie elektrycznej instalacji w domu i w szkole, wykonanie domowej instalacji elektrycznej na modelu — na drewnianej tablicy — z wmontowaniem części sieci, do której należą: bezpieczniki, licznik, gniazdko na żarówkę, wyłącznik, skrzynka łącznikowa, i gniazdko na wtyczki; żądanie od uczniów, aby wynajdywali w modelu lub w instalacji dawnej umyślnie spowodowane wady; budowa i przeznaczenie niektórych podstawowych urządzeń elektrotechnicznych w domu: maszynka (kuchenka) elektryczna, żelazko, piecyk, odkurzacz, lodówka, pralka; modele urządzeń działających dzięki wykorzystaniu ciepła energii elektrycznej, a mających zastosowanie w rolnictwie (inkubator, ogrzewanie inspektów, oranżerii itd.); modelowanie techniczne z zastosowaniem prac elektrotechnicznych (elektromagnes, amperomierz i woltomierz, dzwonek elektryczny, model silnika elektrycznego, generatora i transformatora); budowa detektora; zapoznawanie uczniów z urządzeniem elektrycznym w pojazdach mechanicznych (traktora lub auta) oraz z oświetleniem i urządzeniami sygnalizacyjnymi.

W dziedzinie produkcji rolnej uczniowie zasadniczo panują w gospodarstwie szkolnym, w PGR lub miejscowej spółdzielni uniwersalnej. Stosownie do charakteru obiektu produkcyjnego lub rodzaju produkcji (hodowla roślinna, hodowla zwierzęca) plan produkcyjny opracowuje się przy współpracy agronoma gminnego, a w skład tego planu wchodzą następujące elementy: charakter produkcji roślinnej względnie zwierzęcej wraz z danymi dotyczącymi powierzchni i rodzaju pogłowia, następnie niezbędne środki produkcyjne (nasiona, nawozy, środki ochronne, środki techniczne, usługi z zewnątrz; w hodowli bydła: pasza, środki zootechniczne, usługi).

Nadto uczniów włącza się do bardziej złożonych procesów produkcyjnych w gospodarstwach uspołecznionych. Biorą oni również czynny udział w akcjach mających na celu melioracyę terenów, ochronę roślin, uprawę kultur długoletnich itd.

Z maszyn rolniczych omawia się w ogólnym zarysie pług, maszyny do nawożenia, siewniki, młocarnie, kombajny, agregaty do sztucznego nawadniania itp. Szczególny nacisk kładzie się na zapoznanie uczniów z rolą tych maszyn w podnoszeniu wydajności pracy.

Program wychowania politechnicznego przewiduje również wycieczki. Do klasy IV nie przewiduje się wycieczek mających wyłącznie na celu kształcenie politechniczne, lecz organizuje się je w związku z zadaniami programowymi przedmiotów wykładanych w tych klasach.

W klasie IV uczniowie zwiedzają papiernię, zakłady przemysłu drzewnego, warsztaty stolarskie i inne, zajmujące się obróbką drewna, warsztaty szkół zawodowych, introligatornie, gospodarstwa rolne itp.

W klasie V przewiduje się zwiedzenie stacji hydrometeorologicznej,

warsztatu stolarskiego, blacharskiego i ślusarskiego, tartaku, spółdzielni uniwersalnej, garażu itp.

W klasie VI uczniowie zwiedzają tereny budowy w celu zapoznania się z projektami, organizacją pracy, budulcem, maszynami, poszczególnymi zawodami robotników budowlanych, zwiedzają garaże, wytwórnie wapna, techniczne jednostki wojska jugosłowiańskiego i in.

Od klasy VI znacznie więcej uwagi poświęca się wycieczkom w związku z produkcją rolną.

W tej klasie wycieczki mają przede wszystkim na celu zapoznanie z obiektami produkcji roślinnej i hodowlanej. Uczniowie mają okazję przyjrzeć się uprawie roślin na dużych obszarach (warzywniki, sady, winnice, chmielniki i in.), zwiedzić obiekty hodowli bydła, obiekty melioracyjne, stawy rybne, ogrody, stacje selekcyjne i in.

W celu rozszerzenia horyzontu technicznego młodzieży, w klasie VII zwiedza ona warsztaty mechaniczne, zakłady obróbki metali, ośrodek maszynowo-traktorowy, warsztat obróbki drewna, gospodarstwo spółdzielcze, PGR itd. Podczas zwiedzania uczniowie oglądają maszyny w ruchu, poznają ich rolę w procesie pracy, ekonomiczną stronę użycia poszczególnych maszyn. Ponadto zapoznają się z organizacją pracy i procesami produkcyjnymi w warsztatach, przedsiębiorstwach i gospodarstwach.

Ze względu na elementy programu z zakresu mechanizacji rolnictwa uczniowie poznają na wycieczkach warsztaty i parki maszynowe dużych gospodarstw uspołecznionych. Zwiedzają fabryki maszyn rolniczych, nawozów sztucznych, środków ochronnych, instytuty ekonomiki rolnej oraz inne placówki naukowe, prowadzące badania w dziedzinie produkcji rolnej. Stosownie do warunków i specyfiki produkcyjno-technicznej rejonu, w którym szkoła się znajduje, uczniowie zapoznają się z całokształtem prac i charakterem produkcji w rozsadnikach, przedsiębiorstwach nasiennych, zwiedzają stacje meteorologiczne, suszarnie, roszarnie lnu i konopi, fabryki włókiennicze, cukrownie, olejarnie, gorzelnie, browary, fabryki przetworów owocowo-warzywnych, wytwórnie paszy itd.

W klasie VIII uczniowie zwiedzają pocztę, elektrownię, fabrykę wyrobów tytoniowych, garaże spółdzielni uniwersalnej, garaże przedsiębiorstw komunikacji samochodowej, jednostki łączności wojska jugosłowiańskiego, przedsiębiorstwa energetyczne itd.

W zakresie produkcji rolnej uczniowie poznają całe obiekty rolnicze, w celu zrozumienia ich charakteru gospodarczego, roli i miejsca w gospodarce narodowej, zadań gospodarczych, organizacji pracy, stopnia mechanizacji prac itd.

## IV

W celu rozwijania zainteresowań uczniów techniką zakłada się przy szkołach kluby młodych techników jako formę pozaszkolnej działalności uczniów. Kluby młodych techników pozwalają uczniom majsterkować,

wzbogacać i pogłębiać kulturę techniczną. W działalności klubów stosuje się rozmaite formy, jak np.:

— organizowanie kursów z różnych dziedzin techniki,
— pracę zespołową nad wykonaniem jakiegoś przedmiotu,
— pracę indywidualną nad z góry postawionym zadaniem,
— wspólną pracę w celu udzielenia pomocy innym sekcjom i organizacjom przy wykonaniu lub naprawieniu różnych obiektów. Pracę tę najczęściej organizuje się wspólnie ze spółdzielnią uczniowską, drużyną harcerską, związkiem sportowym „Partyzant" i in.

Ponadto do pracy klubu młodych techników wprowadza się również formy pracy masowej, jak np.: organizowanie wykładów i odczytów z zakresu techniki; wyświetlanie filmów technicznych; spotkania z wybitnymi specjalistami — znawcami techniki; udostępnianie literatury popularnonaukowej i technicznej; zwiedzanie zakładów pracy, spółdzielni uniwersalnych, lotnisk, wystaw, organizowanie wystaw technicznych, zawodów i konkursów, wycieczek i obozów.

W ramach klubu tworzy się stosownie do warunków, w jakich dana szkoła się znajduje, sekcję automobilową, młodych „milicjantów drogowych"; radioamatorów; fotoamatorów; młodych żeglarzy; sekcję elektromaszynową; sekcję lotniczą lub sekcję astronautów; sekcję budowlaną; sekcję mechaniczno-ślusarską itd.

## V

Specjalną formę wychowania pozaszkolnego w dziedzinie politechnizacji przedstawiają spółdzielnie uczniowskie.

W odróżnieniu od innych form swobodnej działalności uczniów (kulturalno-artystycznej i in.) podstawę, na której organizuje się spółdzielnię uczniowską, stanowią wytwory uczniów i ich praca społecznie użyteczna. Z tego wynika, że spółdzielnia uczniowska stanowi formę działalności gospodarczej.

Podstawowym zadaniem spółdzielni uczniowskiej — już w szkole podstawowej — jest bezpośrednie zetknięcie się z pracą zorganizowaną, jaką jest produkcja, z praktyką gospodarczą, z uspołecznionymi formami pracy.

Spółdzielnia uczniowska jest jednym z najważniejszych instrumentów politechnicznego i społecznego wychowania.

Dzięki spółdzielni szkoła przerzuca pomost pomiędzy teorią i praktyką. Spółdzielnia uczniowska staje się formą łączenia wykształcenia teoretycznego z praktycznym. Wytwory uczniów i ich praca społecznie użyteczna w spółdzielni łączy się ściśle z nauczaniem szkolnym, bowiem każdą pracę produkcyjną podjętą przez uczniów w spółdzielni uczniowskiej poprzedza solidne nauczanie przygotowawcze. Innymi słowy, zanim uczniowie przystąpią do konkretnej pracy produkcyjnej społecznie użytecznej, poznać muszą ogólne prawa nauki, wedle których daną działalność się wykonuje.

Ponadto szkoła, udzielając ogólnego zasobu wiadomości, a poprzez organizowanie pracy społecznie pożytecznej produkcyjnej uczniów dając możliwość stosowania nabytych wiadomości teoretycznych, pokazuje uczniom, jak zdobyte w szkole wiadomości mogą zmieniać życie.

Spółdzielnia uczniowska jest nie tylko formą wiązania pracy uczniów z treścią nauk przyrodniczych w szkole, lecz także formą wiązania jej z aktualnymi zadaniami społeczno-gospodarczymi kraju i miejscowego środowiska.

Dla określenia zatem rodzaju i charakteru pracy produkcyjnej społecznie użytecznej, organizowanej w ramach spółdzielni uczniowskich, decydujące znaczenie ma gospodarka i aktualne zadania środowiska, w którym znajduje się szkoła.

Perspektywiczny plan rozwoju komuny stanowi ramy i drogowskaz przy wyborze i ustaleniu konkretnej tematyki pracy spółdzielni. Im podjęta w spółdzielni uczniowskiej praca ma większe znaczenie społeczne, tym większa jest jej wartość dydaktyczno-naukowa.

Działalność gospodarcza spółdzielni uczniowskiej jest podporządkowana zadaniom wychowawczym szkoły. Jednakże, mimo że posiada ona wartość tylko względnie samodzielną, jej strona gospodarcza właśnie ze względów dydaktycznych musi być nie tylko usprawiedliwiona z punktu widzenia społecznego, lecz również racjonalna produkcyjnie i gospodarczo. Praca, która nie dawałaby pozytywnych rezultatów gospodarczych, nie tylko nie byłaby wartościową z punktu widzenia dydaktycznego, lecz mogłaby postawić pod znakiem zapytania wartość całej spółdzielni uczniowskiej. Spółdzielnia uczniowska nie uczy bowiem uczniów pracy w ogóle, tj. jakiejkolwiek pracy, lecz pracy racjonalnie zorganizowanej, skutecznej gospodarczo i technicznie.

W spółdzielni uczniowskiej młodzież poznaje elementy naukowej organizacji pracy. Uczy się stawiać sobie określone cele, planować pracę, celowo rozkładać poszczególne zajęcia, tj. prawidłowo rozdzielać pracę, aby jak najbardziej racjonalnie i jak najskuteczniej wykorzystywać czas, prowadzić oszczędną gospodarkę materiałową, szanować i ostrożnie obchodzić się ze środkami i narzędziami pracy, wykonaną pracę zaś analizować i krytycznie oceniać z punktu widzenia jej ekonomiczności. Trzeba w związku z tym prawidłowo wykonywać poszczególne ruchy przy określonych operacjach, posługiwać się literaturą fachową dotyczącą danej pracy; w ogóle uczyć się racjonalnej organizacji i kultury pracy.

Spółdzielnia uczniowska przedstawia również swego rodzaju formę kształcenia politechnicznego. Uczniowie w spółdzielni wykonują pracę za pomocą odpowiednich środków. Zabiegi nasze zmierzają ku temu, aby — o ile to jest tylko możliwe — uczniowie wykonywali ją za pomocą nowoczesnych środków technicznych. W praktyce w ramach spółdzielni uczniowskiej uczniowie zapoznają się z najróżniejszymi maszynami, przy czym opanowują oni nie tylko sposoby posługiwania się nimi, lecz także

mechanizmy. Tą drogą, pracując w spółdzielni, uczniowie otrzymują wykształcenie techniczne.

Jako uczniowska organizacja produkcyjna spółdzielnia jest jednakże nie tylko szkołą kultury ich pracy i elementarnego wykształcenia ekonomicznego, lecz wprowadza ona uczniów również w kolektywne formy pracy i społeczne formy zarządzania pracą. Jest więc także poważną szkołą ich postawy społecznej i kolektywizmu.

Organizując wszelką pracę jako wspólną i kolektywną, której wyniki pozytywne zależą od wspólnych wysiłków, spółdzielnia uczniowska rozszerza skalę społecznych przeżyć uczniów, uczy ich życia zespołowego, wytwarza przyzwyczajenia do pracy zespołowej.

Spółdzielnie jako uczniowskie organizacje produkcyjne mają charakter szkolnych organizacji społecznych, opartych na zasadach samorządu uczniowskiego. Władze spółdzielni działają jako organa samorządowe uczniów pod stałym nadzorem i przy pomocy rady pedagogicznej.

Całe życie i pracę spółdzielni uczniowskich reguluje statut, który uchwala walne zebranie spółdzielni. Komitet szkolny zatwierdza statut spółdzielni uczniowskiej i jednocześnie jest jej prawnym przedstawicielem.

Bazą materialną i techniczną spółdzielni uczniowskiej jest warsztat szkolny oraz ogród szkolny względnie szkolne gospodarstwo produkcyjne.

Spółdzielnie uczniowskie organizują również rozmaite rodzaje akcji społecznie użytecznych. Tak więc spółdzielnia uczniowska włącza się do zakładania i sadzenia lasu szkolnego, wysadzania dróg drzewami, zakładania parków itp.

Do zakresu działalności spółdzielni uczniowskiej należą również inne ważne zadania. W osiedlach spółdzielnie uczniowskie organizują zbiórki odpadków (złom, szkło, kości, makulatura itp.). W osiedlach wiejskich organizują zbieranie owoców leśnych i ziół (głogu, poziomek, borówek, grzybów itp.). W jednym i w drugim wypadku spółdzielnie nawiązują kontakt z zainteresowanymi przedsiębiorstwami. Kontakt ten ma duże znaczenie dydaktyczne, gdyż łączy zespoły uczniowskie z organizacjami gospodarczymi dorosłych.

Spółdzielnie uczniowskie podejmują się również w całości lub częściowo opieki nad obiektami publicznymi (parkami, źródłami, studniami, domami kultury itp.).

Do form pracy społecznie użytecznej uczniów należy również udział uczniów w pracy organizacji gospodarczych dorosłych, np. w sprzątaniu kukurydzy, w sprzątaniu innych zbóż oraz w innych pracach w gospodarstwach rolnych.

Z drugiej zaś strony spółdzielnia uczniowska pracą swoją pogłębia funkcję dydaktyczną szkoły, pomagając w kształtowaniu społecznej, socjalistycznej świadomości młodego pokolenia, umożliwiając silniejsze powiązanie szkoły ze społeczeństwem i miejscową wspólnotą komunalną.

## VI

Pamiętając, że kształcenie politechniczne ma na celu zapoznawanie uczniów poprzez pracę teoretyczną i praktyczną z podstawami nowoczesnej produkcji, że prowadzi do posługiwania się najbardziej rozpowszechnionymi narzędziami pracy, przywiązuje się duże znaczenie do nauk przyrodniczych, do poznawania zjawisk przyrody i jej praw. W Jugosławii uważa się, iż od tego, jaki jest kierunek nauczania nauk przyrodniczych, zależy również wartość naukowa politechnizacji, gdyż wiedza przyrodniczo-naukowa uzasadnia pracę praktyczną uczniów i przyczynia się do znacznego rozszerzenia i pogłębienia dawnych robót ręcznych. Dawniej kładło się większy nacisk na to, aby uczniom po poznaniu zjawisk i praw przyrody umożliwić zastosowanie ich w domu i dokoła domu, niż na to, aby umożliwiać im ich zrozumienie i zastosowanie w technice i produkcji. Obecnie punkt ciężkości spoczywa na tym, aby w trakcie opracowywania tematów z fizyki, chemii i biologii wskazywać na takie przykłady, które ilustrują wykorzystywanie zjawisk przyrody i jej praw w głównych gałęziach nowoczesnej produkcji. Tak np. ucząc się o prawach fizyki uczniowie poznają ich różnorodne zastosowania w przemyśle, produkcji rolnej, począwszy od narzędzi do skrawania metali, pił, strugarek i wiertarek aż po pług i sieczkarnię. Ułatwia to uczniom zrozumienie podstaw naukowych jednego z najbardziej rozpowszechnionych procesów mechanicznej obróbki metali. Na lekcjach chemii uczniowie poznają cechy różnych ciał oraz prawa, według których otrzymuje się je i uszlachetnia. Podobnie uczniowie na lekcjach biologii zapoznają się z zastosowaniem tych praw w produkcji rolnej. Zatem w naszych szkołach podstawowych realizuje się jak najbardziej ścisłą łączność pomiędzy nauką praw w nauczaniu poszczególnych nauk przyrodniczych a pracą praktyczną ucznia. Chcąc zacieśnić kontakt pomiędzy nauczaniem nauk przyrodniczych i matematyki a pracą, w której znajdują praktyczne zastosowanie prawa ogólne, nie poprzestaje się tylko na ich wyjaśnianiu, lecz wskazuje się, w jakich konkretnych środkach technicznych i w jakim materiale, z którymi uczniowie mają do czynienia na zajęciach technicznych i w pracach praktycznych, prawa te się stosuje. Przez wskazywanie na te powiązania znacznie ułatwia się uczniom ich orientację w życiu oraz zapewnia świadome stosowanie zdobytych umiejętności w procesach pracy.

Dzięki tak wszechstronnemu wychowaniu młodzież zdobywając w trakcie 8-letniego nauczania kulturę ogólną przygotowuje się zarazem do działalności praktycznej, cała działalność szkoły zwrócona jest przez to frontem do życia, jakie młodzież będzie wiodła po ukończeniu nauki.

# DYSKUSJE I POLEMIKI

*W odpowiedzi na artykuł prof. K. Sośnickiego pt. „Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych", opublikowany w numerze 1 br. naszego czasopisma, Redakcja otrzymała od prof. B. Suchodolskiego list następującej treści:*

W numerze 1 „Ruchu Pedagogicznego" prof. Sośnicki ogłosił artykuł polemizujący z moim stanowiskiem w sprawie programu nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. Nie podejmę tej polemiki, ale winienem wyjaśnić czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego", dlaczego jej nie podejmę.

Jest powszechnie przyjętym dobrym obyczajem, iż polemikę podejmuje się tylko w tych przypadkach, w których czytelnicy mają możność poznania i porównania obu stanowisk. Prof. Sośnicki uznał za właściwe polemizować p u b l i c z n i e, na łamach „Ruchu Pedagogicznego", ze stanowiskiem sformułowanym na z a m k n i ę t y m posiedzeniu Komisji Programowej Ministerstwa Oświaty, a więc stanowiskiem, które dla czytelników pisma jest nie znane. Gdybym miał w tych warunkach prowadzić polemikę, musiałbym zacząć od podania do wiadomości publicznej tego, co rzeczywiście mówiłem na posiedzeniu Komisji, aby czytelnicy mogli ocenić i trafność przedstawienia mego stanowiska przez prof. Sośnickiego, i słuszność jego argumentów. Nie widzę potrzeby, aby publikować robocze materiały prac Komisji, zwłaszcza iż w formie pisanej istniały tylko krótkie tezy, rozwinięte następnie w dłuższym referacie ustnym, który nie był stenografowany.

Ale jest jeszcze i powód drugi powstrzymujący mnie od podjęcia polemiki. Spór o programową koncepcję przedmiotów pedagogicznych toczył się przed kilku laty. Ale od owego czasu realizowano w liceach pedagogicznych oba warianty programowe. W ciągu trzech lat prowadziliśmy systematyczną obserwację przebiegu tej realizacji, kontrolę jej wyników, analizę trudności i ułatwień, które program nowy nasuwał. Niektórzy z nauczycieli prowadzili klasy równoległe wedle obu tych różnych programów, zdobywając w ten sposób możliwość bezpośredniego porównania obu koncepcji. Są w przygotowaniu prace doktorskie oparte na tym materiale. Spodziewamy się — po wejściu pierwszych absolwentów do zawodu — ogłosić niektóre wyniki tego kilkuletniego eksperymentu. I oto dlatego wszelka sensowna dyskusja nad obu koncepcjami programowymi powinna uwzględniać w jak najszerszej mierze te właśnie dane, jakich dostarczyła praktyka. Postulat ten wydaje się zupełnie prostym wymogiem naukowej metody dyskutowania. Niestety, prof. Sośnicki w swym artykule,

pomijając całkowicie te doświadczenia, powraca do polemik sprzed czterech lat i powtarza je tak, jakbyśmy dziś nie mieli do dyspozycji faktów dostarczanych przez praktykę, faktów, które — oczywiście — można oceniać różnie, ale których nie wolno pominąć. Gdy się to czyni, polemika staje się sporem prowadzonym z pozycji pedagogiki oderwanej od praktyki. Nie warto się angażować w taką polemikę.

*B. SUCHODOLSKI*

*Ogłaszając odpowiedź prof. B. Suchodolskiego na artykuł prof. K. Sośnickiego Redakcja zaprasza wszystkich zainteresowanych sprawą kształcenia nauczycieli teoretyków i praktyków wychowania do dalszej dyskusji nad tym tak ważnym ze stanowiska zadań reformy szkolnej zagadnieniem.*

# BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY JAKO JEDEN Z CZYNNIKÓW POMOCNYCH W REALIZACJI REFORMY SZKOLNEJ
(Artykuł dyskusyjny)

## 1. DOTYCHCZASOWE WYDAWNICTWA PEDAGOGICZNE A POTRZEBY SZEROKIEGO OGÓŁU NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW PRAKTYKÓW

O naszej powojennej literaturze pedagogicznej można powiedzieć, że nie zaspokaja ona w pełni potrzeb rozwojowych oświaty w Polsce Ludowej, że daleka jest ona od zaspokojenia najpilniejszych potrzeb szerokiego ogółu nauczycieli, wychowawców i oświatowców praktyków. Nasza produkcja wydawnicza w zakresie pedagogiki zwiększa się wprawdzie ilościowo z roku na rok, staje się coraz bogatsza i coraz wartościowsza, lecz tematyka jej jest nadal przypadkowa, nie obejmuje wszystkich dziedzin działalności oświatowej w kraju, nie wyczerpuje całości podstawowej problematyki pedagogicznej, praktycznie ważnej, jaką zainteresowani byliby najżywiej właściwi realizatorzy nauczania i wychowania: sami nauczyciele i wychowawcy, planujący i organizujący działania oświatowe oraz wprowadzający w życie obowiązujące programy.

Pomimo niewątpliwego postępu ilościowego i jakościowego na odcinku produkcji wydawniczej większość pracowników oświatowych nie znajduje książek pedagogicznych najbardziej im potrzebnych, a nie znajdując ich, odwraca się często od tych, jakie się ukazują, nie korzysta z nich i odzwyczaja się od korzystania na co dzień w praktyce z literatury pedagogicznej. Przyczyną tego stanu rzeczy jest przede wszystkim to, że prace pedagogiczne, jakie zostały dotychczas opublikowane, w olbrzymiej swej większości nie były pisane z myślą o potrzebach najszerszego ogółu pracowników oświatowych — nauczycieli i wychowawców praktyków, tych oświatowców praktyków, którzy zajmują się realnie na co dzień oświecaniem innych, nauczaniem i wychowywaniem, którzy wskutek tego niewiele czytają nie mając na to czasu i którzy muszą przebierać w tym, co mają czytać, by lektura, jaką uprawiają, mogła być im pomocna w ich podstawowej działalności codziennej dydaktyczno-wychowawczej. Książki pedagogiczne nie są czytane przez większość praktyków, bo nie były pisane w ramach skoordynowanego, ogólnokrajowego planu wydawniczego, uwzględniającego pilne, codzienne potrzeby praktyczne najszerszego ogółu pracowników szkolnictwa i oświaty; nie były pisane w ramach ogólnokrajowego planu wydawniczego dostosowanego

do aktualnych rzeczywistych potrzeb umysłowych i zawodowych tej właśnie najszerszej armii działaczy i realizatorów rozwijającej się oświaty w kraju.

Prace wartościowe typu badawczego obarczone są na ogół balastem informacji zbędnej dla praktyków, bo informacji dotyczącej samego warsztatu naukowego autora, zastosowanych metod badawczych itp., co interesuje zawodowo pracowników naukowych o nastawieniu teoretycznym, prowadzących badania, co może interesować stosunkowo niewielką ilość praktyków o zacięciu teoretyczno-badawczym, lecz nie interesuje większości praktyków, pogrążonych w konkretnej działalności oświatowej i wychowawczej, nastawionych głównie na zaznajamianie się z wynikami trafnych rozwiązań określonych zagadnień pedagogicznych, a nie z metodami poszukiwania tych rozwiązań. Praktycy, których zadaniem jest nauczanie, kształcenie, wychowywanie, chcą mieć wytyczne dydaktyczne i wychowawcze odpowiednio uzasadnione, a nie mają na ogół czasu na zaznajamianie się z tym, w jaki sposób autor dochodził stopniowo do tych wytycznych, jakimi sposobami zdobywał ich uzasadnienie.

Wśród praktyków, pogrążonych po uszy w konkretnych problemach życia szkolnego i codziennego działania dydaktyczno-wychowawczego, istnieje wyraźne zapotrzebowanie na systematyczne, przystępne opracowania typu podręcznikowego teorii wychowania i teorii nauczania, ogólnej i szczegółowej, oraz na opracowania szczegółowych, lecz podstawowo ważnych zagadnień dydaktycznych i wychowawczych, ujętych podobnie, w sposób syntetyczny i przystępny, z uwzględnieniem nowoczesnego stanu wiedzy, ale bez drobiazgowych informacji o sposobach stopniowego dochodzenia w nauce do podanych wyników. Tego typu prace, przygotowywane z wyraźną myślą o potrzebach praktyków różnych kategorii, o pomocy tym praktykom w ich codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczej, byłyby z pewnością czytane przez nich i poszukiwane; odegrałyby też poważną rolę w podnoszeniu na wyższy poziom naszych kadr pedagogicznych, a w konsekwencji i w stopniowym ulepszaniu powszechnej praktyki pedagogicznej.

Dopiero po zaspokojeniu tych elementarnych, powszechnych, teoretycznych potrzeb w zakresie nauczania, wychowania i oświaty, jakie odczuwa ogół praktyków pedagogicznych, można by pomyśleć ponadto o sposobach stopniowego pogłębiania oraz poszerzania przygotowania pedagogicznego tych praktyków, można by pomyśleć o realizowaniu publikacji, rozszerzających stopniowo teoretyczny horyzont umysłowy szerokiego ogółu praktyków, dających im wgląd w teoretyczne podstawy pedagogiki, napisanych poprawnie pod względem naukowym, lecz przystępnie, ujmujących najważniejsze zagadnienia z zakresu nauk pomocniczych pedagogiki.

## 2. ZADANIA I ORGANIZACJA BIBLIOTEKI PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Biorąc pod uwagę stan i jakość dotychczasowych publikacji pedagogicznych oraz mając na względzie potrzeby realizacji nowej reformy szkolnej w Polsce, konieczne będzie bezwarunkowo stopniowe podnoszenie poziomu przygotowania pedagogicznego ogółu nauczycieli i wychowawców praktyków w kraju, co osiągnąć będzie można przez należyte zorganizowanie kształcenia i doskonalenia pracowników oświatowych, a także przez odpowiednie ułatwienia w dziedzinie samokształcenia ogółu praktyków.

Jednym ze środków prowadzących do tego celu może być zrealizowanie wydawnictw pedagogicznych popularnonaukowych mających na względzie potrzeby nowej reformy szkolnej oraz potrzeby tych, którzy tę reformę mają wprowadzać w życie.

Nie chodzi tu o wydawnictwa jakiekolwiek, przypadkowe, dostosowane do najłatwiejszych możliwości określonych autorów, lecz o wydawnictwa specjalnie zaplanowane w dostosowaniu do najpilniejszych potrzeb szkoły, w dostosowaniu do nowych zadań stojących przed szkołą, nowych zadań stawianych szkole, do faktycznych potrzeb nauczycieli i wychowawców praktyków, którzy te zadania mają realizować, w dostosowaniu do wymagań, jakie powinno się i jakie trzeba stawiać nauczycielom praktykom ze względu na przyjęte założenia i naczelne zadania nowej reformy szkolnej.

Innymi słowy, należy utworzyć racjonalny plan wydawnictw pedagogicznych typu popularnonaukowego. Nie powinno się tworzyć planu według tego, na jaki temat chcieliby i mogliby pisać tacy lub inni autorzy. Nie powinno się dopuszczać do tego, by ten i ów spośród nich miał pisać nie wiadomo po raz który na swój ulubiony temat, na który już nieraz pisał, i w sposób, w jaki już pisał, lecz trzeba zaplanować wydawnictwa, obejmujące tematykę podstawową, praktycznie ważną, praktycznie najniezbędniejszą, uwzględniającą potrzeby i zadania różnych kategorii pracowników oświatowych, a następnie — po ustaleniu tematyki tak pomyślanej — poszukać w całym kraju odpowiednich autorów, postawić im konkretne i bardzo wyraźne zadania, uzgodnić z nimi tematy, zachęcić do ich podjęcia, stworzyć właściwe warunki do pracy i, w ramach przyjętych i uzgodnionych ogólnych wytycznych, dopilnować wykonania podjętych prac i zadań.

Chodzi zatem o wydanie w ramach projektowanej Biblioteki Pedagogicznej niezbędnej ilości publikacji pedagogicznych typu popularnonaukowego, bez niepotrzebnego balastu tekstowego, napisanych przystępnie, z wyraźnym nastawieniem na potrzeby oświatowców praktyków, obliczo-

nych na zaznajomienie ich w sposób zwięzły, popularny ze współczesnym stanem wiedzy pedagogicznej w jej najważniejszych odcinkach. Biblioteka powinna objąć prace poświęcone problematyce, w której orientować się powinien każdy pracownik oświatowy, zarówno nauczyciel i wychowawca, jak pracownik nadzoru pedagogicznego, polityk oświatowy i organizator szkolnictwa, oraz prace posiadające szczególną doniosłość w naszej rzeczywistości społecznej, oświatowej i kulturalnej.

### 3. TEMATYKA BIBLIOTEKI PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Wśród prac poświęconych zagadnieniom podstawowym, niezbędnych dla każdego pracownika oświatowego, winny znaleźć się:

1) publikacje orientujące czytelnika w samych naukach pedagogicznych, ich strukturze, systemie, podstawach naukowych, stanie rozwojowym;
2) publikacje orientujące w aktualnym stanie i tendencjach rozwojowych szkolnictwa światowego;
3) publikacje rozpatrujące podstawowe zagadnienia samego procesu nauczania i wychowania, jego treść i przebieg, cele, warunki i środki, czego znajomość posiada szczególną doniosłość dla należytej organizacji codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczej;
4) publikacje omawiające zagadnienia nauczania i wychowania na tych odcinkach, na których występują u nas szczególne zaniedbania czy trudności (np. zagadnienia nauczania początkowego, wychowania w domach dziecka itp.);
5) publikację odnoszące się do tych form nauczania i wychowania, które są specyficzne dla naszego ustroju i naszej polityki oświatowej, na których należytym funkcjonowaniu winno nam szczególnie zależeć (np.: zagadnienia nauczania w szkołach dla pracujących, zagadnienia nauczania korespondencyjnego w liceach ogólnokształcących dla pracujących itp.)

Przy doborze tematów opracowań pedagogicznych, według wspomnianych kryteriów, a z intencją opublikowania ich w ramach projektowanej „Biblioteki", należałoby się liczyć z dotychczasowym stanem naszej literatury pedagogicznej, dając pierwszeństwo tematyce nie opracowanej.

### 4. CHARAKTER OPRACOWAŃ PEDAGOGICZNYCH

Jeśli chodzi o charakter poszczególnych opracowań, należałoby dążyć do tego, by publikacje ukazujące się w ramach „Biblioteki Pedagogicznej Nauczyciela-Wychowawcy" odznaczały się jasnością i wyraźnością myśli oraz przejrzystością planu, by cechowały je rzeczowość i zwięzłość oraz ścisłość i przystępność ujęcia.

Trzeba, by były pisane z wyraźną myślą o potrzebach nauczycieli i wychowawców praktyków, by analizowały i wyjaśniały rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą ze względu na tych, którzy tę rzeczywistość organizują i pragną ulepszać, by traktowały o praktyce w sposób teoretyczny, ale o tyle tylko, o ile to jest celowe i potrzebne dla udoskonalania praktyki.

Przy opracowywaniu zagadnień powinny być wykorzystywane najistotniejsze osiągnięcia teorii i praktyki, współczesnej i przeszłej, krajowej i zagranicznej.

## 5. TEMATYKA W NIECO SZCZEGÓŁOWSZYM UJĘCIU

Tematyka, jaką podajemy niżej, jest próbą konkretyzacji założeń ogólnych projektowanej Biblioteki Pedagogicznej. Ma ona jednakże charakter ramowy. Piszący te słowa nie traktuje podanych sformułowań jako definitywnych. Pragnie jedynie zasygnalizować, jakie — jego zdaniem — zagadnienia są doniosłe i powinny obecnie, w naszej rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, stać się przedmiotem refleksji pracowników oświatowych bądź ze względu na to, że są podstawowe dla teorii nauczania czy teorii wychowania, bądź ze względu na to, że ich rozpatrzenie może ułatwić przezwyciężanie aktualnych trudności pedagogicznych i przyczynić się do uzdrowienia oraz podniesienia na wyższy poziom praktyki nauczania oraz wychowania. Przytoczona tematyka obejmuje niezbędne minimum podstawowych zagadnień, które można by odpowiednio poszerzyć i uszczegółowić w miarę stopniowej realizacji opracowań pedagogicznych i odczuwanych przez nauczycielstwo nowych potrzeb.

### A. Podstawy pedagogiki. Nauki pomocnicze pedagogiki

1. Struktura nauk pedagogicznych (przedmiot, zadania, główne działy, ich powiązania, zależności; problematyka, metody badań, warunki naukowości, przydatność praktyczna itp.).

2. Filozofia a pedagogika (etyka, estetyka, teoria poznania, logika, metodologia, ich przedmiot, zadania, znaczenie i zastosowanie w naukach pedagogicznych, ich poszczególnych działach oraz przy rozpatrywaniu poszczególnych problemów).

3. Nauka o społeczeństwie a pedagogika (ustrój społeczno-polityczny, gospodarka, nauka, kultura, ich stan, potrzeby, dynamika rozwojowa i wpływ na politykę oświatową, system oświaty i szkolnictwa, typy szkół, instytucji i zakładów dydaktyczno-wychowawczych, programy nauczania, cele wychowania).

4. Psychologia a pedagogika (przedmiot, zadania i główne działy psychologii; znaczenie psychologii ogólnej i rozwojowej dla pedagogiki i dydaktyki, ich poszczególnych działów i problemów).

5. Neurologia a psychologia i pedagogika (biologiczny i społeczny aspekt faktów psychicznych; behawioryzm, pawłowizm i psychologiczny punkt widzenia; zagadnienie sztucznego myślenia, cybernetyka; perspektywy psychologii).

6. Psychopatologia a pedagogika specjalna (odchylenia od normy w rozwoju psychicznym dzieci; wpływy dziedziczne i środowiskowe; nauczanie i wychowanie dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym i moralnym).

**B. Polityka oświatowa, ustrój szkolny**

7. Oświata i szkolnictwo we współczesnej dobie (nowe warunki i nowe potrzeby oświatowe w warunkach postępu nauki i techniki; trudności programowe; zagadnienia kształcenia ogólnego i specjalistycznego; zagadnienie metod nauczania w związku z nowymi zadaniami szkoły).

8. Oświata i szkolnictwo krajów kapitalistycznych (stan, trudności, potrzeby, tendencje rozwojowe, tymczasowe rozwiązania).

9. Oświata i szkolnictwo krajów socjalistycznych (stan, trudności, potrzeby, istniejące próby, rozwiązania, projekty zmian i ulepszeń).

10. Reforma szkolna w Polsce (potrzeby ekonomiczne, społeczne, kulturalne; warunki aktualne i perspektywiczne; możliwości realizacyjne szkolnictwa na miarę aktualnych i perspektywicznych potrzeb; formy ustrojowe optymalnych i możliwych rozwiązań).

**C. Ogólna teoria nauczania**

11. Współczesne kierunki dydaktyczne w świecie (ich uwarunkowanie społeczne, ekonomiczne, polityczne, techniczne, psychologiczne).

12. Nauczanie systematyczne i nauczanie kompleksowe (istota, zastosowanie na różnych poziomach rozwoju umysłowego uczniów; podstawy logiczne i psychologiczne).

13. Nauczanie kształcące i wychowujące (istota nauczania, kształcenia i wychowywania; powiązania, zależności; zadania dzisiejszej szkoły).

14. Samouctwo i samokształcenie (istota, podobieństwo, różnice; doniosłość w szkole podstawowej, średniej i wyższej).

15. Kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe (istota, zadania, możliwości, trudności, sposoby).

16. Kształcenie politechniczne a kształcenie ogólne i zawodowe (istota, zadania, powiązania, różnice; związek teorii z praktyką, nauki z życiem).

17. Kształcenie samodzielności myślenia i krytycyzmu uczniów w szkole (istota samodzielności i kryty-

cyzmu, znaczenie, sposoby rozwijania w szkole podstawowej, średniej i wyższej).

18. Praca dydaktyczna szkoły jako całości (planowanie, koordynacja pracy nauczycieli, rozkład zajęć uczniowskich, korelacja treści przedmiotowych, działalność rady pedagogicznej i zespołów klasowych).

19. Zasada, metoda i system nauczania (istota, funkcja, rodzaje, różnice, znaczenie w teorii i praktyce nauczania).

20. Program szkolny (jego budowa, funkcja, podstawy społeczne, logiczne, psychologiczne i znaczenie pedagogiczne).

21. Podręcznik szkolny (jego funkcja, budowa, ujęcie, zastosowanie na różnych poziomach nauczania).

22. Pomoce naukowe w procesie nauczania (ich rodzaje, funkcja, zastosowanie).

23. Organizacja pracy ucznia (szkolnej, pozaszkolnej, domowej).

24. Kontrola i ocena wyników nauczania (potrzeba, cele, sposoby).

**D. Ogólna teoria wychowania**

25. Wychowanie, jego istota i podstawowe czynniki (rodzina, dom dziecka, szkoła, internat, środowisko społeczne pozaszkolne, książka, teatr, radio, praca zawodowa...).

26. Wychowanie w społeczeństwie socjalistycznym (ideały, warunki sprzyjające i niesprzyjające, zasady i metody...).

27. Funkcja wychowawcza środowiska społecznego (typy środowisk, wpływ na rozwój umysłowy i moralny młodzieży, sposoby wykorzystywania i przeciwdziałania).

28. Przyzwyczajenia i nawyki (ich rodzaje, funkcja, znaczenie, sposoby wytwarzania, związek z celami wychowania i osobowością wychowanka, doniosłość indywidualna i społeczna...).

29. Wychowanie umysłowe (istota, cele, związek z kształceniem umysłowym i nauczaniem, znaczenie, możliwości, czynniki, metody...).

30. Wychowanie moralno-społeczne (istota, cele, związek z kształceniem i wychowaniem umysłowym, rola, możliwości, warunki, czynniki, metody...).

31. Wychowanie estetyczne (istota, cele, znaczenie indywidualne i społeczne, warunki, możliwości, czynniki, metody, środki...).

32. Kształcenie woli, charakteru i osobowości (funkcja woli, związek woli ze sferą intelektualną i emocjonalną psychiki ludzkiej; wola jako podstawowy składnik charakteru i osobowości; światopogląd, możliwość kształcenia, warunki, czynniki, metody, środki).

33. Praca, jej istota i rodzaje (znaczenie życiowe, wartość kształcąca).

34. Praca wychowawcza szkoły jako całości (program wychowawczy; planowanie i koordynacja pracy wychowawczej; zadania dyrektora szkoły, rady pedagogicznej, wychowawców klasowych i nauczycieli; współpraca szkoły z domem, komitetem rodzicielskim...).

35. Szkolne organizacje uczniowskie (samorząd, organizacja harcerska, kółka przedmiotowe, ich zadania, funkcja, rola, organizacja, formy współpracy ze szkołą, udział i rola nauczycieli...).

36. Wychowanie w procesie nauczania (zadanie, możliwości, sposoby realizacji zależnie od treści i zadań przedmiotów nauczania oraz wieku i poziomu rozwojowego uczniów).

**E. Nauczanie i wychowanie w poszczególnych typach szkół, instytucjach i zakładach**

37. Wychowanie w rodzinie (znaczenie, warunki, możliwości, trudności, zasady).

38. Wychowanie w domach dziecka (zadania, warunki, trudności, organizacja, zasady).

39. Wychowanie w internacie (zadania, możliwości, organizacja, zasady).

40. Wychowanie w przedszkolu (zadania, możliwości, organizacja, zasady).

41. Nauczanie kształcące i wychowujące na stopniu elementarnym (program i organizacja, zasady, metody, środki).

42. Nauczanie w wyższych klasach szkoły podstawowej (zadania, charakter programu nauczania, organizacja nauczania, zasady, metody, środki...).

43. Nauczanie w klasach łączonych (organizacja, trudności, możliwości, zasady, metody, środki...).

44. Nauczanie na stopniu licealnym (zadania, program, zasady, metody i organizacja).

45. Nauczanie dorosłych na stopniu elementarnym i licealnym (cele, warunki, program, metody, środki, organizacja).

46. Nauczanie korespondencyjne na stopniu licealnym (walory dydaktyczne, organizacja nauczania, charakter konferencji i konsultacji, ich zadania, treść, metody pracy, zasady kontroli postępów i oceny wyników...).

47. Nauczanie w szkołach specjalnych (warunki, trudności i zadania; charakter programu; organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej, metody, środki...).

**F. Nauczanie poszczególnych przedmiotów**

48. Nauczanie języka polskiego na stopniu elementarnym (cele, treść, formy, metody, środki, wyniki).

49. Nauczanie języka polskiego w wyższych

klasach szkoły podstawowej i klasach licealnych (j. w.).

50. Nauczanie matematyki na stopniu elementarnym (j. w.).

51. Nauczanie matematyki w wyższych klasach szkoły podstawowej i klasach licealnych (j. w.).

52. Nauczanie biologii, geografii i historii na stopniu elementarnym (j. w.).

53. Nauczanie historii w wyższych klasach szkoły podstawowej i klasach licealnych (j. w.).

54. Nauczanie fizyki... (j. w.).

55. Nauczanie chemii... (j. w.).

56. Nauczanie biologii... (j. w.).

57. Nauczanie geografii... (j. w.).

58. Nauczanie pracy ręcznej i rysunku na stopniu elementarnym (j. w.).

59. a, b, c, d: Nauczanie języków obcych w klasach licealnych (rosyjskiego, francuskiego, angielskiego, niemieckiego).

60. a, b, c, d, e: Nauczanie przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli: psychologii ogólnej i psychologii rozwojowej, teorii wychowania, teorii nauczania, metodyki nauczania początkowego, metodyk poszczególnych przedmiotów.

61. Praktyka pedagogiczna w zakładach kształcenia nauczycieli (zadania, związek z psychologią, teorią wychowania, teorią nauczania, metodyką nauczania początkowego, metodykami poszczególnych przedmiotów; zasady organizacji praktyki; metody realizowania praktyki pedagogicznej).

## 6. UWAGI KOŃCOWE

Przytoczona tematyka, nie przesądzając sprawy sformułowań tytułów poszczególnych prac, obejmuje problematykę kluczową z zakresu podstaw pedagogiki, pedagogiki ogólnej i szczegółowej. Projektowane publikacje powinny ułatwić nauczycielstwu pogłębienie swego przygotowania pedagogicznego, umożliwić rewizję błędnych ujęć teoretycznych i niezadowalających rozwiązań praktycznych, pobudzić do samokształcenia i ulepszania własnej praktyki dydaktyczno-wychowawczej.

Proponowane tematy dotyczą spraw ważnych teoretycznie, spraw zaniedbanych i niedocenionych, a jeśli omawianych już w jakichś pracach, to wymagających ujęcia po nowemu, ujęcia bardziej nowoczesnego. Do tych ostatnich należą m. in. zagadnienia działu ostatniego, dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów.

Niemal wszystkie tematy obejmują ważne kompleksy zaga-

dnień, dlatego muszą być opracowywane w sposób syntetyczny, zwarty, całościowy. Projektowane publikacje będą miały tym większy walor, im bardziej będą ujęte zwięźle, jasno, rzeczowo, przystępnie, z uwzględnieniem na równi aspektu teoretycznego i praktycznego. Miarą ich naukowości będzie to, czy i w jakiej mierze w ujęciach będzie czyniony w nich użytek z socjologii, teorii poznania, logiki, psychologii. Miarą ich użyteczności praktycznej będzie to, czy i w jakiej mierze analizy teoretyczne będą potrzebne dla należytego rozumienia praktyki, służąc pomocą nauczycielowi w samodzielnym ulepszaniu własnej codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## „SZKOŁA, ŻYCIE, PRACA"
(ciąg dalszy)

### WIKTOR SZCZERBA: O WYCHOWANIU PRZEZ PRACĘ
Warszawa 1961 PZWS ss. 176

Po trzech pozycjach serii wydawniczej omawiającej najistotniejsze problemy więzi szkoły z życiem ukazała się czwarta pozycja, opracowana przez Wiktora Szczerbę, omawiająca rolę pracy w przygotowaniu młodego pokolenia do twórczego udziału w rozwoju społeczeństwa socjalistycznego. Książka Wiktora Szczerby *O wychowaniu przez pracę* stanowi bez wątpienia twórczą próbę uogólnienia dotychczasowych doświadczeń w zakresie roli pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym i jest nieodłącznie związana z ogólnymi dążeniami do zreformowania naszego systemu oświatowego, dostosowania treści pracy szkół do potrzeb społeczeństwa budującego socjalizm. Cenna, licząca 176 stron druku pozycja wydawnicza PZWS powinna znaleźć się w każdej bibliotece pedagogicznej i nauczycielskiej. Spodziewać się należy, że służyć ona będzie skutecznie potrzebom szkół i nauczycieli, stanowiąc podstawę wyjściową do dyskusji w środowiskach nauczycielskich i ułatwiając pogłębienie zrozumienia roli pracy w procesie nauczania i wychowania oraz jej walorów kształcących i wychowawczych.

Wśród pozycji wydawniczych z dziedziny pedagogiki, a zwłaszcza wśród opracowań publikowanych w czasopismach pedagogicznych, spotykamy sporo wypowiedzi na tematy omawiane w książce W. Szczerby, wiele interesujących uogólnień i rozważań szczegółowych będących wynikiem dorobku teorii i praktyki pedagogicznej. W odróżnieniu od innych praca Wiktora Szczerby jest nie tylko obszernym studium poświęconym problemowi pracy w wychowaniu, ale również udaną próbą naszkicowania ogólnych ram nowego systemu wychowawczego, w którym praca stanowiłaby zasadniczy czynnik wychowania, i zmierza do rozwiązania zagadnienia kształtowania socjalistycznego stosunku do pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nie bez znaczenia jest również fakt, że autor oświetla zagadnienie z pozycji konsekwentnie marksistowskich, podejmuje krytykę fałszywych i reakcyjnych teorii wychowania przez pracę, konstruuje program odpowiadający potrzebom naszego szkolnictwa, operując bardzo bogatą literaturą pedagogiczną i uogólniając doświadczenia praktyczne. Omawiając w trzech ściśle ze sobą powiązanych częściach zagadnienia ogólne i historyczne oraz szczegółowe i praktyczne, W. Szczerba zmierza do wykazania, że wychowanie przez pracę stanowi istotną część składową socjalistycznej teorii i praktyki pedagogicznej, służącą skutecznie sprawie wychowania człowieka przygotowanego do twórczego udziału w budownictwie socjalizmu.

Pierwsza część pracy została poświęcona zagadnieniom natury ogólnej, omówieniu istoty pracy, jej roli w kształtowaniu i rozwoju osobowości ludzkiej, pedagogicznemu znaczeniu pracy oraz niektórym cechom osobowości ludzkiej związanych najściślej z procesem pracy produkcyjnej, społecznej. Sięgając do sformułowań klasyków marksizmu, W. Szczerba pokazuje istotne zależności między działalnością produkcyjną człowieka a jego wszechstronnym rozwojem, zwłaszcza intelektualnym, wydobywając w szczególności problemy natury psychologicznej i pedagogicznej.

Już w pierwszym rozdziale z analizy pojęcia pracy autor wyciąga wnioski w sprawie pojmowania pracy produkcyjnej ucznia szkoły ogólnokształcącej.

Posługując się metodą porównywania zachowania się ludzi i zwierząt autor w dalszych rozważaniach poszukuje „czynników, które bardziej decydująco działają na

psychikę ludzką w procesie pracy". Wychodząc z założenia, że praca leży u podstaw społeczeństwa, uwzględniając szczególną rolę narzędzi produkcji i dialektyczną współzależność procesów pracy i poczuć społecznych, świadomości społecznej, W. Szczerba przeprowadza interesującą analizę procesu rozwoju intelektu człowieka. Szczególnie ciekawe są rozważania poświęcone zagadnieniu „popędu do uczenia się", istoty kształcenia intelektualnego człowieka w toku konkretnej działalności, roli wyobraźni w kształtowaniu procesów intelektualnych, procesowi kształtowania zainteresowań itp.

W świetle przeprowadzonych rozważań zrozumiały staje się wniosek, że „praca stworzyła, nieustannie dynamizuje i rozwija ściśle określone cechy osobowe człowieka, ukształtowane zaś i rozwijające się cechy psychiczne budzą w nas potrzebę pracy jako źródła dalszego rozwoju osobowości i czynnika stwarzającego podwaliny istnienia człowieka".

Część druga pracy została poświęcona poszukiwaniu założeń wychowania przez pracę. Autor nie podejmuje historycznej analizy poglądów na rolę pracy w procesie wychowania, lecz rozpatruje konkretne poglądy, koncepcje i poczynania w tym zakresie, poddaje je krytyce i wyciąga wnioski do konstrukcji założeń wychowania przez pracę w naszych warunkach. Sporo uwagi poświęca W. Szczerba burżuazyjnym koncepcjom wychowania przez pracę, zwłaszcza koncepcjom Kerschensteinera i Deweya, wydobywając ich pozytywne strony oraz poddając druzgoczącej krytyce klasowe reakcyjne oblicze burżuazyjnych teorii pedagogicznych i idei tzw. „szkół pracy".

Szczególnie bliski polskiemu nauczycielowi jest rozdział pracy W. Szczerby poświęcony koncepcjom wychowania przez pracę w Polsce. W rozdziale tym podkreślona została postępowa rola ZNP w rozwoju teorii pedagogicznych. Przedstawione zostały poglądy na problem wychowania przez pracę czołowych polskich pedagogów — J. W. Dawida i H. Rowida. W odróżnieniu od reakcyjnych koncepcji wychowania przez pracę reprezentowanych przez teoretyków burżuazyjnych, oryginalne koncepcje polskich czołowych pedagogów są postępowe, zbliżone do opracowań marksistowskich. Wiele sformułowanych tez i poglądów nie straciło dotąd swej aktualności i stanowi jedno ze źródeł zapładniających obecnie polską myśl pedagogiczną. Przestudiowanie prac polskich pedagogów, rzeczników idei wychowania przez pracę, z pewnością przyniesie realne korzyści każdemu pedagogowi zainteresowanemu problematyką roli pracy we współczesnym procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Bardzo wiele uwagi poświęca autor radzieckim doświadczeniom wychowania przez pracę, przechodząc od pierwszych poczynań, poprzez szczegółową analizę poglądów pedagogicznych A. Makarenki do współczesnych doświadczeń, eksperymentów i rozwiązań problemu wychowania przez pracę w ZSRR.

„Ponieważ idee Makarenki w zakresie wychowania przez pracę stanowią podstawę wszelkich rozważań w ZSRR oraz w krajach obozu socjalistycznego co do reformy założeń wychowania nowego człowieka" — autor dokonuje obszerniejszego przeglądu poglądów wielkiego radzieckiego pedagoga. W sposób zwięzły zostały przedstawione poglądy A. Makarenki na rolę szkoły w socjalistycznym systemie wychowania, pojęcie pracy w teorii i praktyce, główne założenia organizacji pracy jako czynnika wychowania. Logicznym zakończeniem drugiej części pracy W. Szczerby jest omówienie najnowszych eksperymentów oraz nowej struktury i treści szkoły radzieckiej.

Trzecia część pracy w odróżnieniu od dwóch poprzednich dotyczy bezpośrednio polskiego szkolnictwa i przedstawia zarys programu wychowania, zwłaszcza przez pracę, w naszych warunkach.

Pozycję wyjściową stanowi analiza sytuacji wychowawczej w polskim szkolnictwie. Autor opisuje główne założenia i metody przeprowadzonych badań, a następnie formułuje wypływające z nich wnioski. Wśród wielu innych wniosków zostało sformułowane powszechnie dziś dyskutowane twierdzenie, że „Cechą niezmiernie cha-

rakterystyczną naszej szkoły jest przerzucenie głównego ciężaru samodzielnej pracy ucznia (uczenia się) na dom. Szkoła stała się raczej egzekutorem". W oparciu o bogaty materiał badawczy W. Szczerba formułuje wnioski ogólne dotyczące sytuacji wychowawczej ucznia, systemu pracy wychowawcy klasowego, organizacji szkoły z punktu widzenia zadań wychowawczych. Zostały w nich ujęte podstawowe niedomagania naszego systemu wychowawczego i sformułowane postulaty, stanowiące wytyczną działania dla wszystkich szkół, zwłaszcza w okresie przygotowań reformy szkolnictwa.

Interesujące są rozważania na temat ogólnych zasad, o które opiera się nasz system wychowawczy, a wypływających z poznanych prawidłowości procesu wychowawczego. Do prawidłowości tych zdaniem autora należy:

— Kierownicza rola nauczyciela wychowawcy w procesie świadomie i celowo organizowanego wychowania.

— Aktywna postawa wychowanka w procesie przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków oraz w procesie kształtowania się osobowości.

— Realizacja rewolucyjnej praktyki w oparciu o głęboką znajomość praw przyrody, życia społecznego i myślenia ludzkiego.

— Praca ręczna i praca produkcyjna uczniów jako niezbędny element wychowania socjalistycznego.

— Odpowiedzialna rola samorządu uczniowskiego w wychowaniu społeczno-politycznym młodzieży.

— Odpowiedzialna rola wychowawcy klasowego w systemie klasowo-lekcyjnym.

— Ścisła współpraca rodziny i szkoły w procesie wychowania.

— Współdziałanie czynników społeczno-politycznych ze szkołą w zabezpieczeniu uczniom warunków wychowawczych poza szkołą.

Uwzględniając wymienione wyżej prawidłowości, W. Szczerba nakreślił projekt programu wychowania w szkole ogólnokształcącej. W projekcie programu została omówiona szczegółowo praca wychowawcza w klasach I—IV, V—VII, VIII—XI. Opracowany przez autora program wychowania uwzględnia wszechstronny rozwój osobowości, socjalistyczny stosunek do pracy i współpracy w kolektywach, marksistowski stosunek do zjawisk społecznych, przyjacielskie stosunki i kulturę życia codziennego itp. Program został również dostosowany do rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży.

W końcowym rozdziale trzeciej części pracy autor omawia niektóre zasady wychowania przez pracę, zwracając zasadniczą uwagę na zasady pedagogicznego postępowania i problemy związane z przekazywaniem dzieciom i młodzieży wiedzy praktycznej.

W sposób bardzo popularny W. Szczerba przedstawia tutaj podstawowe zasady metodyki wychowania przez pracę, podkreślając i akcentując zasadnicze elementy trudnego procesu kierowania zainteresowaniami uczniów, kształtowania odpowiednich nawyków i wyposażenia młodzieży w niezbędną wiedzę.

Z pewnością wiele myśli i propozycji autora książki *O wychowaniu przez pracę* ma charakter dyskusyjny. Wiele tez będzie przedmiotem dyskusji nie tylko w środowisku pedagogów — teoretyków, ale również nauczycieli — praktyków. Niezależnie jednak od faktu, że koncepcja przedstawiona przez prof. W. Szczerbę będzie uzupełniana i doskonalona (co podkreśla autor w przedmowie), stanowi ona dalszy krok naprzód na drodze dostosowania treści pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół do potrzeb i wymagań budownictwa socjalistycznego w Polsce.

*M. RATAJ*

## ZBIGNIEW SKORNY: KSZTAŁCENIE MYŚLENIA W NAUCZANIU PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH
Warszawa 1960 PZWS ss. 78

Ukazało się już sporo mniejszych i większych prac traktujących o kształceniu myślenia w procesie nauczania. Opracowania te dotyczą jednak przede wszystkim rozwoju myślenia w grupie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, gdzie można łatwiej wykryć pewne prawidłowości z tego zakresu w sposób eksperymentalny, na drodze śledzenia rozwoju myśli od praktycznego do teoretycznego. Trudniej jest jednak dokonać tego w przedmiotach humanistycznych, szczególnie takich, jak pedagogiczne, które w zakładach kształcenia nauczycieli zajmują sporo miejsca i mają do spełnienia ważną rolę w przygotowaniu kadr nauczycielskich. A przecież im bardziej rozbudzimy intelekty przybyłych nauczycieli poprzez naukę tych przedmiotów, tym bardziej refleksyjne, świadome i celowe będzie ich postępowanie przy realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Tym trudnym problemem kształcenia myślenia poprzez naukę przedmiotów pedagogicznych zajmuje się Zb. Skorny w książce o wyżej wymienionym tytule. Ponieważ przy omawianiu własnych doświadczeń odwołuje się autor z reguły do „lekcji", można przypuszczać, że doświadczenia jego dotyczą przede wszystkim liceum pedagogicznego. Przytaczane w pracy przykłady dotyczą w zasadzie psychologii oraz teorii nauczania i wychowania. Tymczasem do przedmiotów pedagogicznych zaliczamy również przynajmniej w liceum — historię wychowania, metodykę nauczania początkowego oraz poszczególnych przedmiotów łącznie z praktyką pedagogiczną, higieną szkolną. Całość przedmiotów pedagogicznych obejmuje stosunkowo duży zakres i stanowi pewną różnorodność w jedności. Nasuwa się więc tutaj pytanie, czy w tego rodzaju opracowaniach nie należałoby w przyszłości wyodrębnić jeśli nie przedmioty, to pewne grupy zjawisk należące do psychologii i higieny bądź też teorii, czy historii wychowania, by przy badaniu określonych zjawisk można było stosować częściowo odrębne metody.

Omawiana praca obejmuje — prócz przedmowy, zakończenia i bibliografii — pięć rozdziałów. W rozdziale I (*Znaczenie kształcenia myślenia*) omawia autor kolejno związki zachodzące między myśleniem a spostrzeganiem, umiejętnością skupienia uwagi, rozwijania wyobraźni i zainteresowań. Akcentuje również znaczenie woli i samodzielne rozwiązywanie zagadnień przy rozwijaniu myślenia.

Rozdział II nosi tytuł: *Problematyka myślenia w niektórych pozycjach literatury naukowej*. Zadaniem tego rozdziału jest — według autora — danie teoretycznej podstawy do analizy zagadnień praktycznych związanych z kształceniem myślenia. Autor przypomina definicję inteligencji według Wuddta, Sterna, Spearmana, Thorndike, gdyż zgodnie z poglądami cytowanych autorów od inteligencji zależy taki, a nie inny proces myślenia. Z kolei nawiązuje autor do sensualistycznej psychologii Herberta nie sprzyjającej rozwojowi myślenia i przeciwstawia jej systemy szkoły aktywnej (Deweya, Kerschensteinera, Ferrire'a, Decroly'ego), które to systemy akcentowały potrzebę aktywizacji ucznia w procesie nauczania, nie doceniając jednak operacji myślowych. W związku z tym, nawiązując do psychologii Piageta, autor streszcza poglądy pedagogiczne Hansa Aebli, który za główny cel nauczania uważa kształcenie operacji myślowych, a następnie poświęca więcej miejsca kształceniu myślenia w oparciu o łączenie teorii z praktyką w procesie nauczania (K. Lech). W dalszym ciągu rozdziału naświetla autor fizjologiczne podstawy procesu nauczania myślenia według Pawłowa, do których później stale nawiązuje przy omawianiu swych doświadczeń (rozdz. III).

Rozdział III (*Analiza procesu kształcenia myślenia*) stanowi trzon pracy. Opierając się na swych doświadczeniach, autor próbuje ukazać proces kształcenia myślenia

przy: 1) wprowadzeniu nowych pojęć, 2) kształceniu umiejętności formułowania samodzielnych sądów metodą dyskusji, 3) kształceniu umiejętności wnioskowania. Uwzględniając indukcyjny i dedukcyjny sposób wprowadzenia pojęć, podkreśla ekonomiczność stosowania drugiego sposobu i podaje schematy odnośnych lekcji przeprowadzonych przez siebie (s. 26, 28, 30). Przy kształceniu umiejętności samodzielnego formułowania sądów metodą dyskusji, uwypukla autor niezbędne warunki potrzebne w tym celu, a mianowicie stworzenie atmosfery wzajemnego zaufania, co gwarantuje szczerość wypowiedzi uczniów, oraz właściwy sposób formułowania pytań pobudzających do dyskusji. Autor za mało poświęca uwagi sprawie przygotowania młodzieży do dyskusji, np. przez zlecenie jej odpowiedniej lektury, poczynienie potrzebnych obserwacji, zebranie dawnych doświadczeń, uprzednie podanie tezy do dyskusji itp. Bardzo słusznie zwraca uwagę na konieczność zwalczania poprzez dyskusję postawy dogmatycznej wśród młodzieży. Podaje też sposoby pobudzenia uczniów do samodzielnego rozwiązania problemów. Wywody swe ilustruje trafnie dobranymi przykładami.

W rozdziale IV (*Rola książki, wykładu, lekcji powtórzonych, zeszytów przedmiotowych i prac domowych*) autor słusznie zwraca uwagę na to, że kształcenia myślenia uczniów nie można ograniczyć tylko do realizowania w czasie lekcji, podczas bezpośredniego kontaktu z nauczycielem w procesie nauczania.

Praca z książką może przyjmować w opinii autora różne formy, uwarunkowane tematem i celem lekcji, poziomem umysłowym uczniów, opanowaniem techniki potrzebnej do interpretacji faktów itp. Autor ma tu na uwadze podręczniki, prace popularnonaukowe, artykuły i rozprawy naukowe zawarte w czasopismach. Umiejętna organizacja pracy z książką powinna prowadzić do opanowania materiału, rozbudzenia odpowiednich zainteresowań młodzieży itp. Odpowiednie ukierunkowanie czytelnictwa jest konieczne ze względu na budżet czasu ucznia (studenta).

Charakteryzując wykład jako formę pracy z uczniami, zauważa autor jego mniejszą wagę w zakresie rozwijania myślenia, niż to może mieć miejsce przy prowadzeniu lekcji sposobem dyskusyjnym. Podaje jednak pewne sposoby uaktywniania uczniów podczas wykładu mogące pobudzać ich do myślenia. Przytoczony przez autora plan wykładu na temat (analizatorów i odruchów s. 66) wydaje się jednak niemożliwy do realizowania w czasie jednej godziny lekcyjnej ze względu na zbyt duży zakres materiału do opanowania.

Z kształceniem myślenia w czasie powtarzania materiału rozprawia się autor zbyt ogólnikowo, przytaczając jedynie jako nowość składanie przez uczniów kartek z wątpliwościami związanymi z opracowywanym materiałem. Autor wspomina o stosowaniu „zwykłych lekcji powtórzeniowych", nie wyjaśniając bliżej, na czym one polegają. A właśnie tak zwane zwykłe powtórzenie może być dla ucznia bardzo nudne i zupełnie sprzeczne z wyrabianiem aktywnej jego postawy. W lekcjach powtórzeniowych winny przeważać takie formy pracy, jak problemowe ujmowanie powtarzanego materiału, porównywanie przy zastosowaniu ewentualnych graficznych ujęć itp. Częściowo wskazuje autor na to przy omawianiu prac domowych w przedmiotach pedagogicznych.

Pozornie drobna sprawa, jak prowadzenie zeszytu przedmiotowego, stanowi w aspekcie kształcenia myślenia rzecz wielkiej wagi. Wymagania odnośnie do poprawnego prowadzenia zeszytów pod względem formy i logicznego ujmowania treści są bardzo trudne do zrealizowania. A powszechnie wiadomą jest rzeczą, że właśnie zeszyty przedmiotowe są często kopalnią błędów rzeczowych i różnych nielogiczności, o ile nauczyciel nie roztacza nad nimi należytej czujności. Trzeba młodzież szkolną zwyczajnie uczyć sporządzania notatek. Między innymi należy pozostawić młodzieży w czasie lekcji (wykładu) odpowiedni czas na poprawny zapis definicji i ważniejszych innych sformułowań.

W rozdziale V autor kolejno podaje w sposób zwięzły czynniki utrudniające

kształcenie myślenia: bierność umysłową, zmęczenie, bodźce hamujące i uboczne, warunki pracy szkoły, dogmatyzm i schematyzm oraz błędy metodyczne. Mówiąc o czynnikach utrudniających rozwój myślenia uczniów, autor wskazuje równocześnie odpowiednie środki zaradcze.

W zakończeniu znajdziemy stwierdzenie, że proces dydaktyczny, zorganizowany w należyty sposób, przyczynia się do uzyskania lepszych wyników nauczania w sensie nie tylko przyswojenia odpowiedniego zasobu wiadomości, lecz również ich poprawnego rozumienia oraz prawidłowego wykorzystania w praktyce.

Recenzowana publikacja powinna przyczynić się do ograniczenia stosowanego jeszcze w wielu przypadkach dogmatyzmu i formalizmu w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych i pobudzić niejednego do dalszych badań w tym kierunku.

*K. STASIERSKI*

## FRANCISZEK URBAŃCZYK: ZASADY NAUCZANIA MATEMATYKI
### STOSOWANIE ZASAD NAUCZANIA W PROCESIE NAUCZANIA MATEMATYKI
**Warszawa 1960 PZWS ss. 306, 1 nlb., bibliogr.**

### 1. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRACY

Omawiana praca napisana została zgodnie ze swym tytułem. Jest to pewnego rodzaju dydaktyka matematyki albo inaczej powiedziawszy — ogólna metodyka matematyki, ujęta z punktu widzenia znanych powszechnie zasad nauczania, a mianowicie: zasady poglądowości, zasady świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania, zasady systematyczności i logicznej kolejności, zasady trwałości oraz zasady przystępności. W ramach wymienionych zasad ogólnodydaktycznych autor formułuje szczegółowe wskazania dotyczące nauczania matematyki, wskazuje na częste uchybienia w praktyce przeciw tym zasadom, przestrzega przed błędami popełnianymi w nauczaniu i w podręcznikach na skutek niestosowania wzmiankowanych zasad ogólnej dydaktyki.

Autor recenzowanej pracy wychodzi z założenia, że stosowanie zasad ogólnodydaktycznych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów rozwiązuje sprawę poprawności i skuteczności nauczania tych przedmiotów. Złe wyniki nauczania są następstwem faktycznego niestosowania zasad ogólnodydaktycznych. Tak jest też — zdaniem autora — gdy chodzi o nauczanie matematyki. Pomimo że nauczyciele zdają się znać te zasady, które spotkać można w każdym podręczniku dydaktyki, to jednak naprawdę nie wiedzą oni, jak w konkretnych sytuacjach, przy realizowaniu poszczególnych zagadnień programowych, można i należy je stosować. W rezultacie popełniają różne błędy metodyczne i mają trudności w uzyskiwaniu należytych wyników nauczania. W związku z tym stanem rzeczy autor stara się pokazać w kolejnych rozdziałach swej pracy znaczenie, przydatność i sposób stosowania zasad dydaktycznych w nauczaniu matematyki.

Stanowisko swoje opiera autor: po pierwsze — na przestudiowaniu bogatej literatury przedmiotu (ogólnodydaktycznej, metodycznej i psychologicznej), której spis podaje w bibliografii załącznikowej; po drugie — na własnym doświadczeniu dydaktycznym w zakresie nauczania matematyki; po trzecie — na obserwacjach poczynionych przez siebie podczas hospitowania lekcji matematyki, prowadzonych przez różnych nauczycieli w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących, a także podczas hospitowania lekcji próbnych, przeprowadzanych przez studentów matematyki przygotowujących się na uniwersytecie do zawodu nauczycielskiego. Wskazania

metodyczne formułowane w pracy popiera autor odpowiednimi ilustracjami, zaczerpniętymi z własnej lub zaobserwowanej, pozytywnej i negatywnej, praktyki nauczania matematyki w niższych i wyższych klasach szkoły podstawowej oraz w klasach licealnych.

## 2. UWAGI KRYTYCZNE, OGÓLNA OCENA PRACY I WNIOSKI

Słabą stroną pracy jest jej objętość. Jest ona stanowczo za obszerna. Za dużo w niej słów dla osiągnięcia zakreślonego sobie przez autora celu. Praca ta jest za mało zwarta, zbyt rozwlekła i — powiedziałbym — zbyt praktycystyczna. Czytając ją ma się wrażenie, że autor nie docenia jej przyszłych czytelników, nauczycieli, praktyków, traktując ich jako ludzi niezdolnych do samodzielnego rozwiązywania szczegółowych zagadnień metodycznych z zakresu swej przedmiotowej specjalności, jako ludzi, którym nie wystarczą zwięźlejsze i ogólniejsze wyjaśnienia, jako ludzi nie chcących samodzielnie rozwiązywać zagadnień szczegółowych, gotowych natomiast poświęcić nawet dużo czasu na lekturę i zaznajamianie się z tym, jak te szczegółowe zagadnienia rozwiązują inni.

Wątpliwą jest rzeczą, czy należało rozpatrywać w jednej książce sprawę stosowania zasad ogólnodydaktycznych w nauczaniu matematyki, zarówno na stopniu elementarnym, jak na stopniu wyższym, w klasach licealnych. Nauczyciela matematyki w klasach licealnych mało bowiem interesuje na ogół sprawa nauczania matematyki w niższych klasach szkoły podstawowej, a nauczyciela niższych klas szkoły podstawowej — sprawa nauczania matematyki w klasach licealnych.

Wątpliwość może też budzić to, czy uwzględnione przez autora zasady dydaktyczne stanowią zespół zasad ogólnodydaktycznych najbardziej reprezentatywnych i wyczerpujących oraz czy nie należało wziąć pod uwagę innych jeszcze znanych zasad nauczania, tym bardziej że te zasady, o których pisze autor, mają charakter niejednolity: jedne odnoszą się do nauczania, a więc czynności nauczyciela, drugie — do uczenia się ucznia.

Obok tych wątpliwości natury ogólnej, zasadniczej, niewiele można by wyrazić zastrzeżeń natury szczegółowej. Praca pisana jest bowiem jasno, prosto, zrozumiale, językiem poprawnym. Spośród zauważonych uchybień przytoczę kilka. Są to sprawy szczegółowe, nie dotyczące całości pracy.

Nie wydają mi się przekonującymi uwagi autora o wyborze najbardziej racjonalnej metody i środków postępowania, wypowiedziane przy okazji omawiania sprawy wyprowadzania przez ucznia wzoru na pole powierzchni bocznej stożka ściętego (s. 94, przykład 1). Po ułożeniu proporcji na podstawie własności trójkątów podobnych uczeń oblicza wyraz skrajny na zasadzie własności proporcji, nie spostrzegłszy się — pisze autor — że niewiadoma $x$ znajduje się po obu stronach proporcji i że wobec tego bardziej celowe będzie uwolnienie równania od ułamka. W rezultacie uczeń niepotrzebnie stosował twierdzenie o wyznaczaniu wyrazu skrajnego proporcji, gdyż i tak musiał za chwilę odwołać się do teorii równań (s. 95). Istota sprawy tkwi tu jednak w tym, że uczeń nie powinien w ogóle zdobywać w nauce matematyki luźnych wiadomości, lecz zawsze w systemie, a więc ujmować np. proporcję, jako szczególny przypadek równości lub równania, czyli nie traktować w danym wypadku obliczania wyrazu skrajnego czy średniego proporcji jako czegoś innego niż obliczanie niewiadomej określonego typu równania.

Nie wiadomo, po co i dlaczego w wykładzie o logarytmie iloczynu, kierując się analogią znanych już twierdzeń dotyczących potęgi iloczynu oraz pierwiastka iloczynu, ma się wypróbowywać najprzód, czy słuszne czy niesłuszne jest twierdzenie następujące: $\log (a.b) = \log a \cdot \log b$, a następnie, po znalezieniu przypadku upoważniającego do zanegowania słuszności przytoczonego wzoru, wypróbowywać słuszność nowego twierdzenia, dającego się ująć w następującym wzorze: $\log (a.b) = \log$

a + log b, skoro sama definicja logarytmu powinna być jedyną, prostą, naturalną podstawą do wyprowadzenia właściwego twierdzenia i wzoru (zob. s. 128—129).

Zaletą recenzowanej pracy jest ujawnienie przez jej autora typowych błędów metodycznych, popełnianych przez wielu nauczycieli uczących matematyki, oraz uczulenie czytelników na prawidłowe sposoby postępowania nauczyciela, takie, które — w ramach tradycyjnego, klasowo-lekcyjnego systemu nauczania — prowadzą do zapewnienia wszystkim uczniom w klasie należytych postępów w nauce, chroniąc ich od poważnych zahamowań w ich indywidualnej pracy szkolnej. Zalecenia metodyczne, wynikające z zastosowania zasad ogólnodydaktycznych do nauczania matematyki, są na ogół poprawne. Uwzględniają one przeciętne, rzeczywiste warunki nauczania matematyki, liczą się z najbardziej rozpowszechnionymi uchybieniami, spotykanymi w praktyce szkolnej, stanowiąc poważną pomoc dydaktyczną dla szerokiego ogółu nauczycieli matematyki.

*F. KORNISZEWSKI*

## HOWARD LANE AND MARY BEAUCHAMP: HUMAN RELATIONS IN TEACHING

**Prentice — Hall (New Jersey) (1955) ss. 353**

Autorzy, pracownicy Uniwersytetu w Nowym Jorku, stoją na stanowisku, że stosunki ludzkie kształtują się pod wpływem czynników społecznych. Ludzie przejmują wzory kulturalne i postawy z otoczenia społecznego. Wynikają z tego określone zadania dla szkoły, a mianowicie zaspokajanie potrzeb dziecka, by nie wywoływać uczuć ujemnych i agresji, pomoc w nawiązywaniu i poszerzaniu kontaktów społecznych, rozwijanie współpracy w procesie uczenia się i wychowania, wdrażanie do przewidywania i planowania. Autorzy stwierdzają, że szkoła nie nadąża za życiem, pobudza uczniów do indywidualnych wysiłków i wyników, a nie przyzwyczaja ich do współdziałania, tak potrzebnego we współczesnym świecie.

Poważna część książki jest poświęcona charakterystyce cywilizacji amerykańskiej. Autorzy stwierdzają, że na skutek zaostrzonej walki o byt, braku kontroli nad energią atomową, wzrostu, w wyniku podniesionego przeciętnego wieku ludzkiego, liczby ludzi starszych potrzebujących opieki — u ludzi współczesnych maleje poczucie bezpieczeństwa i wzrasta poczucie osamotnienia („me-for-me" attitude). Wzrasta liczba schorzeń nerwowych do tego stopnia, że przewyższają one wszystkie inne wypadki chorobowe z wyjątkiem kalectw na skutek wypadków drogowych (2 miliony rannych, poza tym 37 000 wypadków śmiertelnych rocznie). U młodego pokolenia coraz częściej występują braki przystosowania społecznego, wywołane rozpadem rodziny oraz słabym związaniem uczuciowym z rodzicami, brakiem konsekwencji w stosunku do dyscypliny, spaczonymi postawami dotyczącymi życia seksualnego.

Jedna trzecia ludności Stanów Zjednoczonych to dzieci i młodzież szkolna, jednak budżet państwowy przeznacza tylko 2% wydatków na oświatę. Wydatki na alkohol są o $^1/_2$ wyższe od wydatków na oświatę, wydatki na kosmetyki również są wyższe o $^1/_3$, wydatki na tytoń nawet o $^5/_7$ przewyższają wydatki na oświatę. Autorzy stwierdzają, że świat jest źle urządzony. Współistnienie świata wymaga odrzucenia moralności opartej na egoistycznym nacjonalizmie, odrzucenia egoistycznego dorabiania się. Panująca dotychczas w świecie kapitalistycznym moralność prowadzi do egoizmu grup, na którym bazują różne uprzedzenia. Wiele z tych uprzedzeń przenika również do pedagogiki, np. tłumaczenie wszystkich niepowodzeń dzieci i szkoły ilorazem inteligencji.

U ludzi coraz częściej zaobserwować można ucieczki od życia społecznego, spokojnej przystani szukają w książce, telewizji, w przywiązaniu się do zwierząt domowych, w alkoholu. Niepokoje przeżywane przez ludzi stwarzają podatny grunt dla poddania się sugestii wróżbitów, szarlatanów i awanturników politycznych.

Obraz współczesnego świata kapitalistycznego jest naprawdę naszkicowany ciemnymi barwami. Jaka przypada rola szkole w tym zaiste infernistycznym świecie? Autorzy odwracają się od dawnych pajdocentrycznych haseł, domagają się ograniczenia swobody dziecka i zachowania właściwego umiaru między swobodą a zakazem i nakazem. Zdają sobie jednak sprawę z tego, że powrót do dawnej szkoły autorytatywnej nie jest możliwy, ponieważ przesadna kontrola prowadzi do wybuchów agresji, a nadmierne ograniczanie — do urazów. Dziecko musi odczuć, że nauczyciel jest mu przyjaźnie oddany, że może mu się ze wszystkiego zwierzać i że może się go radzić w trudnych przypadkach życia. Szkoła musi pod tym względem kompensować braki dziecka, ponieważ 1/4 dzieci szkolnych żyje w nienormalnych warunkach rodzinnych (rozdźwięk między rodzicami, choroba psychiczna jednego z nich, brak zainteresowania dziećmi). Nauczyciel nie może onieśmielać dzieci, musi zrozumieć, że popełnianie błędów jest prawem uczącego się dziecka. Jego kierownictwo zespołem winno być dyskretne. Autorytatywne kierownictwo hamuje rozwój samodzielnego myślenia, obezwładnia w samodzielnym podejmowaniu decyzji, nie sprzyja rozbudzaniu współpracy i poczucia odpowiedzialności, sprzyja wytwarzaniu ciasnych postaw, purytańskiej moralności i skłonności nacjonalistycznych. Osobowości wzrastające pod kierownictwem autorytatywnym stają się konformistyczne, sztywne, mają ciasny horyzont myślowy. Nauczyciel jako przywódca zespołu musi się czuć jego członkiem, szanować uchwały i cele zespołu, organizować środowisko i warunki pracy. Kontrolę nad wykonaną pracą sprawuje sam zespół. Ale i sama praca musi być wykonana samodzielnie. Dobrym nauczycielem jest nie ten, który umie na wszystkie pytania odpowiedzieć, lecz ten, który stawia problemy. Takie kierownictwo autorzy nazywają demokratycznym. Badania eksperymentalne wykazały, że podnosi ono wyniki wychowawcze i obniża liczbę frustracji.

Autorzy są zwolennikami organizacji nauczania, w której uczniowie pracują w nielicznych zespołach. W zespole uczeń czuje się odpowiedzialny za pracę całego zespołu, uczy się oceny pracy innych, ale liczy się też z oceną samego siebie dokonaną przez zespół, wdraża się do dokonywania wyboru, rozwija własną indywidualność w zgodzie z dążeniami zespołu. Im mniej jednolity jest zespół pod względem wieku i poziomu, tym lepszy wpływ wywiera na uczenie się jego członków. Najmniej pożądane są zespoły jednorodne pod względem uzdolnień. Tworzenie zespołów winno być tak elastyczne, by żaden z uczniów nie czuł się pierwszym członkiem zespołu. Przewaga jednego w jednym kierunku winna być zrównoważona przewagą drugiego w innej dziedzinie. Zespoły mogą być stałe, ale i doraźne, tworzone do wykonania określonych zadań. Dla rozpoznania więzi łączących poszczególnych uczniów, ułatwiających nauczycielowi tworzenie zespołów, stosuje się metody socjometryczne i socjodramu, które to metody autorzy szczegółowo omawiają. Uczniowie pracując w zespole, sami dochodzą do przeświadczenia, że swoboda ich musi być ograniczona. Zespoły z czasem dopracowują się norm, których przestrzegania wymagają od członków. W dobrze pracującym zespole władza i odpowiedzialność są rozłożone na wszystkich członków zespołu.

Książka jest napisana popularnie, zawiera wiele przykładów zaczerpniętych z obserwacji i potwierdzających poglądy autorów, jest wyraźnie zaadresowana do szerokich kół nauczycielskich. Autorzy pozostają pod wpływem psychologii konfliktów ineopsychoanalizy. Szkoła w ich pojęciu ma się stać środowiskiem nie dopuszczającym do frustracji, zapewniającym dziecku wzrastanie w zdrowiu psychicznym. Są to istotnie zadania nowe i ważne, z którymi szkoła coraz bardziej liczyć się musi i które muszą być przez nią podjęte. Szacunek budzi wysiłek autorów zmierzający

do przezwyciężenia zacofania szkoły przez zmianę metod nauczania i wychowania. Przypomina to nasze wysiłki nad zbliżeniem szkoły do życia, równocześnie uświadamia jednak i różnice.

Na tle ostro zarysowanych cieni współczesnego życia proponowane przez autorów środki poprawy szkoły wydają się czasami utopijne. Przecież i nauczyciel ulega frustracjom, przecież i jego system nerwowy w tak dezintegrowanym świecie, jaki przedstawiają autorzy, musi ulegać osłabieniu i stawać się podatnym na schorzenia. Czy wobec tego będzie on zdolny do wykonania postawionych mu zadań? Czy wreszcie szkoła, która posiadałaby tak odpornych na wpływy zewnętrzne i oddanych swemu posłannictwu nauczycieli, która potrafiłaby swym uczniom stworzyć tak korzystne dla ich rozwoju środowisko wychowawcze, jak o tym była mowa, mogłaby swych absolwentów, kiedy pójdą w życie, uchronić od tych niepokojów, które w świetle wypowiedzi autorów dręczą współczesnego mieszkańca Stanów Zjednoczonych? Wydaje się, że jest to niemożliwe bez poważniejszych zmian społecznych i w atmosferze podtrzymywania napięcia międzynarodowego. Reforma wychowania nie jest do pomyślenia bez reform społecznych. Wynika to również z podstawowych założeń autorów, że czynniki społeczne kształtują stosunki ludzkie.

*L. BANDURA*
Gdańsk

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Sprawa uaktywniania ucznia w pracy dydaktycznej i wychowawczej jest jedną z najbardziej aktualnych i pozostanie taką przez długi czas. Nie będzie jej można pominąć w dyskusjach nad reformą szkolną, nad treścią i formą programów nauczania i wychowania oraz organizacją pracy szkoły. Wyrazem budzenia się zainteresowania tym problemem są pojawiające się książki oraz artykuły. W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę na kilka artykułów na ten temat.

### POZALEKCYJNA AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW

Wszystkiego trzeba się uczyć — wczasowania również. Pisze o tym w „Nowej Szkole" (nr 5) doc. dr Aleksander Kamiński w artykule pt. *Wychowanie nawoczesne to także wychowanie do wczasów*. W jaki sposób spędzają ludzie czas wolny od pracy? Różnie w różnych środowiskach. Badania w jednym z powiatowych miast Ziem Zachodnich ujawniły, że wśród osób z wykształceniem podstawowym nie chodzi do teatru — 65%, nie czyta książek — 67%, nie czyta czasopism — 49%. Odpowiednie odsetki w stosunku do osób z wykształceniem wyższym przedstawiają się następująco: 38, 23, 47, z wykształceniem średnim — 50, 39, 46. Wniosek, jaki autor artykułu wyciąga z tych danych: odpowiedni długotrwały „trening" kulturalny rozwija i umacnia kulturalne formy spędzania czasu.

Kto ma uczyć umiejętności i sztuki wczasowania? Rodzice nie zawsze sami mają kulturę wczasów, nauczyciel zaś w procesie kształcenia może przede wszystkim oddziaływać na samokształcenie i miłośnictwo intelektualne i artystyczne. Pozostaje, jako podstawowy teren, szkolna, pozalekcyjna aktywność uczniów w różnego rodzaju kołach zainteresowań i krajoznawczo-turystycznych, klubach sportowych, kołach młodzieży PCK, spółdzielniach, towarzystwach przyjaźni, teatrach amatorskich, orkiestrach szkolnych, klubach dyskusyjnych itp.

Pomyślne wyniki daje, rzecz jasna, jedynie właściwie rozbudzona samorządność uczniów. Właściwie jest to, zdaniem autora, dawanie młodzieży sposobności umiejętnego samodzielnego organizowania się zespołowego do dobrej rozrywki i zajęć miłośniczych, a także nawyk indywidualnego, dobrowolnego wyboru i uprawiania dobrej rozrywki, dobrych zajęć miłośniczych, samouctwa itd. Twierdzenie to jest ilustrowane wynikami badań, przeprowadzonymi wśród absolwentów Technikum Włókienniczego w Łodzi. Większość absolwentów była zupełnie bierna kulturalnie, pomimo bardzo rozwiniętego w latach nauki życia kulturalnego w szkole i w związku młodzieży.

Dlaczego? Bo wszystko, nawet rozrywka, było zaplanowane, wspólne, niemal obowiązkowe. I dlatego tak ważne jest, ażeby indywidualny wybór i wola decydowały o formach spędzania wolnego czasu. A stąd bliski jest wniosek, którym autor kończy artykuł: „...w niedalekiej już przyszłości wychowanie musi być nie tylko wychowaniem do społeczeństwa ludzi pracy, lecz także wychowaniem do społeczeństwa ludzi mających sporo wolnego czasu na odpoczywanie, samouctwo, zajęcia miłośnicze i amatorskie".

Niezależnie od oceny i stosunku do interpretacji materiałów, którymi autor ilustruje swoje wywody, zasadniczy w artykule jest problem takiego organizowania życia pozalekcyjnego uczniów, ażeby byli prawdziwie aktywni.

## UAKTYWNIANIE PRZEZ SZKOLENIE ZAWODOWE

Mowa tu o szkołach w zakładach wychowawczych. Interesujące informacje o pewnego rodzaju „rewolucji" w zakresie reedukacji uczniów trudnych daje w nrze 1 „Szkoły Specjalnej" Józef Nowakowski w artykule pt. *Nowe tendencje w działalności resocjalizacyjnej zakładów wychowawczych.* Punktem wyjścia rozważań jest pytanie, czy umieszczanie w zakładzie wychowawczym dzieci i młodzieży sprawiającej szczególne trudności jest środkiem najbardziej skutecznym. Wątpliwości pod tym względem, powstałe w wyniku analizy sytuacji w zakładach wychowawczych, doprowadziły do zmian w systemie działalności dydaktyczno-wychowawczej zakładów. Istota tych zmian polega na tym, że uczniów klas V—VII szkół podstawowych w zakładach wychowawczych, opóźnionych w nauce o 3 i więcej lat, umieszczono w wyodrębnionych klasach względnie szkołach, w których obok przedmiotów ogólnokształcących jest szkolenie zawodowe. Perspektywa wyuczenia się zawodu powoduje czynne i samorzutne włączanie się uczniów do pracy. W roku szkolnym 1959/60 objęto takim szkoleniem 1250 wychowanków. Ponieważ nie wszystkie zakłady wychowawcze dysponują odpowiednimi warsztatami, skierowuje się wychowanków do warsztatów zasadniczych szkół zawodowych. Informacje kierowników tych warsztatów świadczą o tym, że większość wychowanków wykonuje prace z zapałem. „Praktyczna nauka zawodu — twierdzi jeden z nich — i perspektywa przyszłego fachu w zawodzie stolarskim w dużym stopniu zmieniła na lepsze ogólne poglądy wychowanków, jak również poprawiła ich zachowanie, poczucie obowiązkowości oraz świadomą dyscyplinę".

Tego rodzaju próby, podjęte w Nysie, Reszlu i Lidzbarku Warmińskim, dały jak najlepsze rezultaty. Wobec tego próby mogą być kontynuowane. „Chodzi — pisze autor — o śmiałość, ale i o ostrożność w rozszerzaniu nowych tendencji w działalności naszych zakładów wychowawczych". Dodajmy: chodzi o stosowanie znanej zasady: świadomej aktywności wychowanków. Aktywność ta wyładowuje się u każdego dziecka w działalności praktycznej. I dlatego praca w warsztacie odpowiada uczniowi, kształtuje wolę i uczucia, wzmaga energię i ułatwia osiąganie lepszych wyników również w przedmiotach ogólnokształcących.

## KOŁA I KÓŁKA

Tęsknota za pełnym uaktywnieniem ucznia jest widoczna również w takich poczynaniach, jak tworzenie kółek przedmiotowych. Pisze o tym w formie sprawozdania z własnych doświadczeń Paweł Śliwko *„Plastyka w Szkole"*, nr 1/1961. Autor rozpoczyna artykuł charakterystycznym wyznaniem: „Pierwsze zetknięcie się z dziećmi w roli nauczyciela rysunku nie nastrajało mnie zbyt optymistycznie: dzieci wykazywały zupełny brak zrozumienia zagadnień plastycznych. Wychowały się na literaturze (jeśli w ten sposób można uogólnić ich poziom intelektualny i posiadaną wiedzę), żywiły kult dla języka polskiego, szanowały matematykę, rysunek zaś zaledwie tolerowały jako zło konieczne. Myśli formułowały w sposób literacki, mówiły o metaforze poetyckiej, analizowały stronę artystyczną wierszy i prozy, ale nie umiały wskazać wartości artystycznej rysunku, dzieł sztuk plastycznych", W tej sytuacji, przedstawionej chyba z pewną dozą przesady, należało szukać takich form wychowania estetycznego, by zauważone braki usunąć. Główny ciężar pracy nad rozwijaniem wrażliwości estetycznej dziecka został przeniesiony na zajęcia w kółku plastycznym. Autor wysunął jako wytyczne dwie zasady działania: nie stawiać dzieciom zbyt trudnych problemów plastycznych i pozostawić małym twórcom własną inwencję i swobodę.

W kółku skupiła się najbardziej uzdolniona młodzież klas V — VII. Stosowane metody pracy — to zajęcia w plenerze i studia w pracowni rysunkowej. W dążeniu

do uaktywnienia członków kółka, autor stosował zarówno prace zespołowe, jak indywidualne. Myśl przewodnia pracy: trzeba dziecko „rozmalować", „rozrysować", wydobyć pasję tworzenia. Różnorodne formy, stosowane w pracy, zapobiegały znużeniu i zmęczeniu. W toku rocznej pracy został wyeliminowany u dzieci analfabetyzm widzenia. Dzieci odkryły świat kolorowy, rozkochały się w sztuce. Wyrazem tego jest fakt, że 4 absolwentki klasy VII, uczestniczki kółka, wybrały, jako formę dalszego kształcenia, liceum plastyczne. Można więc sądzić, że istotnie w zakresie wychowania estetycznego osiągnięto poważne wyniki. Przyczyniło się do tego m. in. to, że w szkole w Bolesławcu jest pracownia rysunkowa (pierwsza w województwie wrocławskim). Łatwiej w takich warunkach budzić zainteresowania rysunkiem i kształtować poczucia estetyczne młodzieży. Rodzi się jednak pytanie, czy skupienie form wychowania estetycznego w kółku plastycznym jest w pełni słuszne? Jako podstawowa baza — niewątpliwie, jednak jeśli idzie o wszechstronny rozwój zainteresowań i umiejętności — wyniki można chyba osiągnąć tylko przez systematyczne działanie w całokształcie zajęć szkolnych, a więc zarówno na lekcjach języka polskiego, jak wszystkich innych przedmiotów. Prace kółka powinny promieniować na wszystkie prace szkoły. Należy przypuszczać, że tak właśnie było, jednak autor o tym nie wspomina.

## PRACA W GRUPACH

W numerze czerwcowym „Życia Szkoły" sprawę uaktywniania uczniów omawia Bolesław Wytrążek. Autor zwraca uwagę przede wszystkim na konieczność pracy nauczyciela ze wszystkimi uczniami. „Wszyscy" — to, zdaniem autora, trzy grupy uzdolnieniowe: bardzo zdolni, na poziomie dobrym i najmniej zdolni. W koncepcji zaktywizowanie uczniów przez organizowanie zespołów (Bartecki) i w tzw. „eksperymencie mikołowskim" (Kamiński) autor widzi, jako słabą stronę, nieuwzględnienie w wystarczającym stopniu indywidualnych możliwości umysłowych uczniów w procesie poznawania i rozwiązywania problemów. „Autorzy widzą co prawda — pisze — indywidualne różnice pomiędzy uczniami, widzą w każdej grupie zdolniejszych i mniej zdolnych. Mimo to milcząco zakładają możliwość jednoczesnego wykonywania przez wszystkie zespoły i przez wszystkich członków poszczególnych zespołów tej samej pracy i osiąganie tych samych wyników". Przeciwstawia się takiej organizacji pracy przez wysunięcie koncepcji dostrzeganie co najmniej trzech wymienionych już grup i zróżnicowanie wymagań.

Ilustracją koncepcji pracy w grupach, ocenionej krytycznie przez Wytrążka, jest artykuł J. Barteckiego i E. Chabiora, zamieszczony w tym samym numerze „Życia Szkoły". Przykładem z programu klasy IV są lekcje o Grunwaldzie. Uczniowie są istotnie bardzo aktywni, gromadzą materiały z zapałem i w sposób pomysłowy je opracowują. Rodzi się jednak to samo pytanie, co w stosunku do przykładu kol. Wytrążka: ile lekcji można w ten sposób opracować?

*

Niezależnie od takich czy innych wątpliwości jedno jest pewne: zaczynamy mówić i pisać o pracy ucznia i w procesie nauczania potrafimy dostrzegać proces uczenia się. Można zaryzykować twierdzenie, że jeśli jedni nauczyciele osiągają wyniki, inni nie albo bardzo słabe, to główna przyczyna tkwi w uaktywnianiu albo nieuaktywnianiu ucznia w procesie nauczania.

ST. NOWACZYK
Toruń

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA — ŠKOLA I PROIZVODSTVO

Trzeci numer pisma „Sovetskaja Pedagogika" z 1961 r. jest prawie w całości poświęcony międzynarodowemu seminarium zagadnień kształcenia politechnicznego i więzi szkoły z życiem, które odbyło się w Moskwie w grudniu ub. roku. W numerze tym zostały opublikowane wszystkie referaty, które były wygłoszone na wyżej wspomnianym seminarium. Referat wstępny wygłoszony przez I. Kairowa *Budownictwo komunizmu i szkoła*[1] zawiera omówienie węzłowych zagadnień związanych z reformą szkolną. W referacie swym autor charakteryzuje m. in. zmiany, jakie nastąpiły w treści wykształcenia ogólnego w szkole radzieckiej. Oto nowe programy średniej szkoły ogólnokształcącej rozszerzyły treść nauczania przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego tak, że młodzież może poznawać więcej zjawisk i praw przyrodniczych leżących u podstaw zjawisk technicznych i technologicznych. Na przykład w kursie fizyki przewiduje się nauczanie takich zagadnień, jak: fizyka atomu, ultradźwięk, półprzewodniki, fizyczne właściwości mas plastycznych i ich techniczne wykorzystanie. Licealny kurs chemii będzie zaznajamiał uczniów także z właściwościami i budową wysokomolekularnych związków, a zwłaszcza z masami plastycznymi, sztucznymi i syntetycznymi włóknami, z głównymi metodami syntezy chemicznej prowadzącej do otrzymywania związków tego rodzaju oraz w typowym dla nich procesie przemysłowym. W programie biologii większy nacisk został położony na zagadnienia fizjologii roślin i zwierząt, co pozwala na wyjaśnienie uczniom naukowych podstaw hodowli zwierząt i uprawy roślin.

Program astronomii uzupełniony został zagadnieniami budowy rakiet, problemami związanymi z ruchem satelitów ziemskich i rakiet kosmicznych. Rozszerzenie wykształcenia humanistycznego osiągnięte będzie przez rozszerzenie zagadnień z historii ojczystej oraz przez wprowadzenie kursu wiedzy politycznej.

Autor w swym referacie podkreśla również konieczność kształcenia zawodowego na szerokiej bazie wykształcenia politechnicznego, po to, by każdy pracownik przemysłu, niezależnie od swej specjalizacji, miał wyobrażenie o podstawach współczesnego przemysłu, jego rozwiniętej technice i technologii. „Związek szkoły z życiem — pisze Kairow — to nie tylko związek z produkcją, życie to pojęcie szersze niż praca. Praca jest tylko podstawą życia, lecz nie całym życiem, dlatego u uczniów należy kształcić nie tylko umiejętności pracy, lecz głęboką wiedzę, uspołecznienie, wychowywać w ideowości komunistycznej".

Bardziej szczegółową problematyką kształcenia politechnicznego od strony metod nauczania zajął się na seminarium A. Kałasznikow w referacie pt. *Zasada politechniczna w nauczaniu przyrodoznawstwa.*[2]

„Istotne w kształceniu politechnicznym — pisze Kałasznikow — jest to, że odzwierciedla ono w sobie obiektywny związek między fizyką, chemią, biologią i produkcją. Prawa przyrody istnieją w różnych urządzeniach technicznych i procesach technologicznych, jako ich naukowa podstawa. Lecz wykorzystanie przez człowieka praw przyrody w technice i produkcji prowadzi do specyficznych prawidłowości technicznych, których nie należy utożsamiać z prawami przyrody".

A więc treść nauczania przyrodoznawstwa jest systematyzowana według głównych form materii, natomiast w treści nauczania techniki według technicznych obiektów. Dlatego materiałoznawstwo nosi często charakter kompleksowego zastosowania praw i zjawisk różnych nauk przyrodniczych w określonej grupie technicznych obiektów.

Przekształcenie nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w kierunku

[1] I. Kairov: *Stroitel'stvo kommunizma i škola.* Sov. Ped. 1961 nr 3.
[2] A. G. Kalašnikov: *Politehničeskij princip v izučenii nauk estestvoznanija* Sov. Ped. 1961 nr 3.

politechnizmu jest procesem bardzo złożonym. Budowa nowych programów wymaga — zdaniem autora — analizy techniki i technologii głównych gałęzi produkcji w celu określenia zależności politechnicznej treści nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole. Przy konstruowaniu programu ta analiza nie jest wystarczająca, wskazuje bowiem tylko możliwości doboru materiału nauczania. Układanie programu wymaga uwzględnienia także możliwości wynikających z rozwoju i zainteresowania dzieci w różnym wieku oraz uzgodnienia rozkładu materiału wg klas z logiką rozwoju pojęć występujących w poszczególnych tematach programu. Autor stwierdza, że rozwiązanie tych kwestii wymaga długotrwałych badań. Mimo to istniejące programy można ulepszyć poprzez związanie programu techniki z programem przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, chodzi bowiem o to, aby istniał nie tylko związek przyrodoznawstwo — technika, lecz także więź techniki z przyrodoznawstwem.

Zasadniczym brakiem istniejących metodyk nauczania przedmiotów przyrodniczych jest to, że nie uwzględniają w dostatecznym stopniu badania wiadomości i umiejętności uczniów. W nauczaniu przedmiotów przyrodniczych istotne jest ukształtowanie u uczniów umiejętności przewidywania zastosowania praktycznego danego prawa przyrody. „Tylko wtedy — pisze Kałasznikow — wiedza będzie aktywna, kiedy uczniowie mogą przewidzieć następstwa, które wynikają w rezultacie zastosowania określonych twierdzeń fizyki, chemii, biologii do rozwiązania nawet prostych zadań technicznych".

Wąskie ramy niniejszego sprawozdania nie pozwalają na dokładne omówienie opublikowanych materiałów z konferencji. Delegaci poszczególnych krajów obozu socjalistycznego charakteryzowali problemy kształcenia politechnicznego występujące w ich krajach.

Interesująca myśl była zawarta w referacie przedstawiciela CSRS Hendrycha Wacława, który stwierdził m. in., że kształcenie politechniczne jest nierozdzielnie związane z wykształceniem ogólnym, tworzy razem z nim organiczną całość. Dlatego tak ważnego znaczenia nabiera nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Kwietniowy numer „Szkoły i Proizwodstwa" zawiera interesujący artykuł A. Łyndy *Pierwsze wnioski z pracy przemysłowo-pedagogicznych fakultetów* [1].

Fakultety te zostały zorganizowane przy Instytutach Pedagogicznych w celu przygotowania nauczycieli przedmiotów cyklu politechnicznego w szkołach ogólnokształcących. Fakultety takie zostały utworzone nie tylko w Instytutach Pedagogicznych, lecz także w innych instytutach, które mają wydziały fizyki, elektrotechniki i maszynoznawstwa. Wykładowcy tych fakultetów podkreślają, że najlepsze rezultaty w nauce osiągają ci studenci, którzy przedtem pracowali w produkcji. Autorka postuluje konieczność rozszerzenia profilu wykształcenia absolwentów fakultetów pedagogiczno-przemysłowych tak, aby mogli oni nauczać w szkole nie tylko maszynoznawstwa, technologii metali i kierować praktykami warsztatowymi, lecz także uczyć rysunku technicznego. Krótka analiza programu nauczania wskazuje także na konieczność zmniejszenia przeciążenia studentów zajęciami i zlikwidowania zbyt dużego skoncentrowania dyscyplin teoretycznych na pierwszych latach studiów.

Rozwój twórczości technicznej u dzieci zajmuje w ostatnim czasie dużo miejsca na łamach radzieckich czasopism pedagogicznych. Omawiany numer „Szkoły i Proizwodstwa" zawiera artykuł B. Wojciechowskiego *Rozwój twórczości uczniów na zajęciach pozalekcyjnych* [2]. Autor stwierdza, że twórczość techniczna nie jest zjawiskiem

[1] A. S. Lynda: *Pervye itogi raboty industrial'no-pedagogičeskich fakul'tetov*. Šk. i Proizv. 1961

[2] B. T. Vojcechowskij: *Razvitie tvorčestva učaščichsja na vneklassnych zanjatijach*. Škola i Proizvodstvo 1961 nr 4.

żywiołowym, zależnym od uzdolnienia ucznia. Można ją kształcić i rozwijać w toku konkretnej działalności. Autor widzi, że najwłaściwszą drogą prowadzącą do rozwoju umiejętności konstruowania, będącej najistotniejszym składnikiem twórczości technicznej ucznia, jest zbadanie przez niego i zaznajomienie się z zasadą działania tego obiektu, który ma wykonać, a następnie wybór i narysowanie schematu konstrukcji, dobór materiałów i technologii jego obróbki, wykonanie i montaż obiektu, wypróbowanie jego działania, przygotowanie dokumentacji technicznej i opisu działania wykonanego obiektu.

Aby twórczość techniczna nie była jednostronna — konkluduje autor — prace praktyczne powinny obejmować nie tylko wykonywanie modeli, przyrządów, lecz także eksperymenty i przygotowanie referatów.

*S. SŁOMKIEWICZ*

# B I B L I O G R A F I A

## REALIZACJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W ZWIĄZKU RADZIECKIM

**Ważniejsze prace (książki i artykuły) opublikowane w latach 1953—1960**

### WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Niniejsza bibliografia, opracowana w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje zagadnienia realizacji kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę i do pracy w poszczególnych typach szkół i w procesie nauczania poszczególnych przedmiotów oraz organizacji pracy produkcyjnej młodzieży szkolnej.

Zagadnienia ogólne kształcenia politechnicznego zostały uwzględnione w bibliografii ogłoszonej w „Ruchu Pedagogicznym" (1960 nr 5).

W jednym z dalszych numerów czasopisma będzie zamieszczona bibliografia zagadnień związanych z reformą szkolną w Związku Radzieckim.

W nazwach czasopism zastosowano skróty według załączonej tabelki:

Biol. v šk. — Biologia v škole
Chim. v šk. — Chimija v škole
Fiz. v šk. — Fizika v škole
Geogr. v šk. — Geografija v škole
Inostr. jaz. v šk. — Inostrannye jazyki v škole
Matem. v šk. — Matematika v škole
Nar. Obr. — Narodnoe Obrazovanie
Pol. Ob. — Politečničeskoe Obučenie
Prep. v. šk. — Prepodavanie istorii v škole
Šk. i Pr. — Škola i Proizvodstvo
Sov. Ped. — Sovetskaja Pedagogika

### BIBLIOGRAFIA


1. NOVYE KNIGI po trudovomu, politečničeskomu i proizvodstvennomu obučeniju. [Nowe książki z zakresu nauczania pracy, kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 90—92.

2. NOVYE KNIGI po voprosam truda i politečničeskogo obučenija. [Nowe książki o zagadnieniach pracy i kształcenia politechnicznego]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 85—86.

3. KNIGI PO VOPROSAM trudovogo vospitanija, politečničeskogo i proizvodstvennogo obrazovanija, vyšedšie v 1959 g. [Książki z zakresu wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego, opublikowane w r. 1959]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 7 s. 88—92.

## REALIZACJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W POSZCZEGÓLNYCH TYPACH SZKÓŁ W OKRESIE POPRZEDZAJĄCYM REFORMĘ SZKOLNĄ

### SZKOŁA POCZĄTKOWA

4. PČELKO A. S., ZAVITAEV P. A.: Elementy politechničeskogo obučenija v načal'noj škole. [Elementy kształcenia politechnicznego w szkole początkowej]. M. 1953 APN ss. 85; 2 wyd. 1954 ss. 77, 3 nlb., wyd. 1956 ss. 95.

Polem.: Ljachov N. I.: Protiv izvraščenija idei politechnizacii školy. *Pol. Ob.* 1957 nr 7 s. 3—9.

Tłum.: Zofia Domaniewska. Warszawa 1958 PZWS ss. 70, 2 nlb. Na okładce nazwiska autorów: Pczelko, Zawitajew.

5. ŠALAEV V. E.: Priškol'nyj učastok v načal'noj škole. [Działka szkolna w szkole początkowej]. Moskva 1949 Učpedgiz ss. 145, nlb. 2.

Tłum.: Daszewska Wanda: Ogród szkolny przy szkole początkowej. Warszawa 1952 PZWS ss. 200.

### SZKOŁA WIEJSKA

6. IVUŠKINA M. I.: K voprosu o sisteme politechničeskogo obučenija v sel'skoj škole. [W sprawie systemu kształcenia politechnicznego w szkole wiejskiej]. *Pol. Ob.* 1958 nr 3 s. 19—24.

7. O MEROPRIJATIJACH ŠKOL, detskich domov i vneškol'nych učreždenij v svjazi s obraščeniem CK KPSS i Soveta ministrov SSSR ot 17 janvarja 1957 goda. [O pracy szkół, domów dziecka i instytucji pozaszkolnych w związku z orędziem KC KPZR i Rady Ministrów z dn. 17 stycznia 1957] [w sprawie udziału młodzieży szkolnej w pracy społecznie użytecznej na wsi]. *Pol. Ob.* 1957 nr 5 s. 3—6.

8. O RABOTE SEL'SKICH ŠKOL na novom ètape razvitija kolchoznogo proizvodstva. [O zadaniach szkół wiejskich na nowym etapie rozwoju produkcji kołchozów]. *Pol. Ob.* 1958 nr 6 s. 3—8.

9. ŠČUKIN S. V. [red.]: Opyt politechničeskogo obučenija v sel'skoj škole. Sbornik statej. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w szkole wiejskiej. Zbiór artykułów]. M. 1956 APN ss. 325, 2 nlb.

Tłum. [Fragment]: Aleksandrovskij V. A., Frolova G. G., Bogdanova Z. A.: Z doświadczeń współpracy Grigoropoliskiej Szkoły Średniej i kołchozu „Rosja" w dziedzinie kształcenia politechnicznego. W: Nowacki T.: Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim. Warszawa 1960 PZWS.

10. ŠIBANOV A. A.: Politechničeskoe obučenie v sel'skoj škole. [Kształcenie politechniczne w szkole wiejskiej]. Moskva 1958 APN ss. 421, 3 nlb.

11. ŠIBANOV A. A.: Proizvoditel'nyj trud škol'nikov v sel'skom chozjajstve i soedinenie ego s obučeniem. [Praca produkcyjna uczniów w gospodarstwie wiejskim i powiązanie jej z nauczaniem]. *Pol. Ob.* 1957 nr 6 s. 10—18.

Tłum.: W: Nowacki T. Praca ... poz. 9.

12. ŠIBANOV A. A. [red.]: Svjaz' ovspitanija i obučtnija s trudom v sel'skoj škole. [Związek pomiędzy wychowaniem i nauczaniem a pracą w szkole wiejskiej]. M. 1960 APN ss. 134, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

13. SKATKIN M. N., BARAŠ B. L. [red.]: Svjaz školy s sel'skim chozjajstvom. Iz opyta raboty. Sbornik. [Więź szkoły z gospodarstwem wiejskim. Z praktyki. Zbiór artykułów]. M. 1954 APN ss. 163, 1 nlb.

14. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Trudovoe vospitanie v sel'skoj škole. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole wiejskiej]. M. 1957 „Znanie" ss. 32.

### SZKOŁA SREDNIA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA

15. ARNAUTOVA G. JA. [red.]: Pedagogičeskoe rukovodstvo obščestvenno poleznym trudom učaščichsja. [Opieka pedagogiczna nad młodzieżą zatrudnioną w pracy społecznie użytecznej]. M. 1958 APN ss. 70, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

16. ARNAUTOVA G. JA., MAR'ENKO Z. S. ([red.]: Vospitanie učaščichsja v trude [Wychowanie uczniów przez pracę] [Z praktyki szkolnej]. M. 1959 APN ss. 261, 2 nlb.

17. GUROVA R. G. [sost.]: Vospitanie kollektivizma v trude. [Uspołecznianie młodzieży w procesie pracy]. M. 1958 APN ss. 90, 2 nlb.

18. GUROVA R. G., PETROVA V. J.: Organizacija obščestvenno poleznogo truda učaščichsja V—X klassov. [Organizacja społecznie użytecznej pracy uczniów klas V—X]. M. 1957 APN ss. 103, 1 nlb., bibliogr.

19. IL'in V.P.: Opyt organizacii politechničeskogo obučenija v 545-j škole g. Moskvy. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w 545-ej szkole w Moskwie]. M. 1956 „Znanie" ss. 28, 2 nlb.

20. [MOKIN E. J.]: Formy organizacji škol'nikov v proizvoditel'nom trude v uslovijach rabočego poselka. [Formy organizacji pracy produkcyjnej uczniów w osadzie fabrycznej]. *Nar. Obr.* 1959 nr 10 (dodatek ss. 16).

21. ROZINA L. I. [red]: Vospitanie škol'nikov v obščestvenno poleznom trude. [Wychowanie uczniów w pracy społecznie użytecznej]. M. 1958 APN ss. 133, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

22. RYKOV N. A. [red.]: Letnij sel'sko-chozjajstvennyj trud učaščichsja. [Letnia praca uczniów szkół miejskich w gospodarstwie wiejskim]. M. 1959 APN ss. 43, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

23. ŠACKIJ V. P.: Svjaz' teorii s praktikoj v obučenii. Opyt Petušinskoj srednej školy. [Związek teorii z praktyką w nauczaniu. Z doświadczeń Pietuszyńskiej szkoły średniej]. Pod red. B. P. Esipova. M. 1955 APN ss. 101, 2 nlb.

24. SKATKIN M. N. [red.]: Opyt politechničeskogo obučenija v gorodskoj škole. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w szkole miejskiej]. M. 1959 APN ss. 164, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

25. SVADKOVSKIJ J. F.: K voprosu o vospitanii trudoljubija u sovetskich detej. [O kształtowaniu w dzieciach zamiłowania do pracy]. M. 1955 APN ss. 68, 2 nlb. izd. 2 dopoln. 1959 Učpedgiz ss. 111.

Tłum. (z I wyd.): Żukowska Anna. Warszawa 1957 PZWS.

### SZKOŁA-INTERNAT. DOM DZIECKA

26. ALPATOV N. I. [red.]: Škola-internat. Voprosy organizacii i opyt vospitatel'noj raboty. [Szkoła-internat. Zagadnienia organizacyjne i doświadczenia pracy wychowawczej]. M. 1958 Učpedgiz ss. 222, 2 nlb.

Z treści: Alpatov N. J.: Trudovoe vospitanie i politechničeskoe obučenie.

27. DROZDOV L. N.: Sel'skochozjajstvennyj trud vospitannikov detskich domov. Posobie dlja vospitatelej. [Praca wychowanków domu dziecka w gospodarstwie wiejskim] [Poradnik dla wychowawców]. M. 1955 Učpedgiz ss. 223, 1 nlb.

28. KOLMAKOVA M. N. [red.]: Trudovoe vospitanie v škole-internate. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole-internacie]. M. 1958 APN ss. 108, 2 nlb.

29. ŠASTOV A. S.: Obščetechničeskaja trudovaja podgotovka vospitannikov mladšego škol'nogo vozrasta v detskich domach. [Zajęcia techniczne młodszych wychowanków domu dziecka]. M. 1953 Učpedgiz ss. 286, nlb. 2.

30. ŠČUKIN S. V.: Proizvoditel'nyj sel'skochozjajstvennyj trud vospitannikov škol-internatov. [Praca produkcyjna wychowanków szkół-internatów w gospodarstwie wiejskim]. *Sov. Ped.* 1958 nr 8 ss. 56—65.

### SZKOŁA SPECJALNA

31. KUZ'MICKAJA M. I. [red.]: Trudovoe vospitanie vo vspomagatel'noj škole. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole specjalnej] M. 1959 APN ss. 76, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

32. ZEMCOVA M. I. [red.]: Podgotovka učaščichsja škol slepych k trudovoj deja-

tel'nosti. [Przygotowanie uczniów szkół dla niewidomych do zawodu]. M. 1958 APN ss. 215, rys., bibliogr. Inst. Defektologii. Pedagogičeskie čtenija.

## KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE I WYCHOWANIE DO PRACY W PROCESIE NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW

### Przedmioty matematyczno-przyrodnicze

#### ZAGADNIENIA OGÓLNE

33. ATUTOV P. R.: O svjazi proizvodstvennogo obučenija i proizvoditel'nogo truda s izučeniem osnov nauk. [O związkach pomiędzy szkoleniem produkcyjnym i pracą produkcyjną a nauczaniem podstaw nauk]. Doklady APN 1959 nr 3 s. 5—8.

34. BULATOV N. P.: O vzaimosvjazi obučenija obščeobrazovatel'nym i obščetechničeskim predmetam s proizvodstvennym obučeniem i proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [O wzajemnym związku pomiędzy przedmiotami ogólnokształcącymi i ogólnotechnicznymi a szkoleniem produkcyjnym i pracą produkcyjną uczniów]. *Doklady* APN 1960 nr 4 s. 9—10.

35. KALAŠNIKOV A. G.: O principach postroenija novych učebnych planov i programm. [O zasadach struktury nowych planów nauczania i programów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 3 s. 8—15, bibliogr.

Polem.: Juškovič V. F.: Kakim dolžen byt' kurs fiziki v srednej škole. *Pol. Ob.* 1959 nr 12 s. 16—18; Stavskij P. I.: K voprosu postroenija sistemy predmeta. *Tamże* s. 19—22.

Tłum. artykułu Kałasznikowa zob. W: Nowacki T.: Szkoła ogólnokształcąca a technika. Warszawa 1960 PZWS.

36. KALAŠNIKOV A. G.: Politečničeskij princip v izučenii nauk estestvoznanija. [Politechniczne ujęcie treści i metod nauczania podstaw przyrodoznawstwa]. *Sov. Ped.* 1961 nr 3 s. 35—46, tabl.

Też: Politechničeskie principy... *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 9—17.

37. KALAŠNIKOV A. G. [red.]: Voprosy politechničeskogo obučenija v škole. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole] [Zbiór artykułów]. M. 1953 APN ss. 796.

Treść: Kalašnikov A. G. [Wstęp]: O politechničeskom obučenii i putjach politechnizacii školy. Artykuły różnych autorów dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów: Fizyka — 13 art., chemia — 9 art. biologia — 15 art. matematyka — 6 art. geografia — 5 art.

Tłum. poz. poz.: 81, 52, 46, 113, 100.

38. ROZENBERG M. I.: O formach vzaimosvjazi proizvodstvennogo obučenija i prepodavanija osnov nauk v škole. [O formach korelacji szkolenia produkcyjnego z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących]. *Pol. Ob.* 1959 nr 10 s. 3—9.

39. ŠABALOV S. M.: Jedność teorii i praktyki w procesie nauczania. W: Nowacki T. Szkoła... poz. 35.

Tłum. rozdz. VII z pracy Šabalov S. M.: Politechničeskoe obučenie. M. 1956.

40. ŠAPORINSKIJ S. A.: Estestvennye i techničeskie nauki. [Nauki przyrodnicze a nauki techniczne]. *Pol. Ob.* 1957 nr 10 s. 13—19.

41. SKATKIN M. N.: Kak soedinjat' obučenie s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Jak łączyć nauczanie z pracą produkcyjną uczniów]. *Nar. Obr.* 1959 nr 3 (dodatek) ss. 16.

Tłum.: W: Nowacki T. Praca ... poz. 9.

42. SKATKIN M. N.: O didaktičeskich osnovach svjazi obučenija s trudom učaščichsja. [O dydaktycznych podstawach związku nauczania z pracą uczącej się młodzieży]. M. 1960 Učpedgiz ss. 70. Vserossijskij s-ezd učitelej.

Tłum.: Praca i doświadczenie życiowe ucznia jako źródło wiedzy. Wybrane fragmenty z rozprawy M. Skatkina... *Nowa Szkoła* 1960 nr 11 s. 18—21.

43. SKATKIN M. N.: O tesnoj svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. [O ścisłej więzi pomiędzy nauczaniem podstaw nauk a pracą produkcyjną uczniów]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 3—10.

44. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Razum i ruki. [Rozum i ręce]. *Sov. Ped.* 1960 nr 7 s. 14—21.

Tłum.: Sadowski Fr., *Szkoła Zawodowa* 1961 nr 2 s. 17—19 (Streszczenie).

Zob. tegoż autora: Umstvennyj trud i svjaz' školy s žizn'ju. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 42—47.

45. SVITKOV L. P.: O perestrojke školy i politechničeskom soderžanii osnov nauk. [O reorganizacji szkolnictwa i politechnicznej treści podstaw nauk] [w programie szkoły średniej]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 8—12.

## BIOLOGIA

46. KALAŠNIKOV A. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. Biologia. Tłum. Gayówna D., Szelągowski K. Warszawa 1955 ss. 231, 2 nld.

47. KOČETKOV P. M.: O sisteme umenij i navykov po rastenievodstvu v svjazi s izučeniem biologii v V—VI klassach. [O umiejętnościach i nawykach z zakresu uprawy roślin w związku z uczeniem się biologii w kl. V—VI]. *Biol. v šk.* 1960 nr 1 s. 54—59.

Dyskusja: Unkovskij A. M.: O sisteme formirovanija sel'skochozjajstvennych umenij i navykov učaščichsja. *Biol. v šk.* 1960 nr 3 s. 37—40; Ivanova I. S.: Ob umenijach i navykach, priobretaemych učaščimisja pri vyraščivanii rastenij. *Biol. v šk.* 1960 nr 5 s. 50—52.

48. MEL'NIKOV M. I.: Prepodavanie biologii v školach novego tipa. [Nauczanie biologii w szkołach nowego typu]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 35—44.

Też: W: Novaja sistema narodnogo obrazovanija v SSSR. Sbornik dokumentov i statej. M. 1960 APN.

49. MEL'NIKOV M. I.: Voprosy politechničeskogo obučenija. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego] [w nauczaniu biologii] [na podstawie materiałów Sesji Naukowej APN w Krasnodarzej *Biol. v Šk.* 1957 nr 2 s. 8—13.

50. OPYT PREPODAVANIJA BIOLOGII. [Z doświadczeń nauczania biologii]. Sbornik statej pod red. E. A. Flerovoj, A. E. Stavrovskogo i V. F. Šalaeva. M. 1956 APN ss. 254, 2 nlb. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

51. ŠALAEV V. F. [red.]: Politechničeskoe obučenie v svjazi s kursom biologii. Sbornik. [Kształcenie politechniczne w procesie nauczania biologii. Zbiór artykułów]. M. 1956 APN ss. 176.

Rec. Leonova M. A., Lur'e M. S., *Biol. v Šk.* 1957 nr 6 s. 85—86.

52. ŠALAEV V. F.: Prepodavanie biologii v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Nauczanie biologii w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. 1954 APN ss. 78, 2 nlb.

53. ŠALAEV V. F.: Svjaz' teorii s praktikoj v obučenii biologii — osnova glubokich i pročnych znanij učaščichsja. [Więź teorii z praktyką w nauczaniu biologii — podstawą głębokiej i trwałej wiedzy uczniów]. *Biol. v šk.* 1959 nr 6 s. 15—21.

54. ŠALAEV V. F.: Svjaz' teorii s praktikoj v škol'nom kurse zoologii. [Związek teorii z praktyką w nauczaniu zoologii]. Moskva 1959 APN ss. 351.

Rec.: Seredenko E. V.: O knige V. F. Šalaeva ...: *Biol. v šk.* 1960 nr 3 s. 80—82; Fedorova V. N.: Novaja kniga o svjazi teorii s praktikoj. *Sov. Ped.* 1961 nr 3 s. 137—140.

55. ŠČUKIN S. V.: Elementy politechničeskogo obučenija v prepodavanii biologii. [Elementy kształcenia politechnicznego w nauczaniu biologii]. M. 1953 APN ss. 267.

56. ŠČUKIN S. V.: Kružki junych opytnikov rastenievodov. [Kółka doświadczalne młodych hodowców roślin]. Izd. 2. M. 1949 Učpedgiz nr 266, 2 nlb.; Izd. 3 1960 ss. 255.

Tłum.: Glinka Z. Warszawa 1952 PZWS ss. 344; 2 wyd. 1954 ss. 316. Na okładce nazwisko autora: Szczukin.

57. ŠČUKIN S. V. Opytničeskaja rabota učaščichsja obščeobrazovatel'noj školy. [Praca doświadczalna na roli uczniów szkół ogólnokształcących]. M. 1960 APN ss. 303, 1 nlb.

Zob. tegoż autora: Osnovy sel'skochozjajestvennogo opytničestva učaščichsja v rastenievodstve. M. 1960 APN ss. 79, 1 nlb.; Sel'skochozjajstvennoe opytničestvo učaščichsja. *Nar. Obr.* 1961 nr 3 (dodatek ss. 16).

## CHEMIA

58. CVETKOV L. A.: Kurs chimii v vos'miletnej i srednej škole. [O programie chemii w szkole ośmioletniej i średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 13—24, bibliogr.
Też: W: Novaja ... poz. 48 s. 317—332.

59. CVETKOV L. A. [red.]: Prepodavanie chimii v škole. [Nauczanie chemii w szkole]. M. 1959 APN ss. 190, 2 nlb.

60. DRIZOVSKAJA T. M. [red.]: Iz opyta raboty učitelej chimii. [Z praktyki szkolnej nauczycieli chemii]. M. 1960 APN ss. 125, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

61. GARKUNOV V. P.: O tipach naučno-metodičeskich podchodov k izučeniju chimičeskich proizvodstv v škole. [O różnych sposobach zaznajamiania uczniów z naukowymi podstawami przemysłu chemicznego]. *Chim. v šk.* 1959 nr 6 s. 29—37.

62. KALAŠNIKOV A. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. Chemia. Tłum. Lewicki W. Warszawa 1954 PZWS ss. 97, 2 nlb.

63. KOLOSOV Ju. I.: Iz opyta politechničeskogo obučenija v prepodavanii chimii v srednej škole. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w nauczaniu chemii w szkole średniej]. M. 1957 APN ss. 135. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.
Rec.: Vol'jerov G. V.: Protiv prevraščenija sistematičeskogo kursa chimii v kurs chimičeskoj technologii. *Chim. v šk.* 1958 nr 1 s. 74—76.

64. LEVAŠOV V. I.: Svjaz' prepodavanija chimii s kursom osnov promyšlennogo proizvodstva v IX klasse. [Powiązanie nauczania chemii z kursem podstaw produkcji przemysłowej w klasie IX]. *Chim. v šk.* 1959 nr 1. s. 68—74.

65. ŠAPOVALENKO S. G. [red.]: Voprosy politechničeskogo obučenija v prepodavanii chimii. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w nauczaniu chemii] [oprac.]: P. A., T. M. Drizovskaja, L. A. Cvetkov, S. G. Šapovalenko, D. A. Èpstejn, M. 1957 APN ss. 425 nlb. 1.
Rec.: Raskin S. Ja.: Nužnaja kniga o politechničeskom obučenii v prepodavanii chimii. *Chim. v šk.* 1958 nr 4 s. 66—69; Nowacki T., Kwartalnik Pedagogiczny 1959 nr 3 s. 233—235.

66. ŠAPOVALENKO S. G., CVETKOV L. A.: Prepodavanie chimii v škole — na uroven' novych zadač. [Nauczanie chemii w szkole w obliczu nowych zadań]. *Sov. Ped.* 1958 nr 8 s. 3—15.

67. VOLKOV V. M.: Svjaz' prepodavanija chimii s trudom učaščichsja večernej (smennoj) školy. [Powiązanie nauczania chemii z pracą zawodową uczniów szkoły wieczorowej (zmianowej)]. M. 1960 APN ss. 32. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

## FIZYKA

68. ANDRIANOV P. N., ŠAPORINSKIJ S. A.: Opyt svjazi proizvodstvennogo obučenija s prepodavaniem fiziki .[O powiązaniu szkolenia produkcyjnego z nauczaniem fizyki]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 29—35, rys., tabl.

69. BLUDOV M. I.: Kakoj dolžna byt' zadača s techničeskim soderžaniem? [Zadanie o treści technicznej]. *Fiz. v šk.* 1956 nr 5 s. 28—31.
Polem.: Demincev A. D., Rajtman S. S.: Obsuždenie stat'i M. S. Bludova. *Fiz. v šk.* 1957 nr 2 s. 48—49; Zob.: Zijanova O. P.: K metodike rešenija zadač s techničeskim soderžaniem. *Fiz. v šk.* 1957 nr 4 s. 82—84, rys.; Ivanov A. S.: O techničeskoj zadače po fizike. *Fiz. v šk.* 1959 nr 3 s. 57—59.

70. BULATOV N. P.: Fizika i èlektrotechnika v škole. [Fizyka i elektrotechnika w szkole]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 3 s. 44—47.

71. BULATOV N. P. (red.): Iz opyta prepodavanija èlektrotechniki v škole. [Z doświadczeń nauczania elektrotechniki w szkole ogólnokształcącej] [Zbiór artykułów]. M. 1960 APN ss. 200.
Rec.: Lerner Ja. F., *Fiz. v šk.* 1961 nr 1 s. 94—95.

72. BULATOV N. P., SUNDUKOV N. A. [red.]: Iz opyta politechničeskogo obučenija v prepodavanii fiziki. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w nauczaniu fizyki]. M. 1955 APN ss. 113, nlb. 3.

73. CVEJTOVA N. N.: O formirovanii u učaščichsja umenij primenjat' na praktike znanija po fizike. [O kształtowaniu się u uczniów umiejętności stosowania wiadomości z fizyki w praktyce]. *Doklady APN* 1959 nr 3 s. 17—20.

74. DAVYDOVA L. M.: Iz opyta raboty po fizike v odinnadcatiletnej škole s proizvodstvennym obučeniem. [Z doświadczeń nauczania fizyki w szkole jedenastoletniej ze szkoleniem produkcyjnym]. Fiz. v šk. 1960 nr 2 s. 84—88, tabl.

75. ENOCHOVIC A. S.: Svjaz' prepodavanija fiziki s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Powiązanie nauczania fizyki z pracą produkcyjną uczniów]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 6 s. 21—30, tabl.

76. GALANIN D. D.: Sovremennoe sostojanie metodiki fiziki v srednej škole i ee zadači v svjazi s osuščestvleniem politechničeskogo obučenija. [Współczesny stan metodyki fizyki w szkole średniej i jej zadania w związku z realizacją kształcenia politechnicznego]. *Izvestija APN* 1959 z. 106 s. 3—40.

77. JOFFE A.: Fizika v srednej škole. [Fizyka w szkole średniej]. *Nar. Obr.* 1958 nr 3 s. 94—96; toż: *Fiz. v šk.* 1958 nr 5 s. 20—23.

78. JUS'KOVIČ V. F.: O soderžanii kursov fiziki v školach pervogo i vtorogo ètapov srednego obrazovanija. [W sprawie programu nauczania fizyki w szkołach średnich I i II etapu]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 35—42, bibliogr.

Toż W: Novaja ... poz. 48.

Polem.: Galanin D. D., Abas-Zade A. K. *Sov. Ped.* 1959 nr 12 s. 44—48.

79. JUS'KOVIČ V. F., Reznikov L. I.: Politechničeskoe obučenie v prepodavanii fiziki. Materiały v pomošč' učitelju. [Kształcenie politechniczne w nauczaniu fizyki. Materiały dla nauczyciela]. M. 1954 APN ss. 199.

80. JUS'KOVIČ V. F., REZNIKOV L. I.: Prepodavanie fiziki v škole v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Nauczanie fizyki w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. 1953 APN ss. 76.

81. KALAŠNIKOV A. G. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. Fizyka. Tłum. Halfter P. Warszawa 1954 PZWS ss. 238.

82. KLOČKOVA K. A.: Svjaz' prepodavanija fiziki s proizvoditel'nym trudom učaščichsja v sel'skom chozjajstve. [Powiązanie nauczania fizyki z pracą produkcyjną uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 3 s. 82—85.

83. KRYLOV K. R.: Èlementy sel'skochozjajstvennoj techniki v prepodavanii fiziki. [Elementy techniki rolniczej w nauczaniu fizyki]. M. 1954 Učpedgiz ss. 184.

Rec.: Ušakov M. A., *Fiz. v šk.* 1955 nr 3 s. 83—85.

84. KUPRIN M. JA.: Politechničeskij material v kurse fiziki sel'skoj semiletnej školy. [Materiał politechniczny w programie fizyki dla szkoły siedmioletniej]. M. 1954 Učpedgiz ss. 62, 2 nlb.

85. KUPRIN M. JA.: Zadači i voprosy po fizike iz oblasti sel'skogo chozjajstva (VI—VII klassy). Posobie dlja učitelej. [Zadania i pytania z zakresu fizyki z dziedziny gospodarstwa wiejskiego. Klasy VI—VII. Poradnik dla nauczycieli]. M. 1955 Učpedgiz ss. 64.

Rec.: Michajlov A. V.: Posobie dlja učitelej fiziki. *Fiz. v šk.* 1957 nr 2 s. 82.

86. KUZELEV V. JA., KUZNECOV A. P., MALIŠEVSKAJA N. K.: Proizvoditel'nyj trud i prepodavanie fiziki v srednej škole. [Praca produkcyjna uczniów a nauczanie fizyki w szkole średniej]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 4 s. 35—38.

87. *MEDVECKIJ P. I.*: Ispol'zovanie zanjatij v učebnych masterskich pri prepodavanii fiziki. [Wykorzystanie zajęć w warsztatach szkolnych w nauczaniu fizyki]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 2 s. 79—84.

88. MUROMCEV K. A.: Praktičeskie raboty po èlektrotechnike v škole. [Zajęcia praktyczne z elektrotechniki w szkole]. M. 1957 APN ss. 74, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

89. REZNIKOV L. I., JUS'KOVIČ V. F. [red.]: Voprosy prepodavanija fiziki v škole. Iz opyta politechničeskogo obučenija. [Zagadnienia nauczania fizyki w szkole. Z doświadczeń kształcenia politechnicznego]. M. 1954 Učpedgiz ss. 185, 2 nlb.

90. ROZENBERG M. I.: Svjaz' fiziki s proizvodstvennoj praktikoj. [Powiązanie nauczania fizyki z praktyką produkcyjną uczniów]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 1 s. 50—56.

91. ŠAPORINSKIJ S. A., ANDRIANOV P. N., KUZ'MINOVA E. N.: Svjaz' prepodavanija fiziki s proizvodstvennym obučeniem. [Powiązanie nauczania fizyki ze szkoleniem produkcyjnym]. *Doklady APN* 1960 nr 6 s. 5—8, tabl., bibliogr.

92. SLUCKAJA T. JA.: Opyt osuščestvlenija svjazi kursa fiziki s mašinovedeniem i èlektrotechnikoj. [Próba zastosowania korelacji w nauczaniu fizyki, maszynoznawstwa i elektrotechniki]. *Fiz. v šk.* 1957 nr 3 s. 65—67, tabl.

93. SVJAZ' kursa fiziki s proizvodstvennoj praktikoj. [Powiązanie nauczania fizyki z praktyką produkcyjną uczniów]. [Oprac.]: Averičev Ju. P., Bondarev D. D., Grinberg Ju. L., Šalaev F. K. *Fiz. v. šk.* 1959 nr 3 s. 27—31.

94. USOVA A. V.: Svjaz' kursa fiziki v sel'skoj škole s sel'skochozjajstvennoj technikoj. [Powiązanie nauczania fizyki w szkole wiejskiej z technicznymi zagadnieniami rolnictwa]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 1 s. 70—82, rys.

95. VENCKOVSKIJ L. È.: Svjaz' prepodavanija fiziki v večernej (smennoj) škole s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Powiązanie nauczania fizyki w szkole wieczorowej (zmianowej) z pracą produkcyjną uczniów]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 1 s. 36—41.

96. VOJCECHOVSKIJ B. T.: Razvitie tvorčeskich interesov učaščichsja. [Rozwój zainteresowań technicznych i twórczych uzdolnień uczniów]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 35—43.

Zob. tegoż autora: Tvorčestvo i izobretatel'stvo učaščichsja pri kontruirovanii priborov i modelej. *Fiz. v šk.* 1959 nr 6 s. 78—81; Metod zadanij po konstruirovanii priborov, modelej i techničeskich ustanovok v prepodavanii fiziki. *Doklady APN* 1960 nr 5 s. 9—12; Razvitie tvorčestva učaščichsja na vneklassnych zanjatijach. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 74—78.

97. ZNAMENSKIJ P. A.: Metodika prepodavanija fiziki v srednej škole. [Metodyka nauczania fizyki w szkole średniej]. Izd. 3. Leningrad 1955 Učpedgiz ss. 550, 1 nlb.

R. III: Kształcenie politechniczne w procesie nauczania fizyki.

## GEOGRAFIA

98. BIBIK A. E., SAMOJLOV I. I.: Prepodavanie geografii v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Nauczanie geografii w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. 1953 APN ss. 46.

Polem.: Ljachov N. I.: Protiv izvraščenija idei politechnizacii školy. *Pol. Ob.* 1957 nr 7 s. 3—9.

99. EROCHIN M. V.: O svjazi prepodavanija geografii s proizvoditel'nym trudom učaščichsja v učeničeskoj brigade. [O powiązaniu nauczania geografii z pracą produkcyjną uczniów w brygadzie uczniowskiej]. *Geogr. v šk.* 1959 nr 4 s. 53—57.

100. KALAŠNIKOV A. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. Geografia. Tłum. Markowska E., Markowski G. Warszawa 1954 PZWS ss. 66, 2 nlb.

101. KORINSKAJA V. A. [red.]: Učitelja geografii o svoej rabote. [Nauczyciele geografii o swojej pracy]. M. 1955 APN ss. 127, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

102. PROZOROW L. D.: Svjaz' prepodavanija èkonomičeskoj geografii s proizvodstvennym obučeniem (opyt èkonomiko-geografičeskoj charakteristiki zavoda učaščimisja). [Związek nauczania geografii gospodarczej ze szkoleniem produkcyjnym] [próba opracowania przez uczniów ekonomiczno-geograficznej charakterystyki zakładu przemysłowego]. *Geogr. v šk.* 1960 nr 4 s. 59—65, rys., mapy.

103. SADKOVSKIJ I. E.: Rol' proizvodstvennogo obučenija v aktivizacii metodov prepodavanija èkonomičeskoj geografii SSSR. [Rola szkolenia produkcyjnego w aktywizacji metod nauczania geografii gospodarczej ZSRR]. *Geogr. v šk.* 1960 nr 4 s. 19—26, tabl.

104. SAMOLJOV I. I.: Soderžanie programmy po geografii v srednej škole. [Program geografii w szkole średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 35—43.

Toż: W: Novaja ... poz. 48 s. 346—355.

105. SAMOJLOV I. I. (red.): Voprosy politechničeskogo obučenija v prepodavanii geografii. Sbornik statej. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w nauczaniu geografii. Zbiór artykułów]. M. 1954 APN ss. 167, 1 nlb.

106. SAUŠKIN JU. G.: Svjaz' prepodavanija geografii v škole s žizn'ju. [Powiązanie nauczania geografii z życiem]. *Geogr. v šk.* 1958 nr 6 s. 1—20.

Dyskusja: Ševarkov N. A.: Moi predloženija. *Geogr. v šk.* 1959 nr 1 s. 45—49; Ochapkin F. P.: Ešče o svjazi prepodavanija geografii v škole s žizn'ju. *Geogr. v šk.* 1959 nr 3 s. 69—72; Lichačev A. M.: Geografija v novoj škole. *Tamże* s. 73—74; Terechov P.: Postroenie kursa geografii v srednej škole. *Tamże* s. 74—76; Cučulin P. P., Ermolaev A., Petrenko V. V.: Voprosy trebujuščie obsuždenija. *Tamże* s. 76—78.

107. STOROŽENKO V. I.: Postanovka techniko-ekonomičeskich voprosov v svjazi s novymi zadačami prepodavanija geografii. [Zagadnienia techniczno-ekonomiczne w nauczaniu geografii]. *Geogr. v šk.* 1959 nr 2 s. 13—19.

108. ZAPALOV G.: Izučenie svoego kolchoza v kurse ekonomičeskoj geografii SSSR. [Zaznajomienie uczniów z gospodarką miejscowego kołchozu w związku z nauczaniem geografii gospodarczej ZSRR]. *Geogr. v šk.* 1959 nr 4 s. 57—61, rys.

## MATEMATYKA

109. ANTONOV N. S.: O svjazi prepodavanija matematiki s drugimi predmetami politechničeskogo cikla. [O powiązaniu matematyki z innymi przedmiotami cyklu politechnicznego]. *Matem. v šk.* 1961 nr 2 s. 9—15.

110. AŠKINUZE V. G., LEVIN V. J., SEMUŠIN A. D.: O perestrojke programm po matematike v svete novych zadač srednej školy. [O zmianach w programie matematyki w świetle nowych zadań szkoły średniej]. *Matem. v šk.* 1959 nr 1 s. 40—51.

Toż: W: Novaja ... poz. 48 s. 292—307.

111. BLAGOVEŠČENSKIJ N. I.: O dvuch storonach politechničeskogo obučnija na urokach matematiki. [O dwóch stronach kształcenia politechnicznego na lekcjach matematyki] [od teorii do praktyki i od praktyki do teorii]. *Matem. v šk.* 1958 nr 5 s. 1—4.

112. FETISOV A. J. [red.]: Prepodavanie matematiki v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Nauczanie matematyki w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. APN izd. 1 1953 ss. 140; izd. 2 dopoln. i ispravl. 1954 ss. 253, 2 nlb.; izd. 3 dopoln. i ispravl. 1957 ss. 249, 2 nbl.

113. [KALAŠNIKOV A.] [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole Matematyka. Tłum. Kartasiński St. Warszawa 1954 PZWS ss. 126, 2 nlb.

114. KOLDAŠEV A. M.: Svjaz' prepodavanija matematiki s proizvoditel'nym trudom učaščichsja večernich (smennych) škol. [Związek pomiędzy nauczaniem matematyki a pracą produkcyjną uczniów szkół wieczorowych (zmianowych)]. *Matem. v šk.* 1960 nr 6 s. 36—41, rys.

115. KONOPATOV P. I., MACKIN M. S., MACKINA R. JU.: O prepodavanii matematiki v uslovijach soedinenija obščego i politechničeskogo obrazovanija s proizvodstvennym obučeniem i proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [O nauczaniu matematyki w warunkach łączenia kształcenia ogólnego i politechnicznego z pracą produkcyjną i szkoleniem produkcyjnym uczniów]. *Matem. v šk.* 1960 nr 5 s. 21—29, rys.

116. MARČENKO D. I.: Neposredstvennye i kosvennye puti osuščestvlenija politechničeskogo obučenija v prepodavanii matematiki. [Bezpośrednie i pośrednie drogi realizacji kształcenia politechnicznego w nauczaniu matematyki]. *Matem. v šk.* 1957 nr 5 s. 40—45, bibliogr.

117. O SVJAZI prepodavanija matematiki s proizvodstvennym obučeniem. [O powiązaniu nauczania matematyki ze szkoleniem produkcyjnym]. *Matem. v šk.* 1960 nr 2 s. 29—44, rys.

118. PREPODAVANIE MATEMATIKI v sovetskoj škole na uroven' novych zadač.

[Nauczanie matematyki w szkole radzieckiej wobec nowych zadań]. *Matem. v šk.* 1959 nr 3 s. 1—3.

119. SEMUŠIN A. D. [red.]: Politechničeskoe obučenie v prepodavanii matematiki. [Kształcenie politechniczne w nauczaniu matematyki]. Iz opyta raboty v V—X klassach. Sbornik statej. M. 1956 APN ss. 226, 2 nlb.

120. TESLENKO I. F.: O prepodavanii matematiki v svjazi s proizvodstvennoj dejatel'nosti'ju učaščichsja. [O nauczaniu matematyki w związku z pracą produkcyjną uczniów]. *Matem. v šk.* 1960 nr 5 s. 16—20.

121. VOROB'EV G. V.: Kak geometrija služit technike: [Jak geometria służy technice] [Z doświadczeń nauczania geometrii w kl. VI—VII szkoły — internatu]. *Matem. v šk.* 1959 nr 3 s. 51—61, rys.

Zob. tegoż autora: Prepodavanie geometrii v VI i VII klassach v svete zadač politechničeskogo obučenija. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 1—4, rys.

122. ZNAMENSKIJ M. A., LEBEDEV V. P., ČUKANCOV S. M.: Zadači s politechničeskim soderžaniem v kursie matematiki. [Zadania o treści politechnicznej w nauczaniu matematyki]. *Matem. v šk.* 1959 nr 2 s. 24—32.

### Przedmioty humanistyczne

123. DAJRI N.: O nekotorych putjach usilenija svjazi školy s žizn'ju v prepodavanii istorii. [O środkach zacieśnienia więzi szkoły z życiem w nauczaniu historii]. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 80—82.

124. JOVČUK M. T.: O meste gumanitarnych nauk v sisteme formirovanija kommunističeskogo mirovozzrenija molodeži. [O roli nauk humanistycznych w kształceniu komunistycznego światopoglądu młodzieży]. *Voprosy Filosofii* 1959 nr 6 s. 17—29.

125. KARCOV V. G.: O meste i roli prepodavanija istorii v politechničeskom obučenii. [O miejscu i roli nauczania historii w kształceniu politechnicznym]. *Prep. ist. v šk.* 1953 nr 6 s. 86—91.

Polem.: Bliznjuk S. L.: Politechničeskoe obučenie i svjaz' teorii s praktikoj. *Pol. Ob.* 1957 nr 7 s. 10—13; Kumanev A. A.: Ne vpadat' v krajnosti v rešenii voprosov politechničeskogo obučenija. *Pol. Ob.* 1958 nr 8 s. 9—11.

126. KARPOV J. V.: Politechničeskoe obučenie v srednej škole i zadači prepodavanija inostrannogo jazyka. [Kształcenie politechniczne w szkole średniej a zadania nauczania języka obcego]. *Inostr. jaz. v šk.* 1953 nr 1 s. 36—44.

Polem.: Gluchova T. A.: O svjazi politechničeskogo obučenija s prepodavaniem inostrannogo jazyka. *Inostr. jaz. v šk.* 1954 nr 4 s. 97—98; Komkov I. F.: Politechnizacija školy i inostrannye jazyki. *Inostr. jaz. v šk.* 1955 nr 6 s. 103—105; Bliznjuk L. S.: Politechničeskoe obučenie i svjaz' teorii s praktikoj. *Pol. Ob.* 1957 nr 7 s. 10—13.

127. KINKUL'KIN A. T., KOROVKIN F. P., LEJBEGRUB P. S.: Istoričeskoe obrazovanie — na uroven' novych zadač školy. [O podniesieniu poziomu nauczania historii w szkole]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 25—34, bibliogr.

Też: W: Novaja ... poz. 48 s. 276—291.

128. LEJBENGRUB P. S.: Vospityvat' kommunističeskoe otnošenie k trudu. [Kształcić komunistyczny stosunek do pracy] [w procesie nauczania historii]. *Prep. ist. v šk.* 1960 nr 2 s. 55—67.

129. NEDOREČKO JU. G.: Rol' proizvodstvennoj praktiki i èkskursij na proizvodstvo v literaturno-tvorčeskoj rabote učaščichsja VIII—X klassov. [Wpływ praktyki produkcyjnej i zwiedzania zakładów przemysłowych na twórczość literacką uczniów klas VIII—X]. *Literatura v škole* 1958 nr 1 s. 60—66.

130. PETROVA E.: Podgotovka k buduščemu trudu na urokach russkogo jazyka. [Przygotowanie do przyszłej pracy na lekcjach języka rosyjskiego]. *Nar. Obr.* 1959 nr 10 s. 77—80.

131. POLOZOVA T. D.: Chudožestvennaja literatura kak sredstvo vospitanija kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Literatura piękna jako środek kształcenia komunistycznego stosunku do pracy]. M. 1958 APN ss. 141, 2 nlb.

132. RODIN A. F., STAVROVSKIJ A. E.: Svjaz' obučenija s žizn'ju i škol'noe kraevedenie. [Związek nauczania z życiem a krajoznawstwo w szkole] [w procesie nauczania przedmiotów ogólnokształcących]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 9—17.

## Przedmioty cyklu politechnicznego

### ZAGADNIENIA OGÓLNE

133. GRIGOR'EV A. M.: O programmach po predmetam politechničeskogo cikla srednej školy. [O programach przedmiotów cyklu politechnicznego w szkole średniej]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 48—51.

134. ZARECKIJ L. M.: Nekotorye osobennosti metodiki izučenija techničeskich predmetov v škole. [O metodach nauczania przedmiotów technicznych w szkole ogólnokształcącej]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 39—46, tabl.

### RYSUNEK TECHNICZNY I KREŚLENIE

135. BOTVINNIKOV A. D.: Voprosy politechničeskogo obučenija v prepodavanii čerčenija. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w nauczaniu kreślenia]. *Matem. v šk.* 1957 nr 1 s. 65—71, rys.

136. ČETVERUCHIN N. F.: Nekotorye voprosy metodiki prepodavanija grafiki. [Z zagadnień metodyki nauczania kreślenia]. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 45—48, rys.

137. CHOTIMSKAJA O. V.: Formirovanie umenij i navykov čtenija čertežej. [Wyrabianie umiejętności i nawyków odczytywania wykresów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 61—65, rys.

138. CHRENNIKOVA V. E.: O proizvodstvennoj napravlennosti obučenija čerčeniju. [O ukierunkowaniu zawodowym nauczania kreślenia]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 57—61, rys.

139. ĖJDEL'S L. M.: O grafičeskich rabotach učaščichsja pri izučenii mašinovedenija i osnov proizvodstva. [O graficznych pracach uczniów przy nauce maszynoznawstwa i podstaw produkcji]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 48—54, rys.

140. KOLOKOL'NIKOV V. V.: Voprosy prepodavanija risovanija v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Zagadnienia nauczania rysunku w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. *Pol. Ob. 1958* nr 6 s. 39—42, rys.

141. LAPTEV M. F. Prepodavanie čerčenija v škole v svjazi s zadačami politechničeskogo obučenija. [Nauczanie kreślenia w szkole w związku z zadaniami kształcenia politechnicznego]. *Sov. Ped.* 1953 nr 6 s. 14—24.

142. MICHAJLENKO V. E., MENIOVIČ S. N.: Čerčenie v komplekse predmetov politechničeskogo cikla. [Kreślenie jako jeden z przedmiotów cyklu politechnicznego] [Przegląd artykułów opublikowanych w latach 1946—1957 w czasopiśmie „Matematika v škole]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 78—80.

143. MICHAJLENKO V. E., MENIOVIČ S. N.: Ob ulučšenii grafičeskoj podgotovki učaščichsja. [O ulepszeniu sprawności uczniów w zakresie rysunku i kreślarstwa]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 43—48.

Tož: W: Novaja ... poz. 48 s. 367—374.

### ROBOTY RĘCZNE. PRACA W WARSZTATACH SZKOLNYCH

144. GOLANT E. Ja.: Didaktičeskie osnovy zanjatij v učebnych masterskich. [Dydaktyczne zasady zajęć w warsztatach szkolnych]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 10—16, bibliogr.

Polem.: Liferov L. A.: O sistemach trudovoga obučenija i vzaimosvjazi ego s teoretičeskim obučeniem. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 7—9; Kopylov G., Popov P., Kazancev A.: Organizacija proizvoditel'nogo truda v škol'nych masterskich. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11, s. 28—31.

145. KORŻEV G. I.: Kakie masterskie nužny škole. [Jakie powinny być warsztaty szkolne] [szkoleniowe czy szkoleniowo-produkcyjne]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 18—23.

146. KORŻEW I. D.: O značenii ručnogo truda i prostejšego oborudovanija masterskich v škole. [O roli pracy ręcznej i najprostszych narzędzi w warsztatach szkolnych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 16—20.

147. KRIT G. I.: O meste praktičeskich zanjatij v učebnych masterskich v sisteme predmetov politechničeskogo cikla. [Zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych w systemie przedmiotów cyklu politechnicznego]. *Pol. Ob.* 1958 nr 6 s. 9—13.

148. KRIT G. I.: O perestrojke trudovogo obučenija v školnych masterskich. [O zmianie systemu nauczania w warsztatach szkolnych] [Przejście do systemu operacyjno-kompleksowego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 42—50, bibliogr.

Polem.: Golant E. Ja. poz. 144.

149. KRIT G. I. O politechničeskoj napravlennosti trudovogo obučenija v masterskich obščeobrazovatel'nych škol. [O politechnicznym ukierunkowaniu nauczania pracy w warsztatach szkół ogólnokształcących]. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 5—8.

150. ROZANOV I. G.: Trudovoe vospitanie i obučenie detej v I klasse. [Wychowanie przez pracę i nauczanie robót ręcznych w klasie I] [Eksperyment pedagogiczny]. *Izvestija APN* 1959 z. 107 s. 161—171.

151. SYRECKIJ M. I.: Razvitie tvorčeskich sposobnostej u učaščichsja vo vremja raboty ich v učebnoj masterskoj. [Rozwój zdolności twórczych uczniów w związku z ich pracą w warsztacie szkolnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 29—33, tabl.

152. SYRECKIJ M. I.: Svjaz' prepodavanija osnov nauk s trudom v učebnych masterskich. [Nauczanie przedmiotów ogólnokształcących a praca uczniów w warsztatach szkolnych]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 51—57.

Zob. tegoż autora: Svjaz' truda učaščichsja v učebnoj masterskoj s izučeniem osnov matematiki, fiziki i čerčenija. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 1—4.

## PODSTAWY PRODUKCJI PRZEMYSŁOWEJ I ROLNICZEJ JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA

153. KORŻEV I. D.: O novych predmetach po osnovam techniki i proizvodstva v škole. [O nowych przedmiotach nauczania w szkole ogólnokształcącej: o „podstawach techniki i przemysłu"]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 7—9.

154. MATJUCHA N. F.: O putjach izučenija osnov proizvodstva. [Podstawy produkcji przemysłowej jako przedmiot nauczania]. *Pol. Ob.* 1958 nr 11 s. 13—16.

155. MOŠČANSKIJ V. N.: O vzaimosvjazi prepodavanija obščeobrazovatel'nych predmetov s mašinovedeniem i proizvoditel'nym trudóm. [O związku między przedmiotami ogólnokształcącymi a maszynoznawstwem i pracą produkcyjną]. *Pol. Ob.* 1959 nr 7 s. 37—40.

156. SAKSON A. R., ÈPSTEJN L. E.: Ob izučenii v škole osnov èkonomiki socialističeskogo proizvodstva. [O nauczaniu w szkole podstaw ekonomiki produkcji socjalistycznej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 62—69.

Toż: W: Novaja ... poz. 48 s. 356—366.

Zob. też: Èpstejn L. E.: Osnovy èkonomičeskich znanij v Škole. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 11—14.

157. ŠAPORINSKIJ S. A. Izučenie techničeskich osnov promyšlennogo proizvodstva na baze odnogo predprijatija. [Zaznajomienie uczniów z podstawami techniki przemysłowej na przykładzie jednego zakładu produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1956 nr 8 s. 25—37.

158. ŠAPORINSKIJ S. A. Osnovnye voprosy izučenija promyšlennogo proizvodstva na baze mestnych predprijatij. [Zasadnicze zagadnienia podstaw produkcji przemysłowej na przykładzie miejscowych zakładów produkcyjnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 56—62.

159. ŠAPOVALENKO S. T.: System kształcenia politechnicznego w szkole średniej. W: Nowacki T. Szkoła ... poz. 35.

Tłum. fragmentu rozdz. II z pracy: Šapovalenko S. T.: Politechničeskoe obučenie v sovetskoj škole na sovremennom ètape. M. 1958.

## MASZYNOZNAWSTWO I ELEKTROTECHNIKA

160. BESPAL'KO B. P.: Uroki po izučeniju avtomobilja. [Nauka o samochodzie]. M. 1960 APN ss. 191, 1 nlb. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

Zob. tegoż autora: O politechničeskom principe izučenija avtomobilja. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 9—12; Ispol'zovanie znanij učaščichsja po osnovam nauk pri izučenii avtomobilja. *Pol. Ob.* 1959 nr 2 s. 37—47; Svjaz' prepodavanija fiziki s izučeniem avtomobilja. *Fiz. v šk.* 1959 nr 3 s. 48—56.

161. KITAEV I. G. Voprosy metodiki prepodavanija sel'skochozjajstvennogo mašinovedenija. [Zagadnienia metodyki nauczania maszynoznawstwa] [w zastosowaniu do maszyn rolniczych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 2 s. 47—50, tabl.

Zob. tegoż autora: O povyšenii kačestva podgotovki učaščichsja k mechanizirovannomu trudu v sel'skom chozjajstve. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 22—29, tabl.

162. KUDRIN B. G.: Otbor učebnogo materiala po izučeniju mechanizmov i mašin v škole .[Dobór materiału z zakresu maszynoznawstwa] [kl. VIII]. *Doklady APN* 1958 nr 2 s. 3—8, tabl.

163. KUDRJAVCEV T. V.: Ob èffektivnosti usvoenija znanij po mašinovedeniju. [O efektywności nauczania maszynoznawstwa]. *Šk i Pr.* 1961 nr 4 s. 54—59.

164. PROEKT PROGRAMMY po èlekrotechnike srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Projekt programu nauczania elektrotechniki w średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 2 s. 57—59.

Zob.: Obsuždenie programy po èlektrotechnike. *Tamże* s. 59—62.

165. PROEKT PROGRAMMY srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj školy v proizvodstvennym obučeniem. Mašinovedenie. [Projekt programu średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy ze szkoleniem produkcyjnym. Maszynoznawstwo]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 16—19.

166. ZARECKIJ L. M.: Mašinovedenie kak škol'nyj učebnyj predmet. [Maszynoznawstwo jako przedmiot nauczania]. *Pol. Ob.* 1958 nr 4 s. 42—47.

Zob. tegoż autora: Politechničeskij analiz mašin kak pervyj ètap otbora materiala po mašinovedeniju dlja izučenija v srednej obščeobrazovatel'noj škole. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 9—12, tabl.

167. ŽIDELEV M. A.: Mašinovedenie i èlektrotechnika v obščeobrazovatel'nych srednich školach. [Maszynoznawstwo i elektrotechnika w szkołach średnich ogólnokształcących]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 24—34.

Tłum.: W: Nowacki T.: Szkoła ... poz. 35.

168. ŽIDELEV M. A.: Mašinovedenie v VIII — X klassach gorodskoj srednej školy. [Maszynoznawstwo w klasach VIII — X miejskiej szkoły średniej]. M. 1958 APN ss. 270, 1 nlb. rys., tabl. Izd. 2 spravl. i dopoln.

169. ZNAMENSKIJ P. A., NIKEROVA L. J.: Mechanika i mašinovedenie v srednej škole. [Mechanika i maszynoznawstwo w szkole średniej]. M. 1959 APN ss. 238, 1 nlb.

## UPRAWA ROŚLIN. HODOWLA ZWIERZĄT

170. DOLGOPOLOV M. I.: Osnovy agrotechniki. [Podstawy agrotechniki]. Č. 1. Obščee zemledelie. Učebnoe posobie dlja učaščichsja VIII klassa sel'skoj školy.M. 1956 Učepedgiz.

Rec.: Zajončkovskij A. G.: O neudačnom učebnom posobii. *Pol. Ob.* 1957 nr 6 s. 92—93.

171. ERMOŠIN N. P.: Obučenie osnovam sel'skogo chozjajstva s učetom proizvodstvennogo okruženija. [Nauczanie podstaw produkcji rolniczej z uwzględnieniem warunków lokalnych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 7 s. 18—23.

172. ESAULOV P. A., ŠAIN S. S.: Osnovy životnovodstva. [Zasady hodowli zwierząt]. M. 1957 Učpedgiz.

Rec.: Račinskij V.: O novom izdanii učebnogo posobija po osnovam životnovodstva. *Pol. Ob.* 1958 nr 1 s. 76—78.

173. PAVLOVA P. I.: Učebno-material'naja baza dlja izučenija osnov sel'skochozjajstvennogo proizvodstwa. [Baza materiałowa do nauczania podstaw produkcji rolniczej]. *Pol. Ob.* 1958 nr 3 s. 33—36.

174. PROGRAMMA opytno-praktičeskoj raboty po sel'skomu chozjajstvu dlja V—VIII klassov vos'miletnej školy. [Program zajęć praktycznych i doświadczeń z zakresu gospodarstwa wiejskiego dla klas V—VIII szkoły ośmioletniej]. *Biol. v šk.* 1960 nr 4 s. 62—70.

Zob.: Gaškova O. A., Rozina T. A.: O dostoinstvach i nedostatkach proektov novych programm po sel'skochozjajstvennomu trudu. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 31—32; Kivotov S. A.: Nekotorye zamečanija o proekte programmy po sel'skochozjajstvennomu trudu. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 25—28.

175. ŠČERBAKOV M. I.: O škol'nom kurse „Osnovy rastenievodstva". [O nauczaniu podstaw uprawy roślin w szkole średniej]. *Biol. v. šk.* 1959 nr 5 s. 62—66, tabl.

Zob. tegoż autora: K voprosu izučenija „Osnov rastenievodstva" v srednej škole. *Doklady APN* 1960 nr 2 s. 9—11, tabl.

176. STAVROVSKIJ A. E.: Soderžanie i organizacija učebnoproizvodstvennych rabot učaščichsja IX klassa sel'skoj školy v svjazi s izučeniem „Osnov životnovodstva". [Treść i organizacja szkoleniowo-produkcyjnych prac uczniów klasy IX szkoły wiejskiej z zakresu hodowli zwierząt]. *Doklady APN* 1960 nr 2 s. 21—24.

## PRAKTYKA PRODUKCYJNA

177. ATUTOV P. R.: Obščeobrazovatel'noe i politechničeskoe značenie proizvodstvennoj praktiki. [Rola praktyki produkcyjnej uczniów w kształceniu ogólnym i politechnicznym]. *Pol. Ob.* 1957 nr 4 s. 15—21.

Zob. tegoż autora: Svjaz' proizvodstvennoj praktiki s učebnoj rabotoj škol'nikov. *Sov. Ped.* 1957 nr 3 s. 20—29; Proizvodstvennaja praktika učaščichsja kak sredstvo politechničeskogo obučenija. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 5—8.

178. ATUTOV P. R., BULATOV N. P., SAVIČ T. Z.: Praca produkcyjna uczniów w fabrykach i zakładach przemysłowych. W: Nowacki T.: Praca ..., poz. 9.

Tłum. artykułu z pracy zbiorowej wyd. pod red. M. N. Skatkina: Trud v sisteme politechničeskogo obrazovanija. M. 1956.

179. BONDAREVSKIJ E.: Proizvodstvennaja praktika na promyšlennych predprijatijach i razvitie individual'nych interesov i sklonnostej učaščichsja. [Praktyka produkcyjna w przemyśle a rozwój indywidualnych zainteresowań i skłonności uczniów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 7 s. 33—37.

180. FEDOROVA O. F.: O nekotorych voprosach organizacii i soderžanija proizvodstvennoj praktiki učaščichsja. [Z zagadnień organizacji i treści praktyki produkcyjnej uczniów]. *Pol. Ob.* 1958 nr 5 s. 34—37, rys.

181. GLJAVIN M. N.: O životnovodčeskich fermach, kak baze učebno-proizvodstvennoj praktiki učaščichsja. [O fermach hodowlanych jako bazie szkoleniowo-produkcyjnej praktyki uczniów]). *Pol. Ob.* 1959 nr 12 s. 28—30.

Polem.: Suchomlinskij V. A.: Vzaimozavisimost' soderžanija i formy trudovogo vospitanija. *Šk. i Pr. 1960* nr 3 s. 23—25; Varlamov T., Makarov G.: K voprosu o životnovodčeskich fermach kak baze učebno-proizvodstvennoj praktiki učaščichsja. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 17—20; Tupikin P., Ševeleva E. *Tamże* s. 20—21.

182. MIRONOSICKAJA R. V., NOVOMEJSKIJ A. S.: Proizvodstvennaja praktika učaščichsja na metallurgičeskom zavode. [Praktyka produkcyjna uczniów w zakładzie metalurgicznym] [Z doświadczeń szkoły średniej Nr 74 w Swierdłowsku]. *Pol. Ob.* 1957 nr 9 s. 11—17, tabl.

Tłum. W: Nowacki T. Praca ... poz. 9.

183. ŠABORDINA A. T.: Učebno-proizvodstvennaja praktika učaščichsja v učebno-opytnom chozjajstve. [Szkoleniowo-produkcyjna praktyka uczniów w gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 29—33.

184. ŠČUKIN S. V., SKATKIN M. N.: Udział uczniów w pracy produkcyjnej. W: Nowacki T. Praca ..., poz. 9.

Tłum. artykułu z pracy: Trud ..., poz. 178.

185. SKOMOROCHOV V. I.: O politechničeskom principe v proizvodstvennoj praktike učaščichsja. [O politechnicznej zasadzie praktyki produkcyjnej uczniów]. *Pol. Ob.* 1958 nr 12 s. 21—24.

186. UČEBNO-PROIZVODITEL'NYJ trud škol'nikov v kolchoze. [Praca szkoleniowo-produkcyjna uczniów w kołchozie] [Praktyka letnia]. *Biol. v. šk.* 1958 nr 3 s. 3—8.

187. ŽIDELEV M. A., BELOUSOV V. P.: Proizvodstvennaja praktika učaščichsja na mašinostroitel'nom predprijatii. [Praktyka produkcyjna uczniów w przedsiębiorstwie budowy maszyn]. *Sov. Ped.* 1958 nr 2 s. 27—38, tabl.

## ZAJĘCIA POZALEKCYJNE

188. ALEKSEEV A. N.: Vneklassnoe čtenie kak odno iz sredstv rasširenija politechničeskogo krugozora učaščichsja. [Lektura domowa jako jeden ze środków rozszerzenia politechnicznego horyzontu uczniów]. *Doklady APN* 1959 nr 2 s. 13—16, tabl.

189. ALPATOV N. Vneklassnaja vospítatel'naja rabota v gorodskoj srednej škole. [Zajęcia pozalekcyjne w miejskiej szkole średniej]. M. 1949 Učpedgiz ss. 230, 2 nlb.

Tłum.: Powiadowska Halina: Praca pozalekcyjna w szkołach ogólnokształcących. Warszawa 1951 Nasza Księgarnia ss. 207.

190. BERMAN L. V.: Ob izučenii avtomašiny škol'nikami. [O zaznajamianiu uczniów klas młodszych z budową samochodu] [modelarstwo]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 14—21, rys.

191. GIL'DEBRANDT P. I.: Izučenie škol'nikami sel'skochozjajstvennoj techniki na osnove modelirovanija. [Modelowanie jako środek zaznajamiania się z budową maszyn rolniczych] [w kółku młodych przyrodników]. *Pol. Ob.* 1958 nr 5 s. 59—64.

192. KIRSANOV I. I.: Organizacija kružkovych zanjatij v škole. [Organizacja i działalność kółek technicznych w szkole]. *Sov. Ped.* 1958 nr 7 s. 45—48.

Zob. tegoż autora: Politechničeskij princip proizvodstvennogo obučenija v sel'skochozjajstvennych kružkach. *Doklady APN* 1958 nr 2 s. 9—12, tabl.

193. MASLAKOVA M.: Programmy kružkov vneškol'nych učreždenij i škol. [Programy szkolnych i pozaszkolnych kółek technicznych]. *Fiz. v šk.* 1957 nr 3 s. 77—82.

194. VNEKLASSNAJA RABOTA po fizike i technike. [Zajęcia pozalekcyjne z zakresu fizyki i techniki] [oprac.]: N. A. Sundukov, N. P. Tučnin. M. 1955 APN ss. 138, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

195. VOPROSY vneklassnoj i vneškol'noj raboty s det'mi. [Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne]. M. 1955 Učpedgiz ss. 230, 2 nlb.

Z treści: Skatkin M. N.: Vneklassnaja i vneškol'naja rabota po technike v svete zadač politechničeskogo obučenija; Ščukin S. V.: Vneklassnaja naturalističeskaja rabota v školach i vneškol'nych učreždenijach.

196. ZNAMENSKIJ Ju. P.: Vneklassnaja kinorabota kak sredstvo politechničeskogo obučenija. [Zajęcia pozalekcyjne kółka młodych kinomechaników jako środek kształcenia politechnicznego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 72—76, rys.

## ROZNE FORMY ORGANIZACJI PRACY PRODUKCYJNEJ UCZNIÓW

### Opracowania ogólne

197. KOČETKOV P. M.: O vybore form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja V—VI klassov. [W sprawie wyboru form organizacji pracy uczniów klas V—VI w gospodarstwie miejskim]. *Pol. Ob.* 1958 nr 3 s. 25—32.

198. PASTUCH E. Ja.: Organizacionnye formy učastija škol'nikov v sel'skochozjajstvennom obščestvenno proizvoditel'nom trude. [Formy organizacyjne społecznie użytecznej pracy uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Biol. v šk.* 1959 nr 1 s. 61—67.

199. SKLJAROV P. I.: Za tvorčeskoe primenenie form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja [W sprawie wyboru form organizacyjnych pracy uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Pol. Ob.* 1959 nr 12 s. 27—28.

Polem.: Polujanova E. G., Jukalova N. V.: Ne zamykat' trud učaščichsja v uzkie ramki škol'nogo proizvodstva. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 44—45; Kopylov G., Majorov I., Varlamov T.: K voprosu o tvorčeskom primenenii form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 33—37; Suchomlinskij V. A.: Vzaimozavisimost' soderžanija i formy trudovogo vospitanija. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 23—25; Nazarenko A. M.: Protiv šablona i izlišnich uvlečenij v vybore form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda škol'nikov. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 24—28; Ivanov G. I.: Ne kopirovat' a soversenstvovat' formy organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Tamże* s. 28—33; Ljachov N. I.: Učebno-opytnye chozjajstva i obrazovatel'on-vospitatel'nye zadači školy. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 13—17; Selivanov V. I.: Ukrepljat' i soveršenstvovat' novye formy organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 37—41; Ešče raz o tvorčeskom primenenii form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Tamże* s. 41—44; Ot redakcii. *Tamże* s. 44; K itogam diskussii o tvorčeskom primenenii raznych form organizacii truda učaščichsja v sel'skochozjajstvennom proizvodstve. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 28—33.

200. TRUVCEVA M. F.: O formach soedinenija obučenija s sel'skochozjajstvennym trudom. [O formach łączenia nauki szkolnej z pracą w gospodarstwie wiejskim]. *Pol. Ob.* 1958 nr 10 s. 12—20.

Tłum. W: Nowacki T.: Praca . . ., poz. 9.

### Eksperyment ukraiński

201. GINEVSKIJ Ja. M.: Knigi po voprosam politechničeskogo obučenija v školach USSR. [Książki o kształceniu politechnicznym w szkołach ukraińskich]. *Pol. Ob.* 1957 nr 4 s. 94—95.

202. BELODED I. K.: Sostojanie proizvostvennogo obučenija v školach USSR i mery ego ulučšenija. [Stan szkolenia produkcyjnego w szkołach ukraińskich i środki ulepszania tego stanu]. *Sov. Ped.* 1958 nr 7 s. 25—36.

203. LEGKOV E. I.: Aktual'nye voprosy proizvodstvennogo obučenija v školach Ukrainy. [Aktualne zagadnienia szkolenia produkcyjnego w szkołach ukraińskich]. *Sov. Ped.* 1957 nr 6 s. 38—44.

204. LJACHOV N. I.: O proizvodstvennom obučenii v školach Ukrainy. [O szkoleniu produkcyjnym w szkołach ukraińskich]. *Pol. Ob.* 1959 nr 8 s. 8—12.

205. MIŠČENKO V.: O klassach s proizvodstvennym obučeniem v sel'skoj škole. [O klasach ze szkoleniem produkcyjnym w szkole wiejskiej]. *Pol. Ob.* 1957 nr 5 s. 33—43, tabl.

206. ROZENBERG M. I.: O sistematičeskom priobščenii učaščichsja starších klassov k trudu na predprijatijach. [O systematycznym wdrażaniu uczniów klas starszych do pracy w przemyśle]. *Sov. Ped.* 1956 nr 8 s. 10—24.

207. RUS'KO A. N., ROZENBERG M. I.: Trudovoe vospitanie učaščichsja vos'miletnej školy. Iz opyta raboty èksperimental'nych škol Ukrainy. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole ośmioletniej. Z doświadczeń szkół eksperymentalnych na Ukrainie]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 19—29.

208. SUCHOMLINSKIJ V. A.: V zaščitu proizvodstvennogo obučenija v školach Ukrainy. [W obronie systemu szkolenia produkcyjnego stosowanego w szkołach na Ukrainie]. *Pol. Ob.* 1958 nr 8 s. 12—16.

209. ŠVECOV K. I., DEMIN A J.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja V—VIII klassov v učebnych masterskich škol Ukrainy. [Praca produkcyjna uczniów klas V—VIII w warsztatach szkolnych na Ukrainie]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 36—42, tabl.

### Eksperyment stawropolski

#### SZKOLNE BRYGADY PRODUKCYJNE

210. ČERNIKOV A. A.: Opyt trechletnej raboty učeničeskich proizvodstvennych brigad. [Z doświadczeń trzech lat działalności uczniowskich brygad produkcyjnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 23—30.

211. ČERNIKOV A. A.: Učeničeskie brigady v kolchozach i sovchozach — baza proivodstvennego obučenija. [Brygady uczniowskie w kołchozach i sowchozach — baza szkolenia produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 22—30.

212. (CHRUŠČEV N. S.): Iz reči tovarišča N. S. Chruščeva na torżestvennom zasedanii Stavropol'skogo komiteta KPSS i Ispolkoma Kraevogo Soveta Deputatov Trudjaščichsja 14 oktjabrja 1958 goda. [Fragment przemówienia tow. N. S. Chruszczowa wygłoszonego na uroczystym posiedzeniu Stawropolskiego Komitetu KPZR i Komitetu Wykonawczego Rady Delegatów 14 października 1958 r.]. W: Dokumenty i materiały po perestrojke školy. M. 1960 Učpedgiz.

213. FROLOV A. A.: O pedagogičeskoj značimosti učeničeskich brigad. [O znaczeniu pedagogicznym brygad uczniowskich]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 22—24.

214. GORDIENKO G. I.: O rabote učeničeskich proizvodstvennych brigad. [O działalności uczniowskich brygad produkcyjnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 6 s. 19—22.

215. GORESLAVSKIJ S. I.: Pedagogičeskoe rukovodstvo trudom učaščichsja v učeničeskoj brigade. [Opieka pedagogiczna nad brygadą uczniowską]. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 40—47.

216. IVANENKO M.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja v sel'skom chozjajstve. [Praca produkcyjna uczniów w gospodarstwie wiejskim] [brygad uczniowskich w okręgu Rostowskim]. *Nar. Obr.* 1959 nr 7 s. 33—38.

Zob.: Ivanenko M., Aleksandrovskij I.: Včera i zavtra učeničeskich brigad Dona. *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 59—63.

217. O RASPROSTRANENII OPYTA raboty učeničeskich proizvodstvennych brigad. [O upowszechnieniu doświadczeń uczniowskich brygad produkcyjnych] [Uchwała Sekretariatu KC KPZR]. *Učitel'skaja Gazeta* 1961 nr 47 s. 1; *Nar. Obr.* 1961 nr 5 s. 5.

218. PLETNEV V. S.: Trud učaščichsja v sel'skom chozjajstve. Iz opyta raboty sel'skich škol Kurskoj oblasti. [Praca uczniów w gospodarstwie wiejskim. Z doświadczeń szkół wiejskich okręgu Kurskiego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 91—97.

219. RYBAL'ČENKO A. A.: Meżškol'naja učeničeskaja proizvodstennaja brigada. [Międzyszkolna uczniowska brygada produkcyjna]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 22—24.

220. SIDORENKO P. G.: Ot junnatskogo kružka do učeničeskoj sel'skochozjajstvennoj brigady. [Od kółka młodych przyrodników do brygady uczniowskiej]. *Biol. v šk.* 1959 nr 2 s. 37—44.

221. ŠKOLA I TRUD. [Szkoła i praca]. Sbornik statej. Stavropol'skoe knižnoe izd. 1958 ss. 228.

Rec.: Baev S. Ja., *Biol. všk.* 1959 nr nr 3 s. 93—94.

222. ŠKOLA, TRUD, KOMMUNIZM. [Szkoła, praca, komunizm]. Sbornik pod red. N. N. Kopteva. Stavropol' 1958 Knižnoe izd.

Rec.: H. R.: Junye trużeniki o svoich slavnych delach. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 84—86; Smekalina O.: Širokie dorogi v žizń. *Nar. Obr.* 1959 nr 2 s. 122—123.

223. ŠKOL'NYE BRIGADY v kolchozach Stavropol'skogo kraja. [Brygady szkolne w kołchozach okręgu Stawropolskiego]. Sbornik statej. [Sost. Truevceva *M. F.*] M. 1957 Učpedgiz ss. 150.

Rec.: Unkovskij A. M.: Sbornik o škol'nych brigadach Stavropol'ja. *Pol. Ob.* 1957 nr 12 s. 87—88.

224. ŠKOLY STAVROPOL'JA na novom ètape. [Szkoły okręgu Stawropolskiego na nowym etapie]. Stavropol'skoe knižnoe izd. 1959 ss. 354.

Rec.: Pastuch E. Ja.: Opyt škol Stavropol'skogo kraja. *Bol. v šk.* 1960 nr 5 s. 90—92.

225. TUBJANSKIJ A.: O pedagogičeskom rukovodstve v učeničeskich brigadach. [O pedagogicznym kierownictwie w brygadach uczniowskich]. *Nar. Obr.* 1960 nr 5 s. 45—51.

226. UČENIE I TRUD. [Uczenie się i praca]. Sbornik sost. R. A. Teas. M. 1959 Lenizdat ss. 228.

Rec.: Kononov M., Semenov N.: Na vernom puti. *Nar. Obr.* 1961 nr 3 s. 110—111.

227. VASILENKO Z. G.: O pedagogičeskoj rabote v proizvodstvennych učeničeskich

brigadach Stavropol'skogo kraja. [O pracy pedagogicznej w uczniowskich brygadach produkcyjnych okręgu Stawropolskiego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 80—88, tabl.

### Eksperyment rjazański

GOSPODARSTWA SZKOLENIOWO-DOŚWIADCZALNE

228. (CHRUŠČEV N. S.): Iz reči tovarišča N. S. Chruščeva na torżestvennom zasedanii Rjazanskogo Oblastnogo Komiteta KPSS i Oblastnogo Soveta Deputatov Trudjaščichsja 13 fevralja 1959 goda. [Fragment przemówienia tow. N. S.Chruszczowa wygłoszonego na uroczystym posiedzeniu Rjazańskiego Okręgowego Komitetu KPZR i Rady Okręgowej Delegatów 13 lutego 1959 r.]. W: Dokumenty ..., poz. 210.

229. EPIFANOV K. I.: O značenii i putjach razvitija učebnoopytnych chozjastv. [O znaczeniu i rozwoju działalności gospodarstw szkoleniowo-doświadczalnych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 8 s. 21—23.

Zob. tegoż autora: Učebno-opytnye chozjajstva, ich praktika i perspektivy. *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 51—58.

230. GORDIENKO G. I.:Učebno-opytnoe chozjajstvo školy. [Gospodarstwo przyszkolne szkoleniowo-doświadczalne]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 25—29.

231. KOČETKOV S. A.: Letnjaja učebno-proizvodstvennaja praktika v učchoze. [Letnia praktyka szkoleniowo-produkcyjna w gospodarstwie szkolnym]. *Pol. Ob.* 1958 nr 12 s. 27—31.

232. LARIONOW A. N.: Škola i žizn'. [Szkoła i życie]. M. 1959 „Sovetskaja Rossija".

Rec.: Procenko V.: Brošjura ob opyte škoi Rjazanskoj oblasti. *Nar. Obr.* 1959 nr 1 s. 109—111.

233. TVERITINOV D. M.: O svjazi obučenija s žizn'ju. [Więź szkoły z życiem] [Z doświadczeń szkół wiejskich okr. Rjazańskiego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 10 s. 58—66.

Zob. tegoż autora: Trud i znanija neotdelimy. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 25—27.

234. TVERITINOV D., Varlamov T., Micheeva V.: Obučenie i proizvoditel'nyj trud. Nekotorye vyvody iz praktiki škol Rjazanskoj oblasti. [Nauczanie i praca produkcyjna. Wnioski z praktyki szkół okręgu Rjazańskiego]. *Nar. Obr.* 1959 nr 1 (dodatek ss. 16).

235. UČEBNO-OPYTNYE chozjajstva škol Rjazanskoj oblasti. [Szkoleniowo-doświadczalne gospodarstwa szkół okręgu Rjazańskiego] [oprac.]: Truevceva M. F. M. 1959 Učpedgiz ss. 271.

Rec.: Pilipovskij Ja.: Chorošaja kniga s plochim predisloviem. *Učit. Gaz.* 1959 nr 87 s. 2.

236. VARLAMOV T. I.: Ucebno-opytnoe chozjajstvo školy i ego planirovanie. [Szkoleniowo-doświadczalne gospodarstwo szkoły i jego planowanie]. *Pol. Ob.* 1958 nr 1 s. 10—19, tabl.

Zob. tego autora: Planirovanie raboty školy na učebnoproizvodstvennoj životnovodčeskoj ferme. *Pol. Ob.* 1958 nr 12 s. 31—40; Ogranizacja truda učaščichsja v učebno-opytnom chozjajstve. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 30—39.

### Szkolne zakłady produkcyjne

237. KOČETOV A. I.: Proizvoditel'nyj trud v škole-internate. [Praca produkcyjna w szkole-internacie]. *Sov. Ped.* 1958 nr 11 s. 49—59.

238. NOVIKOVA L. I., Bogdanova O. S., Kurakin A. T.: Ob učeničeskich kolchozach Moldavii. [O uczniowskich kołchozach w Mołdawii]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 146—152.

239 ŠAMRAJ A. E.: Podgotowka učaščichs jak trudovoj žizni. [Przygotowanie uczniów do pracy] [Szkolny zakład produkcyjny]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 22—25.

240. ZLOTNIK JA. I.: Škol'nyj zawod — novaja forma proizvoditel'nogo truda

škol'nikov. [Fabryka szkolna — nowa forma pracy produkcyjnej uczniów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 4 s. 13—16, rys.

Zob.: Prokopec D. Ja.: Vypuskaem poleznuju produkciju. *Tamże* s. 17—18; Malachov N. D.: Škol'nyj mechaničeskij. *Tamże* s. 21—23; Širokov E. M.: Škol'nyj zavod. *Tamże* s. 23—29; Gordin A. Ju., Mill' L. A.: Učebno-proizvodstvennye masterskie. Pol. Ob. 1959 nr 5 s. 11—17; Turkuman D. M., Tyškul F. P.: Trudovoe vospitanie v škol'nom kolchoze. Pol. Ob. 1959 nr 6 s. 33—37; Medvedev R.: Chozrascetnye proizvodstvennye predprijatija pri školach. *Nar. Obr.* 1959 nr 11 s. 58—64; Itel'son L. B.: Opyt organizacii vneklassnoj raboty. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 10—13; Brusencev N. K., Polkovnikov I. M.: Iz opyta raboty po soedineniju obučenija s proizvoditel'nym trudom. *Tamże* s. 14—17; Zlotnik Ja. I.: Ot Škol'nogo zavoda k učeničeskoj smene. *Tamże* s. 18—19; Kuzin N., Sarafannikova G.: O čem govorit opyt perestrojki školy. *Pravda* 1960 nr 60 s. 2; Ot redakcii: *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 (wkładka).

W. DĄBROWSKA

## GŁÓWNA KOMISJA PEDAGOGICZNA DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ JAKO NOWA KOMÓRKA ORGANIZACYJNA PRZY ZG ZNP

Związek Nauczycielstwa Polskiego przystąpił szerokim frontem do realizacji zadań wypływających dla niego z Uchwał VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnej.

Wzmacniając dotychczasowe różnorodne formy działalności organizatorskiej wśród nauczycieli Zarząd Główny ZNP inicjuje nowe poczynania, które mają na celu włączenie szerokich rzesz pracowników szkolnictwa do nadania właściwej treści wychowawczo-dydakatycznej reformowanej szkole.

Uchwały VII Plenum KC PZPR będą urzeczywistniane w należytym tempie, gdy równocześnie nauczyciel podejmie przodującą rolę w wysiłku całego społeczeństwa nad tworzeniem szkoły na miarę potrzeb kraju budującego socjalizm.

Szkoła ta ma wszak pogłębić metody zmierzające do wychowania młodzieży w duchu moralności socjalistycznej, zmienić treści programowe tak, by przygotować twórcze kadry dla wszystkich dziedzin gospodarki i kultury narodowej, kadry zdolne do stosowania w swej działalności zawodowej zdobyczy bujnie rozwijającej się nauki i techniki.

Powołując Główną Komisję Pedagogiczną dla Spraw Reformy Szkolnej Zarząd Główny ZNP kierował się myślą rozbudzenia masowego ruchu umysłowego wśród nauczycieli, którzy wezmą udział w pracach mających na celu silniejsze wsparcie przez pracę badawczą praktyki szkolnej. Chodzi mianowicie o współudział pedagogów praktyków w rozwijaniu teorii pedagogicznej prowadzonej przez pracowników nauki, o współdziałanie nowatorskiej praktyki z teorią.

Współpraca nauczycieli praktyków z naukowcami rozwinięta na miarę posiadanych w tym względzie możliwości przyczyni się niezawodnie do wzbogacenia i pogłębienia treści współczesnej szkoły.

Inicjatywa rozszerzenia ruchu umysłowego wśród nauczycieli wpłynie również na wykorzystanie stworzonych warunków do zdobywania stopni naukowych przez absolwentów wyższych uczelni zatrudnionych we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego, oświaty i kultury.

Zadaniem Głównej Komisji Pedagogicznej dla Spraw Reformy będzie między innymi rozbudzenie twórczej nowatorskiej postawy teoretyków naukowców i praktyków nauczycieli w odniesieniu do nowego systemu oświatowego w Polsce Ludowej.

Podejmowanie prac nad metodami wychowania i nauczania nowej reformowanej szkoły, włączania nauczycieli do konkretnych prac dydaktycznych i badawczo-naukowych w środowisku, prowadzonych pod kierunkiem pracowników nauki, których wyniki winny ułatwić realizację podstawowych założeń reformy szkolnej.

Komisja realizuje swe zadania w komisjach problemowych (zespołach roboczych), z których każda pracuje pod kierunkiem teoretyków i doświadczonych praktyków. Komisje problemowe podejmują i prowadzą: określone prace ważne ze stanowiska zadań reformy szkolnej, wypracowują szczegółowe propozycje, wnioski i koncepcje mające na celu doskonalenie różnych elementów rzeczywistości szkolno-wychowawczej, opracowują wyniki kolektywnych poczynań i przygotowują je do publikacji.

Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej ukonstytuowała się pod przewodnictwem Prezesa Zarządu Głównego ZNP doc. dra Józefa Kwiatka.

Będzie ona pracować pod bezpośrednią opieką Zarządu Głównego ZNP.

W skład GKP wchodzą wybitni pracownicy nauki, przewodniczący Komisji problemowych, przedstawiciele kierownictw zainteresowanych Ministerstw, Centralnej Rady Związków Zawodowych, Naczelnej Organizacji Technicznej, Komisji Planowania Gospodarczego przy Prezydium Rady Ministrów, Komitetu Pracy i Płac oraz organizacji młodzieżowych.

Do Komisji (zespołów) problemowych wchodzą naukowcy, doświadczeni oświatowcy oraz przedstawiciele życia gospodarczego i kulturalnego.

W ramach GKP zostały powołane następujące Komisje:

| | |
|---|---|
| Sieci szkół, | Kształcenia i doskonalenia nauczycieli, |
| Programowa, | Czytelnictwa, |
| Kultury technicznej, | Szkolnictwa Zawodowego, |
| Wychowania estetycznego, | Wychowania społecznego, |
| Eksperymentów pedagogicznych, | Szkolnictwa, |
| Społecznej funkcji szkoły, | Szkolnictwa wyższego, |
| Wychowania dziecka w rodzinie, | Oświaty dorosłych, |

GKP znajduje niezawodnie w swych poczynaniach sprzymierzeńców w poszczególnych sekcjach istniejących przy Zarządzie Głównym i Okręgach ZNP, których działalność jest ukierunkowywana na zagadnienia związane z reformą szkolną.

*J. MAZUR*

## WSPÓŁPRACA WIELKOPOLSKI Z OPOLSZCZYZNĄ

Zarząd Okręgu ZNP Wydział Pedagogiczny w Poznaniu zorganizował w dniach od 26 do 28 maja 1961 r., w ramach obchodów „Tygodnia Ziem Zachodnich", trzydniową naradę kierowników i działaczy oświatowych okręgu opolskiego i poznańskiego. W pierwszym dniu narady goście z Opolszczyzny, bawiący w Poznaniu z rewizytą (podobną konferencję zorganizował Wydział Pedagogiczny ZNP w Opolu w październiku 1960 r.), udali się wraz ze swymi kolegami z Wielkopolski na wycieczkę „Szlakiem Piastowskim". Zwiedzając wykopaliska i zabytki na Ostrowie Lednickim, w Gnieźnie, Biskupinie, Inowrocławiu, Kruszwicy, Strzelnie, Trzemesznie i Poznaniu, mieli możność zapoznania się z dokumentami świadczącymi o polskości Ziemi Wielkopolskiej i z dokumentami dotyczącymi początków Państwa Polskiego.

W drugim dniu narady goście z Opolszczyzny wzięli udział w konferencjach rejonowych w różnych punktach Okręgu Poznańskiego, gdzie mieli możność zapoznać się z formami i metodami pracy konferencji rejonowych i doskonalenia nauczycieli, stosowanymi na terenie tego Okręgu. Na szczególne podkreślenie zasługuje organizacja konferencji w Gieczu pow. Środa, Kościanie, Mełpinie pow. Śrem, Obornikach, Poznaniu i Żydowie pow. Gniezno.

Koledzy z Opolszczyzny byli nie tylko gośćmi, lecz również referentami. W dobrze przygotowanych, naukowo udokumentowanych i wygłoszonych z wielkim przekonaniem o słuszności sprawy referatach i głosach w dyskusji przedstawili oni zebranym dzieje Opolszczyzny, jej walkę o powrót do Macierzy, jak również jej obecny rozwój w Polsce Ludowej, a na tym tle problem rewizjonizmu zachodnioniemieckiego. Referaty te zrobiły wielkie wrażenie na słuchaczach i przysporzyły Ziemi Opolskiej wielu sympatyków. W wyniku konferencji niektóre rejony i szkoły nawiązały bezpośrednie kontakty z przedstawicielami nauczycielstwa Ziemi Opolskiej. W serdecznej koleżeńskiej atmosferze przebiegały również spotkania towarzyskie, zorgani-

zowane przez poszczególne rejony z okazji pobytu u nich gości. Wymieniane tutaj poglądy, spostrzeżenia i doświadczenia przyczynią się na pewno do polepszenia stylu pracy w zakresie dokształcania i doskonalenia, jak również metod pracy w samej szkole.

Trzeci dzień poświęcono na konferencję naukową. W czasie tejże konferencji, którą zaszczycili swoją obecnością przedstawiciele władz partyjnych, szkolnych i związkowych, wygłoszono trzy referaty: „Węzłowe problemy oświaty w województwie poznańskim" — Kurator OSP mgr J. Stoiński, „Współpraca z Ziemiami Zachodnimi" — dr E. Serwański, przewodniczący Komisji Kulturalno-Oświatowej Zarządu Wojewódzkiego TRZZ, i „Aktualne zadania Związku Nauczycielstwa Polskiego" — Prezes Zarządu Głównego ZNP doc dr Józef Kwiatek. Referaty, które przedstawiały bieżące zadania oświatowe Wielkopolski oraz Ziem Zachodnich, jak również zadania, jakie czekają nauczycielstwo w związku z obecną sytuacją w szkolnictwie i przygotowywaną reformą, zostały przyjęte bardzo żywo przez słuchaczy.

W obszernej i rzeczowej dyskusji uczestnicy wykazali, że wszelkie problemy dotyczące oświaty i wychowania młodego pokolenia są im bardzo bliskie, obojętnie, jakich ziem Polski problemy te tyczą. W toku dyskusji deklarowano sobie wzajemną pomoc i współpracę w realizacji celów i zadań, jakie stoją przed nauczycielstwem polskim.

Trzydniową bardzo owocną naradę zakończyło spotkanie z kierownikami wydziałów pedagogicznych i nauczycielami Okręgu Poznańskiego.

*STANISŁAW SZAJEK*

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## KONGRES PEDAGOGICZNY NRD

W dniach 3—5 czerwca br. obradował w Berlinie, w Hali Sportowej „Dynamo", VI Kongres Pedagogiczny NRD, w którym wzięło udział około 2500 nauczycieli, robotników zatrudnionych w fabrykach, rodziców, działaczy organizacji młodzieżowych i zaproszonych gości. Na Kongres przybyły delegacje ministerstw oświaty z 9 krajów. Delegacji RSFSR przewodniczył minister oświaty J. I. Afanasienko. Z ramienia Ministerstwa Oświaty PRL wziął udział w Kongresie wiceminister oświaty Ferdynand Herok i dyrektor Departamentu Programowego Józef Barbag. Autor niniejszego artykułu uczestniczył w Kongresie jako gość redakcji „Deutsche Lehrerzeitung".

Na porządku dziennym Kongresu stanęły dwa zagadnienia:

1. O poprawę uczenia się i socjalistycznego wychowania w szkołach.
2. Pomoc FDJ i organizacji pionierskiej „Ernst Thälmann" dla podniesienia wyników uczenia się i socjalistycznego wychowania młodzieży szkolnej.

Pierwszy z wymienionych referatów wygłosił minister oświaty NRD, prof. dr Alfred Lemmnitz, drugi — I sekretarz Centralnej Rady FDJ i członek Rady Państwa NRD — Horst Schumann. Obrady Kongresu poprzedziła kilkumiesięczna dyskusja w szkołach, uniwersytetach, zakładach pracy, na różnego rodzaju konferencjach, w radio i na łamach prasy. W dyskusji tej wysunięto wiele wniosków omawiających, w jaki sposób w ścisłej współpracy szkoły, domu rodzicielskiego i organizacji młodzieżowych doprowadzić w szkole do prawdziwie intensywnej nauki oraz postępowego wychowania młodzieży. Kongres był końcowym etapem i podsumowaniem tej dyskusji.

### O POPRAWĘ PRACY SZKOŁY

Minister Lemmnitz rozpoczął swój referat od omówienia roli NRD w walce o pokój i socjalizm, jak również — nawiązując do aktualnie odbywającego się w Wiedniu spotkania premiera Chruszczowa z prezydentem Kennedym — od wyrażenia nadziei, że być może niedaleka jest chwila, w której zostaną unormowane stosunki między obydwoma państwami niemieckimi i umocniony pokój na całym świecie. Przechodząc następnie do omówienia zadań szkoły socjalistycznej w NRD minister Lemmnitz podkreślił m. in. następujące momenty:

Szkoła w NRD realizuje idee wielkich przedstawicieli niemieckiego humanizmu, jak Lessinga, Goethego, Schillera, Humboldta, i myśli wielkich pedagogów niemieckich, jak Pestalozziego, Diesterwega i innych. Szkoła w NRD chce wychować młodzież w duchu wolnym od szowinizmu, w duchu pokoju.

Szkoła musi być powiązana z życiem. Główną metodą wiązania szkoły z życiem jest wszechstronna realizacja politechnicznego nauczania i wychowania. Sprawy tej nie można jednak zawężać — jak to się nieraz robi — do dni praktycznej nauki, jaką uczniowie pobierają w zakładach produkcyjnych. Rzecz trzeba ujmować szerzej, a mianowicie wiązać uczniów z całością zjawisk politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, jakie zachodzą przy budowie socjalizmu. Ścisłe powiązanie szkoły z życiem oznacza, że obok nauczycieli do kolektywu pomagającego szkole i wspólnie z nią rozwiązującego zadania wychowawcze należą przedstawiciele całego społeczeństwa, jak np. pracownicy państwowych gospodarstw rolnych, państwowych zakładów produkcyjnych, naukowych itp.

Samo nauczanie musi być tak organizowane, aby każdy uczeń znał jego cel i sens. Nauczanie powinno być intensywne i wychowujące. W tym celu trzeba położyć nacisk na ćwiczenia, powtarzanie materiału, systematyczne szkolenie pamięci, stosowanie wiadomości zdobytych w szkole do zagadnień praktycznych. Uczeń powinien wiedzieć i pamiętać, że nauka nie jest zabawą, lecz że wymaga pilności, wytrwałości, skupienia i pokonywania trudności.

W pracy szkolnej musi być położony nacisk na walkę z niepowodzeniami szkolnymi, z drugorocznością. Nie chodzi tu jednak o stosowanie środków administracyjnych czy różnych manipulacji i sztuczek przy promowaniu młodzieży do klas wyższych. Głównym środkiem do przezwyciężenia niepowodzeń szkolnych jest rzeczowe, metodycznie dobrze przygotowane nauczanie, dokładna znajomość każdego ucznia, troskliwe współdziałanie z rodzicami i organizacjami młodzieżowymi. Najważniejsze jest jednak indywidualne uczenie się uczniów (tj. odrabianie lekcji), samodzielne rozwiązywanie przez uczniów zadań domowych, właściwe przemyślenie problemów, powtarzanie materiału.

Minister Lemmnitz podkreślił wielkie znaczenie pracy uczniów już od I klasy począwszy. Szczególne znaczenie ma sprawa logicznego i matematycznego myślenia. W ogóle na gruntowne opanowanie matematyki i nauk przyrodniczych kładziono w czasie Kongresu wielokrotnie bardzo silny nacisk.

Podkreślił również minister Lemmnitz konieczność dobrego opanowania przez młodzież języka ojczystego, jak również języków obcych nauczanych w szkołach, a zwłaszcza języka rosyjskiego.

Podobnie wielką uwagę zwrócił na gruntowne przyswojenie sobie przez uczniów wiadomości z zakresu nauki obywatelskiej i dobrego opanowania przedmiotów artystycznych. Duży nacisk kładł na zagadnienia wychowawcze i polityczne współczesnej szkoły niemieckiej. Wiele uwag poświęcił również sprawie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli.

### W CZYM MA SIĘ WYRAŻAĆ POMOC ORGANIZACJI MŁODZIEŻOWYCH

Na wstępie swojego referatu Horst Schumann stwierdził, że obecna młodzież niemiecka różni się zasadniczo od młodzieży dawnej, gdyż wychowana została przez partię klasy robotniczej. Młodzież NRD nadal chce kierować się wskazaniami partii, w szczególności zaś chce pomóc w ugruntowaniu i rozwoju 10-letniej i 12-letniej szkoły, realizującej wychowanie socjalistyczne. Kierownictwu organizacji młodzieżowych chodzi o to, by młodzież uznała za swój życiowy cel przyczynienie się do zwycięstwa socjalizmu i do zlikwidowania militaryzmu. W tym celu musi się zacieśnić współpraca i wzajemna pomoc organizacji pionierskiej, FDJ, domu rodzicielskiego i szkoły.

Następnie mówca omówił wszystkie możliwości rozwoju i wychowania, jakie stwarza młodzieży przynależność do organizacji młodzieżowych. W organizacji młodzieżowej każdy jej członek znajduje możliwości pełnego rozwoju i przygotowania się do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Mówca podkreślił, iż organizacje młodzieżowe po raz pierwszy w historii pedagogiki niemieckiej zostały dopuszczone dziś, na VI Kongresie Pedagogicznym, do współuczestnictwa w obradach z najlepszymi nauczycielami. Fakt ten jest wyrazem nowych stosunków społecznych, jakie zaistniały w NRD, i fakt ten ogromnie wzrusza i zobowiązuje niemiecką młodzież demokratyczną. Równocześnie mówca wykazał, jak władcy z Bonn przekształcają zachodnioniemiecką szkołę na przedsionek koszar NATO i tak wychowują młodzież, aby móc raz jeszcze na jej plecach odbyć marsz na wschód. Ale mimo wszystko i w NRF jest wielu młodych ludzi, którzy szczerze przeciwdziałają szerzeniu się niemieckiego militaryzmu. Organizacje młodzieżowe NRD powinny pomóc tej

postępowej młodzieży z Niemiec Zachodnich w walce przeciw militaryzmowi, przeciw przygotowaniom do nowej agresji.

Szkoła w NRD jest przykładem i wzorem dla szkolnictwa całych Niemiec. Młodzież NRD czuje się dumna z tego powodu, iż uczestniczyła we wszystkich fazach rozwoju tej nowej szkoły. Młodzież NRD w dalszym ciągu będzie przyczyniać się do tego, by szkoła NRD osiągała wysokie wyniki nauczania i wychowania.

Podstawowym zadaniem młodzieży jest przyczynić się do zwycięstwa socjalizmu i komunizmu. By to osiągnąć, trzeba rozwijać zamiłowanie do pracy, do nauki tak, by praca i nauka stały się nawykiem i potrzebą życia każdego młodego człowieka. Politechniczne nauczanie stwarza do tego wiele dobrych okazji, bo wiąże szkołę z życiem, z klasą robotniczą. Kierownictwo organizacji młodzieżowych oczekuje od wszystkich ogniw FDJ w zakładach pracy, że rozumiejąc powyższą sprawę udzielą młodzieży szkolnej i szkołom większej niż dotychczas pomocy w kształceniu politechnicznym.

Mówca podkreślił dalej znaczenie współzawodnictwa dla wychowania młodzieży, znaczenie powstawania przodujących w szkole kolektywów klasowych, świadomej dyscypliny itd. Szeroko omówił sprawę stosunku młodzieży do nauczycieli podkreślając, iż FDJ i organizacja pionierska wymagają od każdego swojego członka stosowania się do wskazówek nauczyciela i poszanowania jego autorytetu. Żadne ogniwo organizacyjne nie ma prawa ignorować krytycznych uwag i wskazówek nauczycieli. Organizacje młodzieżowe nie mają również prawa omawiania i krytykowania nauczycieli na swoich zebraniach. Gdyby się zdarzyło, że postępowanie nauczyciela zasługuje na krytykę, kierownictwo organizacji młodzieżowej jest zobowiązane zawiadomić o tym wychowawcę klasy lub dyrektora, a nie wnosić tej sprawy pod dyskusję młodzieży. Horst Schumann podkreślił również rolę organizacji młodzieżowych w zakresie werbowania wartościowych kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli i w zakresie pomocy studentom tych zakładów w tym, by zdobyli jak najlepsze przygotowanie teoretyczne i praktyczne do trudnej pracy nauczyciela i wychowawcy.

### DYSKUSJA

Dyskusja na Kongresie poruszyła wszystkie problemy, jakie stoją przed współczesną szkołą niemiecką. Zabierający głos dzielili się swoimi doświadczeniami, pokazywali konkretne formy wiązania szkoły z życiem, współpracy z rodzicami i organizacjami młodzieżowymi, pracy społecznej i politycznej. Wielu mówców wskazywało na braki młodzieży w opanowaniu wiedzy, szczególnie zaś podkreślano, iż nauczanie matematyki i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych jest niewystarczające i że na ten odcinek pracy szkoły musi być zwrócona szczególna uwaga. Wielu mówców podkreślało problemy polityczne, wynikające z sytuacji, w jakiej znajdują się Niemcy, jak i z tego, że znajdują się w okresie przejściowym od kapitalizmu do socjalizmu. Mówcy byli do dyskusji dobrze przygotowani, wypowiadali się jasno, zwięźle, wyraźnie, z głębokim przekonaniem i wiarą w to, co mówią.

*

Wysoko ocenił VI Kongres Pedagogiczny NRD Walter Ulbricht, który na przyjęciu zorganizowanym dla pedagogów w KC Partii podkreślił, że cel polityki szkolnej NRD zgadza się z interesami i życzeniami robotników i rodziców oraz że Kongres był wyrazem ciągle rozwijającej się twórczości nauczycieli. Kongres cechował optymizm i wielka gotowość nauczycieli do rozwiązywania problemów, niekiedy jeszcze bardzo ciężkich i trudnych. Z przyjemnością podkreślił Walter Ulbricht fakt, iż na Kongresie doszli do głosu — oprócz nauczycieli i pedagogów — również pracownicy

fabryk i gospodarstw rolnych. Świadczy to o tym, że szkołą i wychowaniem interesują się szerokie koła społeczeństwa i że biorą one aktywny udział w rozwoju szkolnictwa.

Należy podkreślić dobre przygotowanie kongresu, wielką dyscyplinę obrad, punktualność i porządek.

W trzecim dniu trwania Kongresu, po oficjalnym jego zakończeniu, odbyła się uroczystość dekoracji przodujących nauczycieli orderem „Zasłużonego nauczyciela narodu". Charakterystyczne jest, że w liczbie 44 odznaczonych przeważali nauczyciele stosunkowo młodzi mający poniżej 40 lat życia, niekiedy nawet znacznie poniżej. Wynika to niewątpliwie ze szczególnej sytuacji, jaka istnieje w NRD, ale też niewątpliwie i z tego, że pragnie się tych młodych ludzi silnie związać z pracą szkolną, dać im dowód, że państwo wysoko ocenia ich niełatwą pracę przygotowania młodego pokolenia do życia w ustroju socjalistycznym, jaki konsekwentna polityka Partii i Rządu NRD buduje.

*J. SZUREK*

## PROBLEMY WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO NA TERENIE MIĘDZYNARODOWYM

W toczonych obecnie — u nas i za granicą — dyskusjach na temat konieczności unowocześnienia treści i metod nauczania i wychowania sporo uwagi poświęca się kształcącym i wychowawczym funkcjom sztuki. W okresie, gdy mowa jest o potrzebie szerszego uwzględnienia w programach szkolnych wychowania estetycznego — wychowania kultury estetycznej, a także wykorzystania sztuki w kształtowaniu wszechstronnie rozwiniętego i twórczego człowieka — warto poświęcić uwagę aktualnym kierunkom i tendencjom, jakie istnieją w zakresie wychowania estetycznego w skali ogólnoświatowej.

Wychowanie estetyczne należy obecnie do zagadnień pedagogicznych interesujących zarówno teorię, jak i praktykę wychowawczą. Z punktu widzenia teoretycznego stawiany jest problem stosunku między wychowaniem estetycznym w sensie węższym, to znaczy uwrażliwianiem na piękno i sztukę, a wychowaniem przypisującym sztuce szerokie funkcje w kształtowaniu osobowości, w zakresie przeżyć nie tylko estetycznych, ale także i w zakresie postaw moralnych, kształcenia umysłowego itp. Z punktu widzenia praktycznego aktualna jest sprawa przedmiotów artystycznych i metod estetycznego wychowania. Dominuje zainteresowanie kształceniem plastycznym; pedagogiczna i psychologiczna analiza rysunków, zwłaszcza dziecięcych, posiada, jak wiadomo, swoją długą tradycję. Stopniowo coraz więcej uwagi przypisuje się dziś kształceniu w zakresie estetycznej kultury muzycznej i literackiej. Życie samo: potrzeby praktyki, a także stały wzrost środków upowszechniania sztuki, nasuwają wciąż nową problematykę. Znajduje ona swój wyraz między innymi w działalności organizacji międzynarodowych poświęconych zagadnieniom wychowania estetycznego.

W roku 1900 odbył się w Paryżu pierwszy międzynarodowy kongres nauczycieli rysunków, zapoczątkowując szeroką akcję dyskusji i reformy. Była to jeszcze epoka tradycjonalnego ujmowania rysunku i jego funkcji wychowawczych. Analogiczny kongres w roku 1904 w Bernie, w Szwajcarii, powołał do życia organizację Fédération Internationale de l'Enseignement du Dessin (Międzynarodowa Federacja Nauczycieli Rysunków). Stawiała ona sobie za cel upowszechnienie kultury estetycznej przez odpowiednie realizowanie nauczanie rysunku w szkolach różnego typu. Pod

wpływem pedagogicznych haseł epoki zaczęto coraz większą uwagę przywiązywać do swobodnej ekspresji rysunkowej, zwłaszcza dzieci młodszych, i w ten sposób zaczęto niemal identyfikować nauczanie rysunku z zachętą do swobodnego wyrażania się poprzez rysunek indywidualny. Krystalizowała się idea wychowania estetycznego służącego kształceniu kultury ogólnej. Kolejne kongresy organizacji FEA, gromadząc coraz szersze rzesze nauczycieli rysunków, dyskutowały nie tylko konkretne zagadnienia specjalistyczne, ale głównie rolę rysunku w podnoszeniu ogólnego poziomu kultury humanistycznej społeczeństwa, związek między rysunkiem a innymi przedmiotami nauczanymi w szkole, potrzebę objęcia obowiązkowym nauczaniem rysunku wszystkich uczniów, a nie tylko chętnych czy uzdolnionych.

Ostatni, dziesiąty międzynarodowy kongres FEA (Bazylea w Szwajcarii, rok 1958) podsumowując przeszło pięćdziesiąt lat jej działalności, doszedł do zupełnie nowych sformułowań teoretycznych, które wskazują, w jaki sposób koncepcja nauczania rysunku przerodziła się w pierwszym etapie w koncepcję wychowania estetycznego dyskutowanego w skali ogólnospołecznej, a następnie w koncepcję wychowania przez sztukę. Mówi się bowiem coraz wyraźniej o tym, że wpływ wychowawczy sztuki obejmuje całokształt przeżyć i postaw człowieka, a nie tylko same przeżycia estetyczne. Uwydatnia się przydatność wychowania estetycznego w zakresie kształcenia funkcji postrzegania, a także w zakresie kształtowania postawy twórczej i prospektywnej, w stosunku do wszelkich zjawisk otaczającego świata. W tym sensie można mówić o nabywaniu, dzięki wychowaniu estetycznemu, pewnych sprawności czy umiejętności, które dają się niejako „przenieść" z dziedziny estetycznej na różne inne dziedziny ludzkiego życia. A zatem umiejętność dobrego widzenia obrazu i posługiwania się rysunkiem stanowią drogę do lepszego widzenia i poznania rzeczywistości; umiejętność artystycznego zindywidualizowanego wypowiadania się stanowić może drogę do indywidualnego reagowania na nowe i nieznane sytuacje.

FEA pracuje obecnie za pośrednictwem zespołów nauczycieli rysunku organizowanych na terenie różnych krajów. Zespoły te dyskutują, wymieniają swoje doświadczenia starając się realizować nauczanie rysunku w sposób twórczy, to znaczy tak, aby służyło ono ogólnym nowoczesnym celom wychowawczym, aby łączyło w jedną harmonijną całość umiejętność indywidualnego wypowiadania się przy pomocy rysunku z umiejętnością odczuwania wartości postrzeganych dzieł sztuki.

W roku 1954 powstała druga organizacja międzynarodowa poświęcona w zasadzie tym samym zagadnieniem, ale postawionym od razu w sposób bardzo nowoczesny. O ile FEA, w toku swojej kilkudziesięcioletniej działalności, przebyła dość znamienną ewolucję, a stawiana obecnie koncepcja wychowania przez sztukę stanowi niejako wynik doświadczeń praktycznych, o tyle INSEA (International Society for Education through Art — Międzynarodowe Towarzystwo Wychowania przez Sztukę) od początku stawiała problem wychowania przez sztukę, a nie nauczania rysunku czy też nawet wychowania estetycznego. Utworzona pod egidą UNESCO, INSEA widzi w tego rodzaju wychowaniu ważny czynnik w kształceniu nowoczesnego człowieka, który staje wobec nowych i zaskakujących nieraz zadań i obowiązków i który musi umieć je w indywidualny sposób rozwiązywać. Wśród celów INSEA znajduje się, między innymi, pogłębienie zrozumienia między narodami, czemu skutecznie służyć może wymiana wytworów artystycznych. Sama zresztą nazwa organizacji wskazuje na to, że nie tylko rysunek i kultura plastyczna winny stanowić przedmiot zainteresowania i kształcenia; chodzi także i o kulturę estetyczną w zakresie innych dziedzin sztuki, o ich harmonię i syntezę w ogólnym procesie wychowania przez sztukę. Przedmiotem tego wychowania ma być pełna osobowość nowoczesnego człowieka. Istotną nowością, w stosunku do działalności FEA zainteresowanej głównie wychowaniem estetycznym dzieci młodszych, jest próba zanalizowania przez INSEA treści i zadań wychowania przez sztukę realizowanego w stosunku do młodzieży dojrzewającej. Temu zagadnieniu poświęcony był kongres

INSEA w Hadze (Holandia) w roku 1957. Kolejne zgromadzenie ogólne INSEA w roku 1960, które miało miejsce na Filipinach, dyskutowało problem: „Człowiek i sztuka w kulturze Wschodu i Zachodu: problemy wychowania przez sztukę w szkole i w społeczeństwie".

Próbując w kilku słowach naszkicować główne tendencje wychowania estetycznego w świecie współczesnym, należy zanotować następujące wnioski:

1. Poprzez skromne próby zreformowania metod nauczania rysunku sformułowane zostały założenia wychowania estetycznego o charakterze powszechnym, masowym.

2. Realizacja nowocześnie, demokratycznie pojętych haseł wychowania estetycznego doprowadziła do sprecyzowania koncepcji wychowania przez sztukę, wykorzystania sztuki w wychowaniu nowoczesnego, wszechstronnego i twórczego człowieka.

3. Istnieje dążenie do zrealizowania pełnej syntezy wychowania przez sztukę, synteza ta wyraża się w:

a) próbach uwzględniania w wychowaniu estetycznym nie tylko kształcenia plastycznego, ale także i kształcenia w zakresie muzyki, literatury pięknej, sztuki dramatycznej, filmu itp.

b) idei kształcenia zarówno czynnej postawy twórczej, to znaczy umiejętności posługiwania się, np. rysunkiem, jak i wychowania wrażliwości na postrzegane dzieła sztuki.

c) stawianiu problematyki wychowania estetycznego nie tylko dzieci młodszych, ale także i młodzieży, a nawet ludzi dorosłych, to znaczy w próbie objęcia wychowaniem przez sztukę całego społeczeństwa.

Warto podkreślić, że od dwóch lat ukazuje się pierwsze na świecie czasopismo poświęcone wyłącznie zagadnieniom wychowania przez sztukę: półrocznik „Education through Art" (Wychowanie przez Sztukę), redagowany w trzech językach równocześnie.

*I. WOJNAR*

## KURS PEDAGOGICZNY W MIĘDZYNARODOWYM OŚRODKU DZIECKA W PARYŻU

Międzynarodowy Ośrodek Dziecka (Centre International de l'Enfance, w skrócie C.I.E.) powołany został w roku 1949 i ma stałą siedzibę w Chateau de Longchamp w Bois de Boulogne w Paryżu. Ośrodek finansowany jest przez Międzynarodowy Fundusz Pomocy Dzieciom — FISE i rząd francuski i zajmuje się pracami badawczymi dotyczącymi wszelkich problemów związanych z dzieckiem, a także kształceniem i doskonaleniem kadr oraz informacją i dokumentacją. W ciągu pierwszych dziesięciu lat działalności Ośrodka duży nacisk położono na utrzymanie i popieranie współpracy reprezentantów różnych dyscyplin, których celem jest dobro dziecka: lekarzy, socjologów, psychologów, wychowawców, ekonomistów.

Większość konferencji, kursów i seminariów, jakie się odbywają w Ośrodku, poświęcona jest problemom medycznym i społecznym, skupia przeto pracowników służby zdrowia (głównie lekarzy). W roku 1956 postanowiono zorganizować ponadto kształcenie personelu pedagogicznego i od tej pory odbywają się specjalne kursy dla pedagogów i psychologów.

W czasie od 9 stycznia do 19 lutego 1961 miał miejsce w C.I.E. już po raz trzeci kurs poświęcony zagadnieniom rozwoju i wychowania dziecka. Celem tego kursu było omówienie i sprecyzowanie poglądów na rozwój fizyczny i psychiczny dziecka w okresie przedszkolnym i w wieku szkolnym, na wpływ środowiska, na opiekę

nad zdrowiem ucznia. Specjalny nacisk położono na problemy związane ze starszym wiekiem szkolnym i z okresem dojrzewania.

Uczestnikami kursu byli przedstawiciele wielu krajów z Europy, Azji, Afryki, Ameryki Południowej w sumie 33 osoby z 24 krajów (w tym część tzw. wolnych słuchaczy, nie będących gośćmi Ośrodka). Byli to wszystko ludzie związani ze szkolnictwem, z nauczaniem i wychowaniem dzieci i młodzieży: nauczyciele i wykładowcy średnich i wyższych szkół pedagogicznych lub uniwersytetów, psychologowie, pracownicy placówek badawczych, inspektorzy szkolni i przedszkolni itp. Z krajów demokracji ludowej reprezentowana była Polska, Czechosłowacja, Rumunia i Jugosławia. Będąc pracownikiem Instytutu Pedagogiki zostałam delegowana na kurs przez Ministerstwo Oświaty i uczestniczyłam w nim jako jedyna osoba z Polski.

W ciągu sześciu tygodni pobytu w Paryżu wysłuchaliśmy wielu wykładów, braliśmy udział w dyskusjach i pracach seminaryjnych, zwiedziliśmy wiele szkół i różnych instytucji związanych z nauczaniem i wychowaniem. Program był bardzo obszerny, wachlarz zagadnień rozległy, gdyż obejmował okres od urodzenia dziecka aż do momentu dojrzałości. Nie pozwoliło to na dokładne i wyczerpujące omówienie wszystkich zagadnień, co zresztą nie było zadaniem kursu. Organizatorzy uznali za bardziej celowe nie ograniczanie tematyki do jednego czy kilku problemów, lecz dokonanie przeglądu całokształtu problematyki, podsumowanie stanu wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka. To zadanie kurs spełnił, dając każdemu z uczestników możność konfrontacji poglądów i teorii pedagogicznych, a także sytuacji i stosunków w dziedzinie oświaty we własnym kraju — z innymi krajami.

Kurs miał charakter międzynarodowy nie tylko ze względu na skład uczestników, lecz również i wykładowców. Obok profesorów, lekarzy, działaczy oświatowych z Francji takich, jak prof. M. Debesse, prof. G. Mialaret, prof. Robert Debré, prof. M. Lamy, dr E. Berthet, dr Koupernik, dr. D. Douady, p. Hastinguais, p. Chazal i in., zajęcia prowadzili również wykładowcy zaproszeni z innych krajów — p. W. D. Wall (Anglia), prof. M. Graffar (Belgia), dr J. A. Ponsioen (Holandia).

Nie sposób w krótkim sprawozdaniu omówić czy choćby wymienić wszystkich zagadnień, które były w programie kursu. Chcę przeto zwrócić uwagę tylko na niektóre z nich, mianowicie na te, które są przedmiotem badań Ośrodka, oraz takie, które są nam wspólne i przez to bliskie.

W ciągu ubiegłych jedenastu lat C.I.E. podejmował 12 tematów badawczych społecznych i medyczno-społecznych. Między innymi były to zagadnienia wzrostu i rozwoju psychomotorycznego dziecka, zmęczenia i przeciążenia nauką szkolną, braku przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. W zakresie prawidłowego rozwoju i zdrowia dziecka chodzi o ustalenie, co rozumie się przez termin „zdrowie", co tu jest normą, oraz o opracowanie norm właściwych dla danej populacji w określonych warunkach (np. dla miasta i wsi, dla rasy czarnej i białej itp.). Od r. 1953 prowadzone są badania międzynarodowe przez 7 ekip w Europie i Afryce, a ostatnio również w Stanach Zjednoczonych według jednolitych, wspólnie ustalonych zasad.

Zagadnienie przeciążenia nauką szkolną i znużenia, które jest groźne w skutkach dla zdrowia uczniów, jest sprawą wywołującą różne dyskusje i powodującą używaku 1958 C.I.E. zdecydował podjąć badanie tego problemu, powierzając to zadanie ekipie psychologów i pedagogów. W ciągu 2 lat przeprowadzono badanie na ten temat opinii uczniów, rodziców i wychowawców metodą ankiety (ponad 3000 osób).

Równolegle z badaniem opinii starano się ustalić stopień zmęczenia, stosując metody obiektywne przez indywidualne badania kliniczne i posługiwanie się baterią testów, łatwych do stosowania, gdzie wyniki ulegają zmianie wraz ze stopniem zmęczenia ucznia.

Brak przystosowania społecznego dzieci i młodzieży jest jednym z najbardziej powszechnych i aktualnych problemów wychowawczych, zwłaszcza w środowisku

miejskim. Ośrodek, współpracując z radą miejską jednej z gęsto zaludnionych dzielnic Paryża, powołał do życia klub-świetlicę rozrywkową. Odwiedziliśmy tę placówkę mieszczącą się w XIII dzielnicy i kierownik opowiedział o stosowanych tam metodach, trudnościach i wynikach pracy. Pewne analogie nasuwają się z naszym Domem Młodzieży na Targówku. Różnego rodzaju działalność sportowa, przygotowanie do zawodu, kulturalna itp. wciągają do współpracy młodzież, która sprawiała przedtem tyle trudności, i powodują zmianę jej postawy.

Uczestnicy kursu stwierdzili w dyskusjach i rozmowach, iż wiele problemów i trudności w dziedzinie oświaty jest dziś powszechnych, mimo różnic w ustroju społecznym, położeniu geograficznym, rozwoju gospodarczym i kulturalnym poszczególnych krajów. Powszechną bolączką jest np. obecnie brak nauczycieli na skutek dużego przyrostu naturalnego oraz niezbyt korzystnej sytuacji materialnej nauczyciela. Nawet we Francji, która przed wojną stosowała różne środki celem podniesienia przyrostu naturalnego, sytuacja dziś zmieniła się radykalnie: klasy szkolne są liczne, a w początku roku szkolnego nie wszyscy uczniowie mogli rozpocząć naukę na skutek braku dostatecznej ilości nauczycieli.

Sprawą powszechnie dyskutowaną jest też kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Chodzi zwłaszcza o praktykę pedagogiczną: ile czasu na nią poświęcić, czy ma się ona odbywać przez cały okres nauki kandydata na nauczyciela, czy dopiero po zdaniu egzaminu z przedmiotów ogólnokształcących. Badania na ten temat prowadzone są w Szwajcarii, w Portugalii, a w Brazylii istnieje szkoła eksperymentalna kształcąca nauczycieli, która ma wypróbować różne metody prawidłowego wiązania teorii pedagogicznej z praktyką.

Obok zajęć w Ośrodku mieliśmy w czasie naszego pobytu wiele wyjazdów zbiorowych, grupowych i indywidualnych do szkół, przedszkoli i różnych instytucji oświatowych (m. in. Międzynarodowy Ośrodek Badań Pedagogicznych w Sèvres, Instytut Pedagogiczny w Paryżu, Ośrodek Pedagogiki Specjalnej, Ośrodek Poradnictwa Zawodowego). Zwiedzanie ich, rozmowy z kierownictwem i obserwacja metod i organizacji pracy dostarczały wiele materiału do przemyśleń, do porównań z analogicznymi placówkami w kraju, do wyciągania pewnych wniosków. Omówienie tych zagadnień mogłoby samo stanowić przedmiot odrębnego sprawozdania. Był to bardzo ważny i cenny element naszej pracy na kursie.

Na zakończenie trzeba podkreślić bardzo sprawną organizację kursu i dobrą metodę pracy. Zajęcia nie polegały na biernym słuchaniu długich wykładów. Prowadzący je rozpoczynał od zagajenia, w którym krótko naświetlał problem. Następnie uczestnicy kursu stawiali pytania, zgłaszali wątpliwości, dezyderaty, podkreślali to, co specjalnie ich interesuje, lub mówili o rozwiązaniach stosowanych w ich własnym kraju. Wykładowca podsumowywał tę dyskusję i zajmował się kwestiami zgłoszonymi przez słuchaczy.

Poza tym odbywały się dyskusje w grupach. Każda grupa dobierała się samorzutnie, według zainteresowań. Wybierano przewodniczącego i sekretarza obrad. Dyskutowano na określony planem dnia temat, a potem — już w czasie zajęć wspólnych — sekretarz każdej z grup składał sprawozdanie z jej pracy. W podobny sposób dokonano na zakończenie oceny przebiegu kursu i zgłoszono dezyderaty na przyszłość, idące zwłaszcza w kierunku zapewnienia uczestnikom większej ilości czasu na pracę własną (w bibliotece, w szkole, przedszkolu itp.).

Uczestnictwo w tego rodzaju imprezach międzynarodowych ma obok walorów poznawczych również duże znaczenie dla wzmocnienia i pogłębienia współpracy międzynarodowej. Słuszna wydaje się więc ocena prof. Roberta Debré, przewodniczącego Rady Naczelnej C.I.E., akcji kursów i seminariów, prowadzonej przez Ośrodek, że „można się spodziewać, iż przez tego rodzaju spotkania międzynarodowe rzucamy dobre ziarno, które da w przyszłości plony".

*I. JANISZOWSKA*

ГОД III (XXXV) ИЮЛЬ — АВГУСТ 1961 № 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЯН БАРТЕЦКИ
И
СТАНИСЛАВ РАЙПЕРТ

# ПРИЧИНЫ НЕУДАЧ В РАБОТЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ

Благодаря быстрому развитию просвещения в Польской Народной Республике широко распространилась семилетняя школа, наступил расцвет среднего и высшего образования. Центром интереса в настоящее время является средняя общеобразовательная школа, её роль и задачи, какие должна выполнить в жизни общества.

В связи с ростом задач, какие накладываются на среднюю школу, возникает необходимость исследования вопроса — в какой мере средняя школа осуществляет выдвинутые задачи и каковы причины её неудач. Особенное внимание обращено на проблему очевидных и скрытых неудач школы, что и является с 1958 года предметом научно-исследовательских опытов кафедры дидактики Варшавского университета.

Задача данной статьи заключается в том, чтобы обсудить проблему очевидных неудач дидактической работы средней школы и обнаружить причины, которые мешают школе в выполнении её задач.

Статья обсуждает два основных вопроса:

1. Отсев учащихся и его причины.
2. Отставание учащихся и его причины.

Авторы статьи в области очевидных школьных неудач различают разные типы причин, связанных: а) с умственными способностями учащихся, б) с дидактической работой и школьными программами, в) с экономическими условиями и с их средой, г) с биологическими условиями.

Анализ собранного материала позволяет сделать несколько выводов, которые, в большинстве случаев, относятся к дидактической работе школы. Авторы утверждают, что о школьных неудачах решают, конечно на ряду с другими причинами, но всё же в первую очередь две из них главные, а именно: 1) дидактическая работа и школьные программы, 2) экономические условия и среда учащихся. Поэтому авторы сосредоточивают своё внимание на этих двух вопросах, касаясь других вопросов лишь по мере надобности для обсуждения основных вопросов.

В заключении авторы считают, что новые задачи, стоящие перед средней общеобразовательной школой, можно осуществить лучше, быстрее и более исправно путём введения новой системы образования.

ТАДЕУШ НОВАЦКИ

## НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ПРИНЦИПЕ НАГЛЯДНОСТИ

Автор основывается на различении, сделанном им в его предыдущей статье, анализирующей принцип наглядности с точки зрения теории познания. Наглядные учебные пособия автор подразделил на два вида: репрезентативные (изобразительные) и символические. К первому виду наглядных учебных пособий относятся все реальные явления действительности, ко второму виду принадлежат те, которые символизируют связи между этими явлениями.

Продолжая свой анализ, автор обращает внимание на два существующие типа обучения.

Первый стремится к быстрейшему введению учащихся на самую высшую ступень абстракции, ознакомления с научными теориями, второй вместо этого ставит себе целью расширение умений практической деятельности, как это делается в области ремесленно-профессиональной подготовки или на производстве.

Что касается первого типа обучения, функция репрезентации на первых ступенях абстракции конкретизировала понятия. Вместо того понятия более сложные объяснялись при помощи уже знакомых, но простых понятий. Поэтому автор делает вывод, что в этой области функция репрезентации затрачивается в пользу более общего принципа — конкретности.

Во втором типе обучения функция репрезентации на основании диалектики меняет своё качество таким образом, что в большей части относится к демонстрированию движения и деятельности, чем показыванию предметов, моделей и. т. п.

Применение в школьной практике политехнического обучения вводит изменения в употреблении наглядных учебных пособий в дидактическом процессе, так как сама практика доставляет много чувственных опытов.

Окончательный вывод автор формулирует таким образом, что ни обладание, ни пользование наглядными учебными пособиями не гарантирует хорошего качества дидактического процесса. Несмотря на то, что качество дидактического процесса зависит от многих других причин, всё-таки о пользе их применения решает способ их употребления, который должен быть приспособлен ко всему дидактическому положению.

Г. МУШИНСКИ

## ОТНОШЕНИЕ КОЛЛЕКТИВА К ВОСПИТАТЕЛЮ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Задачей статьи — дать ответ на вопрос: Какое значение для процесса нравственного воспитания в коллективе и для его успеха имеют виды работы в коллективе, а также отношение детского коллектива к воспитателю.

В течении исследовательских опытов по данному вопросу выделено два основных вида воспитательной работы в коллективе: „демократический“ и „авторитетный“. Отличие между ними основано:

1. на степени строгости, с какой вёлся коллектив;
2. на соотношении между отдельными детьми и воспитателем;
3. на применении воспитательных приёмов, употребляемых больше всего в коллективе;

4. на способах введения новых распоряжений и постановлений, касающихся жизни коллектива.

Исследования проведенные среди 577 ребят, находящихся в школе или в летнем лагере, доказали, что если применяются „демократические" виды воспитательной работы в коллективе, то в более высшей степени формируется положительное отношение коллектива к воспитателю.

Влияние видов воспитательной работы на эффективность процесса нравственного воспитания исследовано на примере преобразовывания, путём личного воздействия воспитателя, внутренней организации коллектива, степени изменений критериев, какими руководствуются члены коллектива в общественном мнении. Оказывается, что „демократические" виды воспитательной работы в коллективе, основаны на дискуссии, взаимной ответственности и коллективном предпринимании решений, являются более эффективными в преодолевании отношений, господствующих в коллективе.

Дальнейший анализ результатов опыта показал, что существует непосредственная связь между отношением коллектива к воспитателю и его силой педагогического воздействия на коллектив. Чем отношение это более положительное, тем сильнее воздействие воспитателя на систему норм и оценок поведения, признанных коллективом, а тем самым воспитатель имеет влияние на внутреннюю организацию коллектива.

Надо однако помнить, что отношение коллектива к воспитателю является лишь одним из факторов, имеющих значение для эффективности процесса нравственного воспитания в коллективе.

ЧЕСЛАВ ПРОКОПЧИК

## У ИСТОЧНИКА ПЕДАГОГИКИ ЯНУША КОРЧАКА

Во вступительной части статьи автор на основании методологических рассуждений пробует ответить на вопрос: Какие общественно-идеологические причины повлияли на это, что Корчак стал педагогом? Ответ на этот вопрос во многом поможет для объяснения особенностей педагогики Корчака, а также внесёт серьёзный материал для разрешения вопроса: Каким педагогом был Корчак? Ответ находится в самой структуре данной статьи. Поэтому, сперва проводится в ней анализ общественных мнений Корчака, потом приводится его взгляды на человека и общество, и наконец даются общие основы педагогики Корчака.

Корчак резко видит противоречия, существующие в капиталистическом обществе. В противоречии, какое часто показывает на страницах своих трудов, т. е. в конфликте между капиталистами и рабочими, Корчак в основном стоит по стороне пролетариата. Однако, согласно Корчаковской концепции человека и общества, в которой основные качества и достоинства выражены в этических категориях, общественный радикализм Корчака (резко выделяющий противоречия между развратом взрослых и добротой детей) стремится к изменениям экономических отношений в обществе не путём непосредственного переворота, но прежде всего путём морального преобразования общества. Согласно мнению Корчака воспитание детей должно служить этой важнейшей цели.

Такой подход к роли воспитания требует и своеобразного определения. Делая вывод, что воспитание имеет огромную роль в преобразовании общества, педагогика Корчака становится педагогической теорией о широком объёме и не ограничивается лишь партикулярными проблемами воспитания.

Второй характерной особенностью педагогики Корчака является то, что главное место занимает в ней моральное воспитание. Характерной чертой педагогики Корчака является и то, что процесс воспитания изолируется от общества взрослых, что связано с мнением о натуральной, врождённой доброте ребёнка, способного к самоограничиванию, самоконтроли и самовоспитанию.

СТЕВАН БЕЗДАНОВ

# ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ЮГОСЛАВИИ

Задача статьи заключается в том, чтобы представить читателям цели, стоящие перед обязательной 8-летней школой в Югославии, а предвидены в её научно-дидактической системе.

Эти требования состоят в том, что каждый гражданин обязан иметь общее современное образование и быть прогрессивным, культурным и творческим членом общества.

Начальная школа должна быть тесно связана со средой, в которой она находится и включаться в жизнь общества.

Однако, надо помнить, что связь школы с обществом не ограничивается лишь знакомством и знаниями о его проблемах, но также требует непосредственного участия в осуществлении конкретных задач, в организации работ, в которых могут принимать участие ребята определенного возраста, Поэтому одним из важнейших факторов образования и воспитания является политехническое обучение.

Политехническое обучение в общеобразовательной школе не только расширяет круг знаний, но тоже влияет на изменение понятия общего образования, а вместе с тем меняет характер и структуру общеобразовательной школы.

Техническое обучение в начальной школе является процессом, который происходит непрерывно в течении всего пребывания ученика в школе. Учащихся следует постепенно ознакомлять с основами производства и техники, благодаря чему они преобретают знания, умения и навыки, необходимые в творческой, технической работе.

Для развития среди учащихся интереса к технике организовываются в школах клубы юных техников — одна из форм внеклассной работы.

Благодаря всестороннему воспитанию, молодежь приобретает в течении 8-летнего обучения элементы технического и общего образования, готовится к практической трудовой деятельности.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

Я. БАРТЕЦКИ, С. РАЙПЕРТ — Причины неудач в работе общеобразовательных лицеев . . . . . 1
Т. НОВАЦКИ — Некоторые замечания о принципе наглядности . . . . . 15
Г. МУШИНСКИ — Отношение коллектива к воспитателю и его значение в процессе нравственного воспитания . . . . . 30
Ч. ПРОКОПЧИК — У источника педагогики Януша Корчака . . . . . 44
С. БЕЗДАНОВ — Политехническое обучение в начальных школах Югославии 58

## ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

Высказывание проф. БОГДАНА СУХОДОЛЬСКОГО . . . . . 72
Ф. КОРНИШЕВСКИ — Педагогическая библиотека учителя-воспитателя как одно из средств помогающих в осуществлении реформы школы . . . . 74

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

М. РАТАЙ — Виктор Щерба: — О трудовом воспитании . . . . . 84
К. СТАСЕРСКИ — Збигнев Скорны: Формирование мышления в обучении педагогических наук . . . . . 87
Ф. КОРНИШЕВСКИ — Франциšек Урбанчик: Основы обучения математике 89
Л. БАНДУРА — Howard Lane and Mary Beauchamp: Human relations in teaching . . . . . 91

## ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . . . . 94
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская педагогика — Школа и производство . . . . . 97

## БИБЛИОГРАФИЯ

В. ДОМБРОВСКА — Осуществление политехнического обучения в СССР . . . 100

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Я. МАЗУР — Главная педагогическая комиссия по делам реформы школы как новое организационное звено Главного правления Профсоюза польских учителей . . . . . 119

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Я. ШУРЕК — Педагогический конгресс в ГДР . . . . . 122
И. ВОЙНАР — Проблема эстетического воспитания за рубежом . . . . . 125
И. ЯНИШОВСКА — Педагогические курсы в Международном детском центре в Париже . . . . . 127
Изложение на русском языке . . . . . 130
Изложение на английском языке . . . . . 135

THIRST YEAR (35TH) JULY – AUGUST 1961 No 4

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

*JAN BARTECKI*
*STANISŁAW RAJPERT*

## THE CAUSES OF FAILURES IN DIDACTICAL WORK OF GENERAL HIGH SCHOOLS

The rapid development of education in the Polish Peoples' Republic induced, among others, the positive changes in generalization of 7-years school, extention and development of high and higher schools and so on. The core of interest is being the general high school, its tasks and functions in social life.

With regard to the increasing of tasks, which the school has to fulfil, one has to explore, if the general high schools realize their tasks and what sort of causes induced the failures in the work of these schools. Especially interesting is the problem of appearent and concealed failures. This problem, since 1958 years, became the subject of researches, being led by the Didactic Chair in the University of Warsaw.

The task of the article is to discuss the appearent failures in didactical proceeding of school and to reveal the causes raising difficulties in the work of school.

The article discusses two basic problems:

1. The drop-out of the students and its causes,
2. The delays of the students in graduation and their causes,

In the complex of causes of the appearent failures, the authors mention the causes of the following nature:

a) intellectual,
b) didactically-curricular,
c) economically-environmental,
d) biological.

The analyse of gathered togethcr materials, made it possible to conclude the suggestions concerning the didactical proceeding of school. The authors confirm, that about the school failures decide first of all the didactically-curricular and economically-environmental causes. It is why the authors concentrate their considerations around these two problems.

Simultaneously the authors promote the thesis, that the new tasks of general high school one can realize better, faster and more efficiently, if we lead the new system of education.

TADEUSZ NOWACKI

## SOME REMARKS ABOUT THE PRINCIPLE OF OBJECTIVENESS

The author based on his previous work, which analyses the principle of objectiviness. In that work he mentioned the representative and symbolic function of the objective aids in teaching.

As concerns the first function, the objective aids represent a certain spheare of phenomena reality, as to the second one, they symbolize the bonds between these phenomena.

Continuing his analyse the author points out on the existence of the two types of teaching. One of them tends to the fastest introducing the students into the spheare of abstraction, acquainting the scientifical theories, the second one, promotes as the aim, the training of skills in practical proceeding (vocational training, in-service training and so on). In the first type of education the representative function, on the first steps of abstraction, concretized the comprehensions. On the other hand, the more complicated comprehensions are mostly explained by the aid of simple comprehensions.

It is why the author concludes, that in this spheare, the representative function is absorbed by the more general principle — concretization. In the second type of education, the representative function modifies dialectically its quality, because in the most cases, it concerns the display of motions and activities, than subjects, models and so on.

Introducing into the schools the practics, with regard to the polytechnical training, changes the role of the objective aids in the process of teaching, because the practic by itself provides the plenty of sensual experiences.

The final conclusion is formulated by the author: neither possessing nor using of the objective aids don't make sure automatically, that the didactical process will be good.

Putting on the side the fact, that the quality of didactical process depends on many other causes, the profit of using objective aids depends on the way we use them. This way of using must be adjusted to the complex of didactical situations.

HELIODOR MUSZYŃSKI

## THE RELATION OF THE GROUP TOWARDS THE TUTOR AND THE ROLE OF IT IN THE PROCESS OF ETHICAL EDUCATION

The task of this article is to answer to the question, what role for the process of ethical education in the group and their results has style of work with the group and the relation of the group towards the tutor. In progress of the empirical searchings, on can mention two basic styles of work with the group: „democratic" and „authoritative".

The peculiarities between these two styles concern:

1. The degree of rigour in the group.
2. The system of individual relations with children.
3. The kind of educational aids used mostly in the group.
4. The way of introducing the new dispositions and decisions concerning the life of the group.

The researches being led on the 577 children in 22 groups in school and in the summer camps showed in the first place, that as the style of educational work is more „democratic", so one can observe, in a more extended degree, the positive relation of the group towards the tutor.

The influence, which has the style of educational work on the efficiency of the ethical education was searched on the example of changing the internal structure of the group and changing the degrees of the criterions, which the participants of the group lead in their proceeding. It appeared, that the „democratic" style of the educational work in the group, based on discussing, co-responsibility and collective undertaking of decisions, is more efficient in changing the relations in the groups, than the other one.

Analysing further the results of the researches, one can observe the direct bond between the relation of the group towards the tutor and the influences of the tutor on the group.

As this relation is more positive the tutor has stronger hold and educational influence on the system of standards and appraisals of the proceeding accepted by the group, also — on the internal structure of the group.

One has to remember, that the relation of the group towards the tutor is only one of the factor, which influences on the efficiency of ethical education in the group.

*CZESŁAW PROKOPCZYK*

## AT THE SOURCES OF PEDAGOGICS OF JANUSZ KORCZAK

The metodological remarks in the introductory part of the article have to show, that the answer to the question: which socially-ideological reasons help Korczak to be a pedagogist — can, in high degree, explain the general factors of Korczak's pedagogics. So, this article can give the answer to the question: what kind of pedagogist was Korczak.

The author analyses the social views of Korczak, then—his conceptions of the human being and society and finally, of general features of Korczak's pedagogics.

Korczak saw sharply the internal disharmony of the capitalistic society. In the basic conflict, which he often represented in his works, in the conflict between capitalist and worker or poor man in general, Korczak is on the side of the latter one. Anyway, according to his conception of the human being and society, in which the main qualities and worths are expressed in the ethical cathegories, Korczak saw sharply the contrast between ethically spoiled adults and innocent children and he postulated not the direct change of the economical relation in society, but the ethical changes of it.

The pedagogical theory of Korczak, based on the great role of education in changing, is characterized by a large spheare: it doesn't restrict only to the particular problems of education.

Korczak's second characteristic feature of pedagogics is, that the central place in its occupies the ethical education. It is also characteristic for his pedagogics, the isolating educational process from the adults society, being as a result of his conviction about the natural, inborn goodness of the child, being able to selflimit, selfcontrol and selfeducation.

STEVAN BEZDANOV

# POLYTECHNICAL EDUCATION IN THE ELEMENTARY SCHOOL OF YUGOSLAVIA

This article informs the readers about the didactically-scientifical tasks of 8-years compulsory school in Yugoslavia. The demands of this school depend on the fact, that every citizen should gain the contemporary, general education to be a progressive, cultural and creative individual.

The elementary school must be tightly joined with its environment and must be included into the stream of life. On the other hand, one should remember, that joining the school with environment means not only the knowledge about the environment and its problems, but also the direct participation in the realizing of the concrete tasks, in organizing the socially-useful works for children. The polytechnization in Yugoslavian schools is a very important factor of education and training. The elements of work and polytechnical education in general school don't only extend its frames, but also influence on the changes in comprehending general education and cause the fundamental changes in the nature and structure of general school.

The technical education in the elementary school is the process, which must exist through the whole period of schooling. The pupils must be steadily introduced in the bases of the production and technics, which will make possible attaining the knowledge, skills and customs necessery in the creative, technical work.

For developing technical interests in the pupils, one establishes in schools clubs for young technicians, which is one of the forms afterschool activity for pupils.

Due to the universal education, the youngsters attain, during the 8-years training, the general culture; they are also prepared to the practical proceeding. The whole activity of school is turned towards the life, which their youngsters will have after graduation.

## CONTENTS

### The articles

J. BARTECKI and S. RAJPERT — The causes of failures in didactical work of general high schools . . . . . 1
T. NOWACKI — Some remarks about the principle of objectiveness . . . 15
H.MUSZYŃSKI — The relation of the group towards the tutor and the role of it in the process of ethical education . . . . . 30
C. PROKOPCZYK — At the sources of pedagogics of Janusz Korczak . . . 44
S. BEZDANOW — Polytechnical education in the elementary school of Yugoslavia . . . . . 58

### Discussions and polemics

Declaration of professor B. SUCHODOLSKI . . . . . 72
F. KORNISZEWSKI — The pedagogical library of teacher — educator as one of the features, which aids in the realization of school reform . . . 74

### The review of books

M. RATAJ — Wiktor Szczerba: How to educate by work . . . . . 84
K. STASIERSKI — Zbigniew Skorny: The training of thinking in teaching pedagogical subjects . . . . . 87
F. KORNISZEWSKI — Franciszek Urbańczyk: The principles of teaching mathematics . . . . . 89
L. BANDURA — Howard Lane and Mary Beauchamp: Human relations in teaching . . . . . 91

### The reviews of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish pedagogical periodicals . . . . 94
S. SŁOMKIEWICZ — Sovietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . 97

### Bibliography

W. DĄBROWSKA — The realization of polytechnical training in USSR . . 100

### Home chronicle

J. MAZUR — The Main Pedagogical Commission for School Reform . . . 119
S. SZAJEK — Collaboration between the Wielkopolska region and the Opole region . . . . . 120
Summaries in Russian language . . . . . 130
Summaries in English language . . . . . 135

### Foreign chronicle

J. SZUREK — The pedagogical Congress in GDR . . . . . 122
J. WOJNAR — The problems of esthetical education in international area . . 125
J. JANISZOWSKA — The pedagogical courses in the International Center of the Child in Paris . . . . . 127

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1961

Nakład 4.000+55 egz. Ark. wyd. 9,4. Ark. druk. 8,75. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w czerwcu 1961. Podpisano do druku w październiku 1961
Druk ukończono w październiku 1961

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1442 — A-14

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

*J. BARTECKI* i *S. RAJPERT* — Przyczyny niepowodzeń w dydaktycznej pracy liceów ogólnokształcących . . . . . 1
*T. NOWACKI* — Niektóre uwagi o zasadzie poglądowości . . . . . 15
*H. MUSZYŃSKI* — Stosunek zespołu do wychowawcy i jego znaczenie w procesie wychowania moralnego . . . . . 30
*C. PROKOPCZYK* — U podstaw pedagogiki Janusza Korczaka . . . . . 44
*S. BEZDANOV* — Kształcenie politechniczne w szkołach podstawowych Jugosławii . . . . . 58

### DYSKUSJE I POLEMIKI

Wypowiedź profesora *B. SUCHODOLSKIEGO* . . . . . 72
*F. KORNISZEWSKI* — Biblioteka pedagogiczna nauczyciela-wychowawcy jako jeden z czynników pomocnych w realizacji reformy szkolnej . . . 74

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

*M. RATAJ* — Wiktor Szczerba: O wychowaniu przez pracę . . . . . 84
*K. STASIERSKI* — Zbigniew Skorny: Kształcenie myślenia w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych . . . . . 87
*F. KORNISZEWSKI* — Franciszek Urbańczyk: Zasady nauczania matematyki . 89
*L. BANDURA* — Howard Lane and Mary Beauchamp: Human relations in teaching . . . . . 91

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

*S. NOWACZYK* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . 94
*S. SŁOMKIEWICZ* — Sovetskaja Pedagogika — Škola i Proizvodstvo . . . 97

### BIBLIOGRAFIA

*W. DĄBROWSKA* — Realizacja kształcenia politechnicznego w ZSRR . . . 100

### KRONIKA KRAJOWA

*J. MAZUR* — Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej jako nowa komórka organizacyjna przy ZG ZNP . . . . . 119
*S. SZAJEK* — Współpraca Wielkopolski z Opolszczyzną . . . . . 120

### KRONIKA ZAGRANICZNA

*J. SZUREK* — Kongres Pedagogiczny NRD . . . . . 122
*J. WOJNAR* — Problemy wychowania estetycznego na terenie międzynarodowym . . . . . 125
*I. JANISZOWSKA* — Kurs pedagogiczny w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu . . . . . 127
Streszczenie w języku rosyjskim . . . . . 130
Streszczenie w języku angielskim . . . . . 135

CENA ZŁ 8.—

# RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK III (XXXV) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

*REDAKTOR*
*Józef Kwiatek*

*CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO*
*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński*
Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

*RADA REDAKCYJNA*
*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz*

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

| | | |
|---|---|---|
| w kraju: | rocznie . . . . . | zł 48 |
| | półrocznie . . . . . | zł 24 |
| | Cena pojedynczego numeru | zł 8 |

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1961

Nakład 4.055 egz. Ark. wyd. 9,5. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania we wrześniu 1961. Podpisano do druku w październiku 1961. Druk ukończono w październiku 1961

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1851 — A-13

ROK III (XXXV) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1961 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

## Z PROJEKTU STATUTU KPZR

### SPRAWY WYCHOWANIA

Społeczeństwo radzieckie odniosło wielkie sukcesy w socjalistycznym wychowaniu mas, w kształtowaniu aktywnych budowniczych socjalizmu. Lecz także po zwycięstwie ustroju socjalistycznego w świadomości i postępowaniu ludzi pozostają jeszcze przeżytki kapitalizmu, które hamują marsz społeczeństwa naprzód.

Praca ideologiczna staje się coraz potężniejszym czynnikiem w walce o zwycięstwo komunizmu. Im wyższa jest świadomość członków społeczeństwa, tym pełniej i szerzej rozwija się ich twórcza aktywność w tworzeniu materialno-technicznej bazy komunizmu, w rozwijaniu komunistycznych form pracy i nowych stosunków między ludźmi, a zatem tym szybciej i pomyślniej rozwiązywane są zadania budownictwa komunizmu.

Partia uważa, że główną rzeczą w pracy ideologicznej na współczesnym etapie jest wychowanie wszystkich ludzi pracy w duchu wysokiej ideowości i oddania komunizmowi, w duchu komunistycznego stosunku do pracy i gospodarki społecznej, całkowite przezwyciężenie przeżytków, poglądów i obyczajów burżuazyjnych, wszechstronny, harmonijny rozwój jednostki, stworzenie prawdziwego bogactwa kultury duchowej. Szczególną wagę partia przywiązuje do wychowania dorastającego pokolenia.

Nowy człowiek kształtuje się w procesie czynnego udziału w budownictwie komunizmu, rozwoju zasad komunistycznych w życiu gospodarczym i społecznym, pod wpływem całego systemu pracy wychowawczej partii, państwa i organizacji społecznych, w którym ważną rolę odgrywa prasa, radio, film i telewizja. W toku tworzenia komunistycznych form ustroju społecznego coraz bardziej i mocniej będzie się utrwalać ideowość

komunistyczna w życiu, pracy i w stosunkach między ludźmi, wyrabiać się będzie umiejętność rozsądnego korzystania z dobrodziejstw komunizmu. Wspólna, planowo zorganizowana praca członków społeczeństwa, ich codzienny udział w zarządzaniu sprawami państwowymi i społecznymi, rozwój komunistycznych stosunków koleżeńskiej współpracy i wzajemnego poparcia prowadzi do przekształcania świadomości ludzi w duchu kolektywizmu, umiłowania pracy i humanizmu.

Pogłębienie komunistycznej świadomości ludzi pracy przyczynia się do dalszego ideowo-politycznego zespolenia robotników, kołchoźników i inteligencji, do ich stopniowego złączenia w jednolity zespół pracowników społeczeństwa komunistycznego.

Partia wysuwa następujące zadania:

### 1. W dziedzinie kształtowania świadomości komunistycznej

a. Kształtowanie światopoglądu naukowego.

W warunkach socjalizmu i budowy społeczeństwa komunistycznego, gdy żywiołowy rozwój ekonomiczny ustąpił miejsca świadomej organizacji produkcji i całego życia społecznego, gdy teoria jest nieustannie wcielana w życie, pierwszorzędnego znaczenia nabiera kształtowanie naukowego światopoglądu wszystkich ludzi pracy w społeczeństwie. Ideową podstawą kształtowania tego światopoglądu jest marksizm-leninizm jako jednolity i harmonijny system poglądów filozoficznych, ekonomicznych i społeczno-politycznych. Partia stawia jako zadanie wychowanie całej ludności w duchu komunizmu naukowego dążąc do tego, aby ludzie pracy opanowywali idee nauki marksistowsko-leninowskiej, głęboko rozumieli przebieg i perspektywy rozwoju świata, właściwie pojmowali wydarzenia zachodzące wewnątrz kraju i na arenie międzynarodowej, świadomie budowali życie w duchu komunistycznym. W postępowaniu każdego człowieka, w działalności każdego zespołu i każdej organizacji idee komunistyczne powinny łączyć się organicznie z czynem komunistycznym.

Teoretyczne opracowanie i praktyczne rozstrzygnięcie we właściwym czasie nowych problemów wysuwanych przez życie — to nieodzowny warunek pomyślnego marszu społeczeństwa do komunizmu. Teoria nadal powinna oświetlać drogę praktyce, przyczyniać się do ujawnienia i pokonywania trudności i sprzeczności przeszkadzających pomyślnemu budownictwu komunistycznemu. Partia uważa za swój doniosły obowiązek dalsze rozwijanie nowych zjawisk w życiu społeczeństwa radzieckiego oraz doświadczeń światowego rewolucyjnego ruchu robotniczego i ruchu wyzwoleńczego, wychowania wszystkich komunistów w duchu twórczego łączenia teorii z praktyką budownictwa komunistycznego.

b. Wychowanie w duchu umiłowania pracy.

W centrum pracy wychowawczej partia stawia wyrobienie komunistycznego stosunku do pracy u wszystkich członków społeczeństwa. Praca

dla dobra społeczeństwa — to święty obowiązek każdego człowieka. Wszelka praca na rzecz społeczeństwa, zarówno fizyczna, jak umysłowa, jest szanowana i zaszczytna. Należy wychowywać masy pracujące na najlepszych wzorach pracy, na najlepszych przykładach prowadzenia gospodarki społecznej.

Wszystko, co jest niezbędne do życia i rozwoju ludzi, tworzy praca. Dlatego też każdy człowiek powinien brać udział w wytwarzaniu tych środków, które są niezbędne do jego życia i działalności, dla dobrobytu społeczeństwa. Człowiek, który by otrzymywał od społeczeństwa jakiekolwiek dobra nie biorąc udziału w pracy, byłby darmozjadem i żył kosztem innych.

W społeczeństwie komunistycznym człowiek nie może nie pracować. Nie pozwala mu na to ani jego świadomość, ani opinia publiczna. Praca według zdolności stanie się przyzwyczajeniem, pierwszą potrzebą życiową wszystkich członków społeczeństwa.

c. Ugruntowanie moralności komunistycznej.

W procesie przechodzenia do komunizmu coraz bardziej wzrasta rola zasad moralnych w życiu społeczeństwa, rozszerza się sfera działania czynnika moralnego i odpowiednio maleje znaczenie administracyjnego regulowania stosunków wzajemnych między ludźmi. Partia będzie popierać wszystkie formy świadomej samodyscypliny obywateli, prowadzące do utrwalenia i rozwoju podstawowych zasad współżycia komunistycznego.

Odrzucając klasową moralność wyzyskiwaczy, komuniści przeciwstawiają wypaczonym egoistycznym poglądom i obyczajom starego świata moralność komunistyczną — moralność najsprawiedliwszą i najszlachetniejszą, wyrażającą interesy i ideały ludu pracującego na całym świecie. Ze zwykłych norm moralności i sprawiedliwości, które w czasach panowania wyzyskiwaczy były wypaczone i bezwstydnie deptane, komunizm czyni niewzruszone reguły życiowe zarówno w stosunkach między poszczególnymi osobami, jak też w stosunkach między narodami. Moralność komunistyczna obejmuje podstawowe ogólnoludzkie normy moralne wypracowane przez masy ludowe w ciągu tysiącleci. W walce z uciskiem społecznym i występkami w dziedzinie etyki. Szczególnie doniosłe znaczenie w etycznym rozwoju społeczeństwa ma rewolucyjna moralność klasy robotniczej. Moralność komunistyczna w toku budowy socjalizmu i komunizmu wzbogaca się o nowe zasady, o nową treść.

Partia uważa, że kodeks moralny budowniczego komunizmu zawiera następujące zasady moralności:

— oddanie sprawie komunizmu, miłość do Ojczyzny socjalistycznej, do krajów socjalizmu;
— rzetelna praca dla dobra społeczeństwa: kto nie pracuje, ten nie je;
— troska każdej jednostki o zachowanie i pomnożenie dorobku społecznego;

— wysokie poczucie obowiązku społecznego, nieprzejednany stosunek do naruszania interesów społecznych;
— kolektywizm i koleżeńska pomoc wzajemna: jeden za wszystkich, wszyscy za jednego;
— humanitarne stosunki i wzajemny szacunek między ludźmi: człowiek dla człowieka jest przyjacielem, towarzyszem i bratem;
— uczciwość i szczerość, czystość moralna, prostota i skromność w życiu społecznym i osobistym;
— wzajemny szacunek w rodzinie, troska o wychowanie dzieci;
— nieprzejednany stosunek do niesprawiedliwości, pasożytnictwa, nieuczciwości, karierowiczostwa;
— przyjaźń i braterstwo wszystkich narodów ZSRR, nieprzejednany stosunek do wrogości narodowościowej i rasowej;
— nieprzejednany stosunek do wrogów komunizmu, sprawy pokoju i wolności narodów;
— braterska solidarność z masami pracującymi wszystkich krajów, ze wszystkimi narodami.

d. Rozwój internacjonalizmu proletariackiego i patriotyzmu socjalistycznego.

Partia będzie stale wychowywać ludzi radzieckich w duchu internacjonalizmu proletariackiego, ze wszech miar przyczyniać się do umacniania międzynarodowej solidarności mas pracujących. Pogłębiając miłość narodu radzieckiego do swej Ojczyzny partia wychodzi z założenia, że z chwilą powstania światowego systemu socjalizmu patriotyzm obywateli społeczeństwa socjalistycznego wyraża się w oddaniu i wierności swej Ojczyźnie, całej wspólnocie krajów socjalistycznych. Patriotyzm socjalistyczny i internacjonalizm socjalistyczny organicznie obejmują solidarność proletariacką z klasą robotniczą i masami pracującymi wszystkich krajów. Partia będzie nadal wytrwale walczyć przeciwko reakcyjnej ideologii nacjonalizmu burżuazyjnego, rasizmu i kosmopolityzmu.

e. Wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości.

W okresie przechodzenia do komunizmu wzrastają możliwości wychowania nowego człowieka, harmonijnie łączącego w sobie bogactwo duchowe, czystość moralną i sprawność fizyczną.

Warunki wszechstronnego rozwoju jednostki powstały dzięki historycznym zdobyczom społecznym, a mianowicie dzięki uwolnieniu od wyzysku, bezrobocia i nędzy, od dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie, narodowość, rasę. Każdy członek społeczeństwa uzyskał jednakowe możliwości twórczej pracy i zdobywania wiedzy. Zanikają stosunki zależności i nierówności między ludźmi w życiu społecznym i rodzinnym. Godność osobista każdego obywatela chroniona jest przez społeczeństwo. Każdemu gwarantuje się równy i wolny wybór rodzaju zajęć i specjalności z uwzględnieniem interesów społeczeństwa. W miarę skracania się czasu zużywanego na produkcję materialną rozszerzają się możliwości rozwoju

uzdolnień i talentów w dziedzinie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. Czas wolny od pracy ludzie poświęcać będą coraz bardziej działalności społecznej, życiu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu oraz twórczości artystycznej. Kultura fizyczna i sport wejdą na trwałe do codziennego życia.

f. Przezwyciężenie przeżytków kapitalistycznych w świadomości i postępowaniu ludzi.

Partia traktuje walkę z przejawami ideologii i moralności burżuazyjnej, z pozostałościami psychiki posiadacza, z przesądami i zabobonami jako część składową pracy nad wychowaniem komunistycznym.

W walce z przeżytkami przeszłości, z przejawami indywidualizmu i egoizmu wielka rola przypada społeczeństwu, wpływowi opinii publicznej, rozwojowi krytyki i samokrytyki. Koleżeńskie potępienie czynów antyspołecznych stanie się stopniowo głównym środkiem wykorzenienia przejawów, poglądów, obyczajów i zwyczajów burżuazyjnych. Olbrzymiego znaczenia wychowawczego nabiera siła dobrego przykładu w życiu społecznym i osobistym, w spełnianiu obowiązku społecznego.

Partia wykorzystuje środki ideowego oddziaływania, aby wychować ludzi w duchu światopoglądu naukowo-materialistycznego, przezwyciężyć przesądy religijne nie dopuszczając do obrażania uczuć wierzących. Należy cierpliwie wyjaśniać bezpodstawność wierzeń religijnych powstałych w przeszłości na gruncie bezradności ludzi wobec żywiołowych sił przyrody i ucisku społecznego, z powodu nieznajomości prawdziwych przyczyn zjawisk zachodzących w przyrodzie i społeczeństwie. Należy przy tym opierać się na osiągnięciach nauki współczesnej, która daje coraz pełniejszy obraz świata, zwiększa władzę człowieka nad przyrodą i nie pozostawia miejsca dla fantastycznych wymysłów religii o siłach nadprzyrodzonych.

g. Demaskowanie ideologii burżuazyjnej.

Pokojowe współistnienie państw o różnych ustrojach społecznych nie oznacza zaprzestania walki ideologicznej. Partia komunistyczna również nadal będzie demaskowała antyludową, reakcyjną istotę kapitalizmu i wszelkie próby upiększania ustroju kapitalistycznego.

Partia będzie systematycznie propagować wielką wyższość socjalizmu i komunizmu nad kończącym swój żywot systemem kapitalistycznym.

Reakcyjnej ideologii burżuazyjnej partia przeciwstawia naukową ideologię komunizmu. Wyrażając żywotne interesy klasy robotniczej i wszystkich ludzi pracy ideologia ta uczy ich walczyć, pracować i żyć w imię powszechnego szczęścia. Ideologia komunistyczna — to ideologia najbardziej humanitarna. Jej ideały — to ugruntowanie prawdziwie ludzkich stosunków między ludźmi i między narodami, uwolnienie ludzkości od groźby niszczycielskich wojen, ustanowienie na ziemi powszechnego pokoju i wolnego, radosnego życia dla wszystkich ludzi. W społecznym wychowaniu dorastającego pokolenia zwiększa się rola szkoły, która po-

wołana jest do tego, by zaszczepić dzieciom umiłowanie pracy i wiedzy, wychowywać młode pokolenie w duchu świadomości i moralności komunistycznej.

W epoce dynamicznego rozwoju nauki jeszcze bardziej aktualna stała się sprawa opracowania filozoficznych problemów współczesnego przyrodoznawstwa na podstawie materializmu dialektycznego jako jedynego naukowego światopoglądu i jedynej naukowej metody poznania.

Intensywnie powinny rozwijać się prace badawcze w dziedzinie nauk społecznych, które stanowią naukową podstawę kierowania rozwojem społeczeństwa. Rzeczą główną jest w tej dziedzinie badanie i teoretyczne uogólnianie praktyki budownictwa komunistycznego, badanie podstawowych prawidłowości ekonomicznego, politycznego i kulturalnego rozwoju socjalizmu i jego przerastania w komunizm, opracowanie problemów wychowania komunistycznego.

Nauki społeczne nadal powinny toczyć zdecydowaną walkę przeciwko ideologii burżuazyjnej i socjalreformizmowi, przeciwko rewizjonizmowi i dogmatyzmowi, broniąc czystości zasad marksizmu-leninizmu.

Instytucje naukowe powinny organizować i koordynować swą pracę według najważniejszych kierunków badań zgodnie z planami rozwoju gospodarki narodowej i kultury. W kierowaniu pracą naukową wzrastać będzie rola społeczności naukowej. Niezbędnym warunkiem rozwoju nauki są swobodne dyskusje koleżeńskie, sprzyjające twórczemu rozwiązywaniu nabrzmiałych problemów.

Partia podejmie kroki zmierzające do dalszego umocnienia i udoskonalenia materialnej bazy nauki oraz w celu wciągnięcia do działalności naukowej najzdolniejszych sił twórczych.

Rozwój państw socjalistycznych w ramach jednolitego światowego systemu socjalizmu, wykorzystanie prawidłowości i walorów tego systemu daje im możność skrócenia terminów budowy socjalizmu, otwiera perspektywę mniej lub więcej równoczesnego, w granicach jednej epoki historycznej, przejścia ich do komunizmu.

*I. GRIWKOW*
zast. prezydenta
Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR

# NOWY ETAP W ROZWOJU SZKOŁY RADZIECKIEJ

Żyjemy w epoce wielkich przeobrażeń, zmierzających do ukształtowania nowego społeczeństwa.

Temu społeczeństwu obce są idee wrogości między narodami, obce są nierówności, wyzysk, egoizm, oszustwa i obłuda, nienawistny mu jest analfabetyzm oraz hasła zaciemniające świadomość ludzi. Jego drogą jest droga powszechnego, równego, opartego na ściśle naukowych podstawach wykształcenia i wychowania dorastającego pokolenia na aktywnych budowniczych nowego społeczeństwa.

Jednakże na drodze rozwoju tego nowego, sprawiedliwego społeczeństwa, gdzie praca, która stworzyła nowego człowieka, staje się podstawą jego życia, gdzie gardzi się tym, kto korzysta z owoców cudzej pracy — piętrzy się mnóstwo przeszkód. Przeszkód, których przezwyciężenie wymaga wielkiego wysiłku.

Istnieje jeszcze wiele krajów, w których ustrój państwowy jest tak zbudowany, że służy tylko klasom posiadającym i ze wszystkich sił narzuca narodom swoją politykę.

W wielu krajach klasy panujące nie są zainteresowane w demokratyzacji oświaty, a nawet wręcz odwrotnie uważają ją za największe zagrożenie swojej władzy i pomyślności.

Jaka jest pozycja nauczyciela, jaka jest pozycja naszej Federacji? Szkoła i nauczyciel mają dwie drogi:
albo służyć interesom klas panujących,
albo służyć interesom pracującej ludności.

Szkoła pozostająca poza polityką jest zakłamaniem i fałszem. Trzeciej drogi nie ma, i ten, kto szuka kompromisu, stoi faktycznie po stronie klas panujących.

Federacja zawsze reprezentowała i reprezentuje pogląd, że szkoła powinna być narodowa, spełniać oczekiwania narodu, służyć jego rozwojowi, ideałom i interesom.

Ten nowy pogląd jest oczywisty i słuszny: szkoła jest powołana do tego, by służyć narodowi, sama zaś idea walki o demokratyczne zasady oświaty jest zjawiskiem prawidłowym w walce o nowe społeczeństwo, o nowego człowieka.

Oświadczamy, że każda szkoła, każdy nauczyciel, gdziekolwiek się znajduje, jeśli stoi po stronie narodu i jego interesów, powołany jest do spełniania jednego zadania — Wychowania Nowego Człowieka.

Człowieka humanitarnego, pokojowo nastrojonego, kochającego swój naród, oddanego sprawie przyjaźni między narodami.

Człowieka kochającego pracę i ludzi pracy, a gardzącego wszystkimi tymi, którzy chcą żyć na cudzy rachunek.

Człowieka o wysokiej kulturze, który opanował współczesne osiągnięcia, i mogącego przyczynić się do postępu nauki.

Praca szkoły i nauczyciela powinna służyć stworzeniu rozsądniejszego i szczęśliwszego życia dla wszystkich, drogą przygotowania do takiego życia młodych pokoleń.

Zwolennicy starego, zgniłego świata, imperialiści-wodzireje, usiłują powstrzymać ruch nauczycielstwa, zmierzający do walki o oświatę ludową, do służenia celom postępu społecznego. Wygłosili oni ustami swoich sługusów-nauczycieli następujące hasło: szkoła i nauczyciel są apolityczni, nauczyciel nie jest człowiekiem pracy, precz ze związkami zawodowymi nauczycieli, precz z więzią nauczycielstwa z ruchem robotniczym.

Jak wiadomo, z inicjatywy amerykańskiego i angielskiego związku zawodowego nauczycieli powstała Wszechświatowa Konfederacja Zawodów Nauczycielskich, która służy właśnie tym celom.

Ale jakkolwiek Wszechświatowa Konfederacja będzie uaktywniać swoją działalność — prawda jest po stronie Międzynarodowej Federacji Pracowników Oświatowych i przyszłość leży w jej rękach!

Nie ma takiej siły na świecie, która mogłaby powstrzymać narastający postępowy ruch nauczycieli, walczących o szkołę ludową, służącą interesom narodu.

Nie ulega wątpliwości, że głównym zadaniem Międzynarodowej Federacji Pracowników Oświatowych jest zjednoczenie wysiłków nauczycieli, ich współpraca z klasą robotniczą i wszystkimi ludźmi pracy dla ulepszenia oświaty i w służbie interesów narodu.

Jak wiadomo, na całym świecie sprawa oświaty — trzeba przyznać otwarcie — przedstawia się bardzo źle.

Według danych nawet takiej organizacji jak UNESCO, w 96 krajach 50% dzieci nie otrzymuje żadnego wykształcenia, a w 105 tzw. krajach zależnych do szkoły podstawowej uczęszcza zaledwie 25% dzieci.

W krajach Ameryki Łacińskiej jest 70 milionów analfabetów.

W krajach kapitalistycznych sfery rządzące, w warunkach wyścigu zbrojeń i ofensywy reakcyjnych sił, nacierają na szkołę i nauczyciela. Zmniejszają się nakłady na oświatę, i tak już dostatecznie skąpe.

Klasa robotnicza i ludzie pracy prowadzą zajadłą walkę przeciwko tym atakom.

Ich hasłem stało się: walka o oświatę jest tym samym, co walka o chleb i wodę — bez oświaty nie można żyć.

Federacja wzywa nauczycieli, aby stanęli w pierwszych szeregach w tej walce.

Jednym z głównych zadań była i jest walka o pokój. Z racji swego zawodu pracownicy oświatowi są zwolennikami idei pokojowej koegzystencji i współpracy między narodami.

Pragną oni, żeby ich wysiłki poniesione na polu oświaty nie były zniweczone przez wojnę. Federacja postawiła sobie za cel przekształcenie

tego dążenia w czyn, wciągnięcie nauczycieli do ogólnej walki narodów o pokój.

Nasza Federacja zabierała głos w obronie demokratycznych praw narodów za każdym razem, kiedy wymagało tego sumienie ludzkości.

Od chwili swego powstania Międzynarodowa Federacja walczy przeciwko kolonializmowi. Stale przychodziła z pomocą pracownikom oświatowym krajów kolonialnych w ich walce przeciwko różnorodnym postaciom ucisku.

Piętnastolecie MFZPO jest znamienną datą dla radzieckich pracowników oświatowych. Związek Radziecki przystąpił do Federacji w roku 1949 i od pierwszej chwili stał się aktywnym uczestnikiem wszystkich jej posunięć.

Na wszechświatowych kongresach nauczycieli i konferencjach władz MFZPO rozbrzmiewały odczyty ludzi radzieckich o aktualnych problemach oświatowych, o międzynarodowej współpracy nauczycielstwa, o wychowaniu dzieci w duchu patriotyzmu i przyjaźni między narodami. We wszystkich ważnych decyzjach i rezolucjach Międzynarodowej Federacji tkwi cząsteczka duszy nauczycieli radzieckich. Jest ona w takich doniosłych dokumentach jak Karta Zasad Demokratycznego Wykształcenia i Karta Pracownika Oświatowego, wokół których jednoczą się nauczyciele wszystkich krajów.

Zasady wyłożone w Karcie Zasad Demokratycznego Wykształcenia nie są niczym innym niż to, co dawno już stało się prawem życia szkolnego w naszym kraju. „W obecnych warunkach rozwoju nauki, techniki, wytwórczości i kultury ludzkiej — powiedziane jest w tym dokumencie — każdy naród powinien troszczyć się o zapewnienie wszystkim swoim członkom pełnego i harmonijnego wykształcenia we wszystkich podstawowych dziedzinach ludzkiej działalności".

Obecnie, kiedy nasz kraj wkroczył w okres pełnego budownictwa komunizmu, radziecki Związek Zawodowy Pracowników Oświatowych, Szkół Wyższych i Instytucji Naukowych z wielką energią i wytrwałością mobilizuje nauczycieli do wypełnienia wspaniałych zadań w dziedzinie oświaty.

Drodzy przyjaciele!

Zadaniem moim jest opowiedzieć wam o nowym etapie w rozwoju radzieckiej szkoły, o tym, jak w chwili obecnej nauczyciele radzieccy walczą o realizację Karty Międzynarodowej Organizacji Związku Zawodowego Nauczycieli i o demokratyzację oświaty szkolnej.

24 grudnia 1958 roku w wyniku ogólnonarodowej dyskusji sesja Najwyższej Rady ZSRR przyjęła ustawę „O wzmocnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR".

Przyjmując tę uchwałę, rząd, naród radziecki i radzieccy pedagodzy rozstrzygnęli z pełną świadomością — pomimo dodatnich cech istniejącego systemu oświaty — problem jej doskonalenia oraz podniesienia nauczania na wyższy stopień.

W praktyce ustawa przewidywała dalsze umocnienie i rozwijanie zasad demokratycznego nauczania w kraju.

Jak wiadomo, w naszym kraju Rewolucja Październikowa zlikwidowała monopol klas panujących na oświatę i przekształciła osiągnięcia nauki, techniki i sztuki w dobro ogólnonarodowe.

W styczniu 1918 roku na III Zjeździe Rad Włodzimierz Lenin mówił: „Dawniej cały rozum człowieka, cały jego geniusz tworzył tylko po to, żeby jednym dać wszystkie dobrodziejstwa techniki i kultury, innych zaś — pozbawić najniezbędniejszego — oświaty i rozwoju. Teraz natomiast wszystkie cuda techniki, wszystkie osiągnięcia kulturalne staną się dobrem ogólnonarodowym i odtąd nigdy już rozum człowieka i jego geniusz nie będą przemienione w środki gwałtu. My wiemy o tym dobrze, a czyż w imię tego olbrzymiego zadania historycznego nie warto pracować, nie warto oddać wszystkich swoich sił?"

„Warto! I nie będziemy szczędzili swoich sił — odpowiedzieli wysłannicy narodu, uczestnicy III Zjazdu Rad — naród stworzy system prawdziwie ludowej oświaty, służącej jego rozwojowi".

Zburzywszy i zlikwidowawszy stary, przedrewolucyjny system nauczania w naszym kraju, już w pierwszych latach po Rewolucji Październikowej proklamowano nowe zasady struktury szkolnictwa.

Wymienimy podstawy tych zasad:

Oświata w kraju Rad jest dobrem i wytworem całego narodu, któremu ma służyć, spełniając zadanie polityczne, ekonomiczne i kulturalne oraz zaspokajając potrzeby społeczeństwa radzieckiego.

Oświata w naszym kraju — to przede wszystkim równe i powszechne nauczanie. Każde dziecko w naszym kraju, niezależnie od narodowości, płci i społecznego stanowiska rodziców, ma prawo do szczęśliwego dzieciństwa, do wychowania i wykształcenia bezpłatnego i w języku ojczystym. Nauka powinna uzbroić młodzież w prawdziwie naukowe, usystematyzowane wiadomości.

Niezachwianą zasadą radzieckiego systemu szkolnego jest bezwzględnie świecki charakter wszystkich szczebli szkolnego nauczania. Jeszcze w roku 1918 wydany był dekret o rozdziale cerkwi i państwa oraz szkoły i cerkwi.

Całkowite równouprawnienie mężczyzn i kobiet jest jedną z zasad radzieckiego systemu szkolnego. Dzieci obu płci mają jednakowe prawa i jednakowe możliwości w dziedzinie wykształcenia.

Nauczanie w naszym kraju ma na celu wszechstronne rozwijanie wszystkich zdolności i możliwości dziecka. Wychowanie jako jedyny całościowy proces kształtowania osobowości dziecka obejmuje:

1. Wychowanie umysłowe.
2. Wychowanie fizyczne, moralne i estetyczne.
3. Wychowanie politechniczne i przygotowanie do pracy zawodowej.

Nauka w naszym kraju ma na celu wychowanie ludzi pracy, twórców

i budowniczych. Wszczepiamy dzieciom miłość do pracy, głęboki szacunek do każdego człowieka, który wszystkie swoje siły i rozum wytęża po to, żeby przynieść korzyść narodowi.

Nauka stawia sobie za cel wychowanie dzieci w duchu kolektywu. Szkoła ma za zadanie rozwijanie w dzieciach harmonijnego połączenia ideałów osobistych ze społecznymi, idei koleżeńskiej współpracy i wzajemnej pomocy, miłości do ojczyzny, do narodu, chęci oddania życia w walce o szczęście swego narodu, przy równoczesnym szacunku dla wszystkich innych narodów, uznawaniu ich swobód i niezawisłości oraz rozwijaniu uczucia braterstwa ze wszystkimi ludźmi pracy na całym świecie.

Podstawową zasadą radzieckiego systemu oświatowego jest zazębianie się wszystkich jego ogniw. W ZSRR istnieje nieprzerwana ciągłość pomiędzy wszystkimi ogniwami systemu szkolnego, a więc pomiędzy szkołami czteroklasowymi, siedmio- i dziesięcioletnimi, pomiędzy systemem kształcenia ogólnego i zawodowego, pomiędzy szkołą średnią a wszystkimi typami szkół wyższych.

Radziecki system nauczania zapewnia pełną i realną możliwość każdemu obywatelowi przechodzenia bez przeszkód od niższych szczebli wykształcenia do wyższych.

Należy zauważyć, że istniejący obecnie w Związku Radzieckim system szkolny nie powstał od razu.

Jest on prawidłowym wynikiem przemian społecznych, które nastąpiły w Związku Radzieckim od roku 1917.

Zgodnie z nową ustawą, dla zapewnienia przejrzystej struktury organizacyjnej w szkolnictwie, ustalone zostały dla całego Związku Radzieckiego następujące typy szkół ogólnokształcących: szkoła początkowa, szkoła ośmioletnia i jedenastoletnia szkoła średnia. Szkoła początkowa ma cztery klasy (od I do IV włącznie), ośmioletnia — 8 klas (od I do VIII włącznie), szkoła średnia — 11 klas (od I do XI włącznie).

Do roku 1960 w ZSRR istniały następujące typy szkół: początkowa — czteroletnia, niepełna średnia — 7 klas i średnia — 10 klas.

Ustawą z roku 1959 wprowadzono obowiązującą naukę ośmioletnią, naukę zaś w szkole średniej przedłużono o 1 rok.

Zwiększając czas trwania nauki obowiązkowej i poszerzając zakres wykształcenia średniego, ustawa przewiduje równocześnie zmianę treści i metod nauczania.

Nowy etap budownictwa komunistycznego, w który wkroczyła nasza ojczyzna, postawił nowe, zwiększone wymagania w stosunku do jakości pracy szkolnej.

W świetle tych wymogów jeszcze ostrzej wystąpiły braki, na jakie cierpiała szkoła w ostatnich latach: pewne oderwanie się od życia, niedostateczne przygotowanie absolwentów do brania udziału w społecznej pracy produkcyjnej. Uczniowie szkół średnich uzbrojeni byli w szeroki zakres wiadomości podstawowych, lecz zbyt mało otrzymywali wiado-

mości politechnicznych, praktycznych umiejętności i nawyków, niezbędnych nie tylko do pracy w przemyśle i rolnictwie, ale również do samodzielnej pracy twórczej na wyższych uczelniach. Taki kierunek wykształcenia ogólnego prowadził do pewnego oderwania się nauki od życia, teorii od praktyki. W rezultacie młodzież nie przygotowywała się w należytym stopniu ani psychicznie, ani praktycznie do pracy w dziedzinie wytwarzania dóbr materialnych.

Oderwanie się szkoły od życia nie dawało się specjalnie odczuć, dopóki podstawowe zadanie szkoły polegało na przygotowaniu kontyngentów uczniów dla techników i wyższych uczelni. Ale kiedy średnie wykształcenie stało się powszechnym, wówczas wyraźnie ujawnił się jego główny brak: większość absolwentów po ukończeniu nauki kierowała się do pracy w gospodarce narodowej, a tymczasem okazywali się oni niedostatecznie przygotowani do działalności praktycznej.

Człowiek w nowym społeczeństwie powinien być wysoce wykształcony, kulturalny, zorganizowany, wytrwały w zwalczaniu trudności, obdarzony silną wolą, humanitarny, umiejący dobrze i wydajnie pracować, cenić piękno i umieć je wykorzystywać do przebudowy życia. Na Ogólnokrajowym Zjeździe Nauczycieli w lipcu 1960 roku N. S. Chruszczow powiedział: „My teraz rozwiązujemy dwa historyczne zadania: stworzenie materialnej i technicznej bazy dla komunizmu i wychowanie nowego człowieka. W gruncie rzeczy jest to ten sam proces. Jeżeli nie nadążymy z wychowaniem i wykształceniem radzieckich ludzi, wówczas nieuchronnie zahamujemy sprawę budowania komunizmu".

Dla rozwiązania tego szlachetnego celu — wychowania nowego, wszechstronnie rozwiniętego człowieka — trzeba było ujawnić do końca i przeanalizować przyczyny nienadążania szkoły za współczesnymi wymaganiami budownictwa komunizmu. Rozpracowano głęboko pod względem naukowo-pedagogicznym uzasadniony program przebudowy szkolnictwa. Osią tego programu jest urzeczywistnienie zasady połączenia nauki ze społecznie pożyteczną pracą uczniów we wszystkich szkołach ogólnokształcących. Jako główne zadanie szkoły ogólnokształcącej ustawa wysuwa przygotowanie uczniów do pracy społecznie pożytecznej, dalsze podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego i politechnicznego, wyrobienie u młodzieży dążenia do czynnego udziału w wytwarzaniu dóbr materialnych niezbędnych dla społeczeństwa oraz podniesienie poziomu wychowania fizycznego i estetycznego.

Ustawa o przebudowie szkolnictwa wysuwa konieczność przygotowywania dzieci już od pierwszych lat nauki do tego, że będą one musiały kiedyś brać udział w pracy społecznie pożytecznej. Od 15—16 lat cała młodzież powinna włączać się do pracy społecznie pożytecznej, a całą jej dalszą naukę należy wiązać z pracą produkcyjną w gospodarce narodowej.

Zasadniczym punktem wyjścia nauki przedmiotów ogólnych w szkole,

określającym treść, organizację i metody nauczania, jest ścisły związek nauki z pracą, z praktyką budownictwa komunizmu.

Jednakże przyspasabianie dzieci i młodzieży do pracy nie ma bynajmniej na widoku utylitarnego celu wykorzystania pracy nieletnich dla osiągnięcia jakiegokolwiek efektu ekonomicznego. Pracę wprowadza się do szkół wyłącznie w celu nauczania i wychowania młodego pokolenia, gdyż uwolnienie dzieci i młodzieży od wszelkiego udziału w pracy społecznie pożytecznej przynosi poważny uszczerbek nie tylko ich rozwojowi fizycznemu i moralnemu, ale także umysłowemu.

Na zjeździe nauczycieli RSFRR N. S. Chruszczow podkreślił, że praca uczniów ważna jest nie sama przez się, nie tylko i nie tyle przez to, co wytworzy. Najważniejsze jest prawidłowe i wszechstronne wykorzystanie zajęć produkcyjnych po to, żeby wychować w młodzieży zamiłowanie do pracy dla dobra społecznego. Samo tylko wykształcenie podręcznikowe, bez wyrobienia w uczniach nawyku pracy dla dobra ogólnego, nie może zapewnić właściwego wychowania nowego człowieka. Po to, żeby pracować dobrze i wydajnie, trzeba posiadać głębokie i solidne wiadomości. Przeciwstawienie pracy nauce cechuje nieprawidłowy, po pańsku lekceważący stosunek do nauki. Sama nauka jest pracą, i to pracą niełatwą, skomplikowaną. Ale o ileż pomyślniej przebiega proces przyswajania wiadomości, jeżeli te wiadomości idą w parze z praktyką, praktyka zaś budzi głód nowych wiadomości.

Formy społecznie pożytecznej pracy uczniów są bardzo różnorodne. W wieku dziecięcym i młodzieżowym są to lekcje pracy realizowane według określonego programu, praktyczne zajęcia w warsztatach szkolnych i na działkach naukowo-doświadczalnych, praca gospodarczo-bytowa w szkole i w domu, udział w zagospodarowaniu regionu, osady czy miasta, w zbiorze plonów i wiele innych. W miarę przechodzenia młodzieży do starszych klas udział uczniów w pracy społeczno-produkcyjnej może i powinien mieć bardziej skomplikowany i systematyczny charakter, nie wyłączając pracy w przedsiębiorstwach przemysłowych i rolniczych, według specjalności zdobywanej w procesie nauczania.

Istniejąca obecnie średnia ogólnokształcąca szkoła politechniczna z nauką produkcyjną daje uczniom przygotowanie wystarczające do pracy w jednej z gałęzi gospodarki narodowej. W nowej szkole ogólnokształcącej uczniowie otrzymują wykształcenie ogólne i politechniczne, jak również przygotowanie produkcyjne stosownie do wiadomości ogólnych i politechnicznych i na ich bazie. Pozwala to na nowe rozwiązanie problemu przygotowania uczniów do opanowania zawodu oraz na zrobienie poważnego kroku naprzód w celu zniwelowania tradycyjnej przepaści, ostro dotąd odgraniczającej szkoły ogólnokształcące od szkół zawodowych i będącej wynikiem podziału pracy na umysłową i fizyczną. Co prawda w naszym systemie oświaty obok szkół średnich istnieją także uczelnie zawodowo-techniczne, powstałe na bazie szkoły ośmioletniej i mające na celu

zapewnienie uczniom przygotowania zawodowego. Ale z biegiem czasu te szkoły zawodowe będą niewątpliwie w coraz większym stopniu dawać średnie wykształcenie ogólne i politechniczne i w ten sposób coraz bardziej zbliżać się do średnich szkół ogólnokształcących z nauczaniem politechnicznym. Linia rozwoju zdąża do zbliżenia tych dwóch gałęzi wykształcenia: ogólnego i zawodowego. Jak uczy doświadczenie, szkoła dająca równocześnie wykształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe pomyślnie rozwiązuje problem przygotowania wielostronnie wykształconych ludzi, którzy dobrze znają podstawy nauk, a równocześnie są zdolni do wykonywania systematycznej pracy.

Wszechstronny rozwój ludzi można realizować tylko w działalności, tylko w połączeniu pracy umysłowej z fizyczną. Wielostronna praca uczniów, przy jej prawidłowej organizacji, jest potężnym źródłem rozwoju ich twórczych sił intelektualnych.

Tak wyglądają główne zasady i wymogi, które określiły charakter przebudowy szkolnictwa.

Należy podkreślić, że w Związku Radzieckim zawsze istniał i nadal istnieje tylko państwowy system szkół.

Wychodząc z założenia, że połączenie nauki z pracą produkcyjną wymaga ścisłego uwzględnienia specyfiki wielu dzieci, średnie wykształcenie dzieli się na dwa etapy.

### 1. Ośmioletnia obowiązkowa szkoła ogólnokształcąca

Pierwszym etapem wykształcenia średniego jest ośmioletnia szkoła obowiązkowa, utworzona zamiast siedmiolatki. W ustawie „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR" powiedziane jest: „Wprowadzić w ZSRR — zamiast ogólnie obowiązującej nauki siedmioletniej — ogólnie obowiązującą naukę ośmioletnią. Szkoła ośmioletnia jest niepełną średnią, ogólnokształcącą politechniczną szkołą pracy".

Szkoła ta zapewnia uczniom obszerniejszy krąg wiadomości, pozwala na usunięcie przeciążenia nauką, istniejącego w szkole siedmioletniej, i daje możność lepszego postawienia sprawy fizycznego i estetycznego wychowania dzieci.

Czas nauki w ośmioletniej szkole podzielony jest jak następuje: 43,2% przeznacza się na przedmioty humanistyczne — język ojczysty, literaturę, historię z konstytucją ZSRR, język obcy, muzykę, śpiew; 35,1% — na przedmioty matematyczno-przyrodnicze — matematykę, fizykę, chemię, biologię, geografię fizyczną, kreślenie; 15,2% — na wszystkie rodzaje nauki pracy, i 6,5% — na wychowanie fizyczne.

Ten typ szkoły ma wielką przewagę nad szkołą siedmioletnią: obok zwiększenia ilości godzin na najważniejsze przedmioty szkolne, co pozwala na pogłębienie i rozszerzenie zakresu wiadomości uczniów — udo-

skonalony jest w nim system organizacji szkolnych kursów i racjonalniej rozłożony materiał nauczania. Ciężar gatunkowy wychowania pracą w klasach V—VII wzrósł ponad 2,5-krotnie w porównaniu ze szkołą siedmioletnią. W przysposobieniu do pracy ważną rolę odgrywa przygotowanie politechniczne. Uczniowie zdobywają wstępne wiadomości o ważniejszych gałęziach przemysłu, o energetyce, wyrobie żeliwa i stali, o mechanicznej obróbce metali, przemyśle chemicznym, rolnictwie, o środkach łączności, transportu i budownictwie. Ponadto zdobywają pewne ogólnotechniczne wiadomości (elementarne pojęcie o maszynach, o elektryczności i jej wykorzystaniu), opanowują początkowe nawyki pracy o charakterze ogólnotechnicznym (pomiary, wyliczenia, kreślenia, prace ślusarsko-montażowe, obróbka najbardziej rozpowszechnionych tworzyw) oraz podstawy ogólnej kultury pracy.

W klasach V—VIII nauka pracy odbywa się w szkolnych warsztatach (ślusarskich i stolarskich) oraz na przyszkolnej działce naukowo-doświadczalnej. Oprócz narzędzi do pracy ręcznej pracownie mają wyposażenie warsztatowe odpowiednie do możliwości związanych z wiekiem uczniów.

Programy szkoły ośmioletniej przewidują pracę dzieci i młodzieży nie tylko w szkole, ale i poza nią: ochronę pożytecznych ptaków, szkółek roślinnych, przygotowanie i naprawę szkolnych pomocy, hodowlę drobnych zwierząt domowych, pomoc dla kołchozów w doglądaniu młodego bydła itd.

Nauka pracy uzupełniana jest różnorodnymi zajęciami pozaszkolnymi, uwzględniającymi zainteresowania i zamiłowania uczniów. Amatorzy sportu pracują w kółkach sportowych, sztuki — w kółkach artystycznych, techniki — w kółkach technicznych itd. W budżetach szkół przewidziane są na prace kółek odpowiednie środki. Istnieją także specjalne pozaszkolne instytucje, w których uczniowie mogą w jeszcze większym stopniu zaspokajać swoje indywidualne potrzeby i zainteresowania oraz rozwijać i doskonalić swoje zdolności.

Podwyższając poziom pracy naukowo-wychowawczej, szkoła ośmioletnia z powodzeniem spełnia swoje główne zadanie — przygotowuje wychowanków do pracy społecznie pożytecznej, a zarazem do kontynuowania szkoły średniej.

Przed szkołą ośmioletnią nie stawia się zadania przygotowania uczniów do jakiegokolwiek określonego zawodu. Jednakże szkoła ta powinna zapoznawać swoich wychowanków z różnymi rodzajami pracy i pomagać im w przejawianiu zdolności oraz wyborze zawodu zgodnie z powołaniem.

W miarę jak nauczyciel poznaje swoich uczniów, może kierować ich zainteresowaniami, uczyć samodzielnej oceny swoich zdolności oraz pomagać w wyborze najodpowiedniejszej drogi zdobycia pełnego średniego wykształcenia oraz opanowania zawodu.

## 2. Średnia politechniczna szkoła ogólnokształcąca z nauką pracy wytwórczej

Po skończeniu obowiązującej szkoły ośmioletniej uczniowie i ich rodzice mają prawo swobodnego wyboru: ci, którzy chcą uzyskać pełne średnie wykształcenie oraz przygotować się do jednego z zawodów produkcyjnych, wstępują do średniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej z nauką pracy wytwórczej. Chociaż szkoła średnia nie jest obowiązkowa, to jednak absolwenci szkół ośmioklasowych, którzy chcą uczyć się dalej, nie spotykają się z odmową i są przyjmowani bez egzaminów do klasy IX. Ci zaś, którzy dążą do średniego wykształcenia zawodowego, idą do różnorodnych techników i innych uczelni specjalnych (pedagogicznych, medycznych, ekonomicznych, handlowych i innych); ci, którzy chcą szybko opanować zawód robotnika, mogą wstąpić do szkół zawodowo-technicznych, przewidzianych w ustawie o szkole kształcącej młodzież, która idzie do produkcji po skończeniu ośmiu klas.

Różnorodność typów uczelni pozwala młodzieży wybrać to, co najbardziej odpowiada jej zainteresowaniom. Ustawa przewiduje także specjalny typ szkoły dla młodzieży i dorosłych pracujących w zakładach przemysłowych, w kołchozach, sowchozach, różnych organizacjach i instytucjach, a którzy nie posiadają średniego wykształcenia. Szkoły dla młodzieży robotniczej i wiejskiej stanowią jeden z podstawowych typów uczelni, dających pełne średnie wykształcenie.

Scharakteryzuję pokrótce wszystkie typy średnich szkół ogólnokształcących i specjalnych.

Średnie ogólnokształcące szkoły politechniczne z nauką produkcyjną organizowane są w miastach i na wsi bądź niezależnie od szkoły ośmioletniej, bądź też w powiązaniu z nią, w składzie klas IX—XI. Realizują one ogólne, politechniczne i zawodowe wykształcenie na zasadzie połączenia nauki z pracą produkcyjną. Ten typ szkoły daje młodzieży, która skończyła szkołę ośmioletnią, pełne średnie wykształcenie i możność wstąpienia na dowolną wyższą uczelnię, a także przygotowanie zawodowe do pracy w jednej z gałęzi gospodarki narodowej.

W celu osiągnięcia wszechstronnego rozwoju uczniów oraz wypełnienia specjalnych zadań, postawionych przed pełną szkołą średnią, w jej planie nauki przewidziane jest następujące rozłożenie czasu na cykle przedmiotowe; 30% — na przedmioty humanistyczne: literaturę, historię, konstytucję ZSRR, geografię ekonomiczną, język obcy; 31,7% — na nauki matematyczno-przyrodnicze: matematykę, fizykę, chemię, biologię, astronomię, kreślenia; 33,3% — na wykształcenie produkcyjne (teoretyczne i praktyczne) i pracę produkcyjną; 5% — na wychowanie fizyczne.

Oprócz tego w każdej klasie zarezerwowane są dwie godziny tygodniowo na zajęcia nieobowiązkowe z dziedziny, która specjalnie interesuje uczniów: wybrane zagadnienia nauki i techniki, zagadnienia sztuki,

różne rodzaje sportu itd. Zajęcia nieobowiązkowe dają możność pełniejszego zaspokojenia indywidualnych zainteresowań uczniów, sprzyjają ich rozwojowi i pogłębieniu zdolności. W tym samym celu w szkołach tworzy się chóry, na co też są przewidziane specjalne fundusze.

Przebudowa szkolnictwa na zasadzie połączenia nauki z pracą produkcyjną nasunęła niektórym krótkowzrocznym ludziom przypuszczenie, że rezygnujemy z wysokiego poziomu wiadomości przekazywanych uczniom, że kierujemy szkołę na drogę empirii i wąskiej praktyki. Taki pogląd jest z gruntu fałszywy. Obecnie posiadamy już dostatecznie dużo faktów na potwierdzenie tego, że reforma szkolnictwa nie tylko nie osłabia, lecz, wręcz przeciwnie, wzmacnia stronę naukową wykształcenia szkolnego i zwiększa wymagania stawiane teoretycznym wiadomościom uczniów. Po pierwsze w nowym planie zajęć ilość godzin przeznaczonych na takie przedmioty jak fizyka, chemia, matematyka jest w porównaniu ze szkołą dziesięcioletnią zwiększona. Nie ulega kwestii, że daje to dużą korzyść w nauczaniu tych przedmiotów i w praktyce prowadzi do mniejszego obciążenia uczniów. Po drugie, w związku z wciągnięciem uczniów starszych klas do pracy produkcyjnej, obserwuje się wydatne zwiększenie ich zainteresowania nauką. Teoretyczna i praktyczna wartość przedmiotów szkolnych staje się dla nich oczywista. Piszą oni w swoich wypracowaniach, że prawdziwą wartość nauki zaczęli rozumieć dopiero wtedy, kiedy zaczęli pracować produkcyjnie. Nauka pracy produkcyjnej wzbogaciła o nową treść takie przedmioty, jak fizyka, chemia, matematyka, kreślenie, elektrotechnika itp.

Generalną tendencją rozwoju wytwórczości jest ciągle rozszerzająca się kompleksowa automatyzacja i mechanizacja. Kierowanie i kontrola w produkcji nabierają coraz bardziej charakteru kierowania i kontroli naukowej. Zwiększa się znaczenie teorii w pracy każdego robotnika, co z kolei wymaga od niego poważnych wiadomości z zakresu fizyki, chemii, biologii itd.

Jaki to ma związek ze szkołą? Jak najbardziej bezpośredni. Mowa jest przecież nie tylko o zachowaniu, ale o podwyższeniu teoretycznego poziomu nauki szkolnej, z uwzględnieniem jak najszerszego i najściślejszego związku z życiem, z pracą, z produkcją. Właśnie na tym polega najważniejsza cecha obecnej reformy szkolnictwa.

## PERSPEKTYWY ROZWOJU WYKSZTAŁCENIA NA BAZIE ODKRYĆ NAUKOWYCH

Nowym i niezmiernie ważnym elementem w zreformowanej szkole średniej jest nauka pracy produkcyjnej (teoretycznej i praktycznej), na którą w każdej klasie przewidziana jest jedna trzecia czasu lekcyjnego. W odróżnieniu od szkoły ośmioletniej, gdzie praktyka pracy odbywa się w szkolnych pracowniach i na działkach naukowo-doświadczalnych, szkoła średnia organizuje naukę produkcyjną nie tylko w pracowniach

szkolno-produkcyjnych, ale też bezpośrednio w fabrykach, zakładach, na budowach, w spółdzielniach produkcyjnych i państwowych gospodarstwach rolnych. W poszczególnych wypadkach, kiedy w najbliższej okolicy nie ma niezbędnej bazy produkcyjnej, nauka pracy może się odbywać w szkolnych i międzyszkolnych pracowniach szkolnych, mających odpowiednie wyposażenie techniczne.

Termin „Nauka pracy produkcyjnej" jest u nas pojęty w najszerszym znaczeniu tego słowa. W pierwszym rzędzie chodzi tu o praktykę produkcyjną uczniów w przemysłowych i rolniczych zakładach produkcyjnych, dokąd, z racji struktury naszej gospodarki narodowej, idzie większa część młodzieży. Ale zapotrzebowanie na siłę roboczą istnieje także w przedsiębiorstwach handlowych, w zakładach żywienia zbiorowego, w instytucjach państwowych. Szereg szkół organizuje praktykę dla uczniów i w tych dziedzinach.

Nauka pracy produkcyjnej różni się od zwykłego wyszkolenia rzemieślniczego przede wszystkim gruntownym przemyśleniem procesów pracy, zrozumieniem naukowo-technicznych zasad pracy warsztatu, aparatu, przyrządu, tej czy innej operacji produkcyjnej, specyfiki procesu technologicznego. Stawiamy sobie za cel przygotowanie w szkolnych murach takiego robotnika, który — w warunkach raptownego postępu technicznego oraz zespołowej automatyzacji i mechanizacji produkcji — będzie mógł szybko opanować nowe sposoby i metody pracy. Innymi słowy, budujemy naukę pracy produkcyjnej na szerokiej bazie politechnicznej.

Analizując treść, formy i metody nauki pracy produkcyjnej, należy w pierwszym rzędzie ustalić proporcję przygotowania teoretycznego i praktycznego, jak również samej pracy produkcyjnej uczniów. Wysoki poziom nauki pracy produkcyjnej we wszystkich jej elementach jest pierwszym i podstawowym warunkiem rozsądnego połączenia wykształcenia politechnicznego z wykształceniem specjalistycznym, teoretycznym i praktycznym.

Patrzymy naprzód i przygotowujemy uczniów do pracy w takiej produkcji, jaką ona będzie w końcu siedmiolatki. Dlatego uzbrajamy naszych uczniów w wiadomości z zakresu nauk podstawowych oraz niezbędne wiadomości z zakresu techniki, technologii i organizacji produkcji, jakie dają ogólnotechniczne przedmioty.

Zjazdy nauczycielskie w poszczególnych republikach podsumowały pierwsze rezultaty przebudowy szkolnictwa. O czym one świadczą? O tym, że praca zadomowiła się już w życiu szkoły. Wzmocniły się, nabrały wielostronności więzi szkoły z życiem, to zaś wywiera istotny wpływ na kształtowanie światopoglądu i charakteru uczniów, na ich stosunek do pracy.

Praca w produkcji, bliskie obcowanie z kolektywem robotniczym — wszystko to rozwija w naszej młodzieży uczucie koleżeństwa, miłości

i szacunku do ludzi pracy. Uczniowie dumni są ze swojej pracy w produkcji. Oto co napisał z tej racji jeden z uczniów w swoim wypracowaniu: „Musimy pracować w produkcji, a nie w pracowni szkolnej. Fabryka — to życie naszego kraju, gdy tymczasem nasze pracownie — to daleki jego odgłos".

Życie szkoły radzieckiej wzbogaciło się o nowe treści, stało się barwniejsze i ciekawsze. Praca społecznie pożyteczna zajęła w szkole znacznie więcej miejsca niż dotychczas. Całe doświadczenie przebudowy szkolnictwa wykazało, że najlepszą pedagogicznie formą organizacji pracy uczniów jest taka, która pozwala na organiczne połączenie strony naukowej z aspektem społecznym. Praca uczniów, która ma przed sobą jakiś cel społeczny, nabiera szczególnego sensu, staje się źródłem duchowego wzbogacenia, upiększa życie kolektywu.

Istnieje ciekawe doświadczenie szeregu zespołów pedagogicznych w dziedzinie organizacji społecznie pożytecznej pracy uczniów jako organicznej części składowej procesu naukowo-wychowawczego.

Mnóstwo różnorodnych form organizacyjnych zrodziła praktyka masowego udziału uczniów w pracach rolnych na polach kołchozów i sowchozów. Uczniowskie brygady produkcyjne zdobyły sobie dobre imię. Te brygady są szeroko rozpowszechnione w rejonach Stawropolskim, Krasnodarskim, Rostowskim, Biełgorodzkim, Odesskim i innych.

Brygady uczniowskie — to przez życie zrodzona forma połączenia nauki ze społecznie pożyteczną pracą produkcyjną. Teraz ruch uczniowskich brygad produkcyjnych na nowo ożył, stały się one bazą nauki produkcyjnej i przygotowania zawodowego robotników rolnych. Wyniki pracy są dowodem rzeczowym tego, co daje kulturalna, dobrze zorganizowana na zasadzie wykorzystania wiadomości z dziedziny agrobiologii praca. Nieprzypadkowo eksperymentowanie staje się zjawiskiem nagminnym w brygadach uczniowskich. Nieprzypadkowo wiele z nich osiąga z każdym rokiem wyższe zbiory niż kołchozy i sowchozy. Brygady uczniowskie zdobyły sobie powszechne uznanie. W ich powodzeniu kryje się olbrzymi wpływ wychowawczy na młodzież. Każdy uczeń widzi, jak nieodzowne jest wykształcenie w dowolnej gałęzi rolnictwa, jak szczodrze płaci ziemia nie tylko za umiejętność pracy, ale także za umiejętność praktycznego zastosowania wiadomości zdobytych w szkole. A co najważniejsze — tutaj właśnie kształtuje się zamiłowanie do pracy w rolnictwie i co roku więcej niż połowa absolwentów szkół wiejskich, a niekiedy nawet całe klasy, zasilają szeregi pracowników socjalistycznej wsi.

Wychowanie pracą wykazuje ogromny dodatni wpływ także i na moralne oblicze naszych dzieci i młodych chłopców i dziewcząt, ucząc ich zorganizowania i dyscypliny. Biorąc udział razem ze swoim kolektywem, z drużyną pionierską czy organizacją komsomolską w różnorodnych pracach społecznie pożytecznych, każdy uczy się codziennej troski

o dobro ogółu, poszanowania majątku narodowego i sprawiania radości otoczeniu.

Warto powiedzieć parę słów o estetycznym wychowaniu uczniów. „Młodzież zawsze jest piękna — mawiał wybitny radziecki pedagog A. S. Makarenko — jeżeli jest prawidłowo wychowana, prawidłowo żyje, prawidłowo pracuje i prawidłowo się raduje". Rozwinięcie poczucia piękna, dobrego smaku, umiejętności odbioru prawdziwego piękna, chęci pięknego życia — wszystko to, razem wzięte, tworzy właśnie przedmiot wychowania estetycznego, będącego nierozerwalną częścią wychowania komunistycznego. Sztuka, tak samo jak nauka, pozwala badać i rozumieć rzeczywistość.

Wybitny rosyjski rewolucjonista, demokrata W. G. Bieliński, który żył w połowie XIX wieku, twierdził, że „... Widzą, że sztuka i natura to nie to samo, lecz nie widzą, że różnica bynajmniej nie polega na treści, tylko jedynie na sposobie percepcji i obróbki tej treści. Filozof wyraża się syllogizmami, poeta — obrazami, a obaj mówią o tym samym.

Ekonomista, uzbrojony w dane statystyczne, dowodzi, oddziaływając na umysły swoich słuchaczy lub czytelników, że sytuacja takiej to klasy społecznej znacznie się poprawiła lub pogorszyła wskutek takich czy innych przyczyn.

Jeden z nich dowodzi, drugi pokazuje, obaj przekonywają, tyle że jeden — za pomocą wywodów logicznych, drugi zaś — za pomocą obrazów. Lecz o ile pierwszego słuchają i rozumieją nieliczni — drugiego rozumieją wszyscy".

W świetle zadań przebudowy szkoły wychowanie estetyczne nabiera szczególnego znaczenia jako jeden ze środków wszechstronnego rozwijania i kształtowania osobowości. Literatura i sztuka realizmu socjalistycznego, prawdziwie i barwnie odtwarzające rzeczywistość, ukazujące drogi przyszłości, oddziałujące na uczucia i wyobraźnię uczniów, zajmują czołowe miejsce w wychowaniu estetycznym. Utwory pisarzy, artystów i kompozytorów wykorzystane w procesie pedagogicznym mają znaczenie poznawcze, estetyczne i moralno-wychowawcze.

Nowa ustawa określa także zadania wychowania fizycznego, mającego rozwijać i wzmacniać organizm dziecka.

Wszystko to charakteryzuje podstawy reorganizacji szkoły średniej. Należy jedynie dodać, że zawód zdobyty przez młodzieńca czy dziewczynę w szkole średniej nie musi być dożywotni. Każdy ma możność zmienić go, jeśli będzie miał po temu chęć. Absolwenci szkoły mogą zdobyć inny zawód w tym samym przedsiębiorstwie, gdzie pracują, o ile przejdą odpowiednie kursy. Przed młodzieżą, posiadającą średnie wykształcenie, stoi otworem szeroka droga na wyższą uczelnię dowolnego kierunku. Należy dodać, że wstąpienie na wyższą uczelnię nie wymaga porzucenia pracy. Dla młodzieży stworzono w naszym kraju szeroko rozgałęzioną sieć zaocznych i wieczorowych wyższych uczelni.

## OGÓLNOKSZTAŁCĄCE (ZMIANOWE) WIECZOROWE SZKOŁY ŚREDNIE

Ogólnokształcące (zmianowe) średnie szkoły wieczorowe przeznaczone są dla młodzieży nie posiadającej średniego wykształcenia, pracującej w przemyśle, w rolnictwie i różnych instytucjach. Nauka odbywa się w nich bez odrywania od pracy. Okres nauki dla absolwentów ośmiolatek wynosi 3 lata. Słuchaczę pracujący na pierwszej zmianie w produkcji uczą się wieczorem, ci zaś, którzy pracują na drugiej zmianie — rano. Dlatego też szkoły te nazywają się „zmianowe". W miejscowościach wiejskich, zamiast zmiany pory zajęć, ustala się ich sezonowość w zależności od prac rolnych.

W wieczorowych (zmianowych) szkołach przeznacza się na naukę 20 godzin tygodniowo, w tym 15 na lekcje, 3 godziny na konsultacje i 2 na zajęcia nieobowiązkowe, mające na celu podwyższanie kwalifikacji według specjalności słuchaczy. Czas lekcyjny podzielony jest w sposób następujący: 32,5% przeznacza się na przedmioty humanistyczne — literaturę, historię, konstytucję ZSRR, geografię ekonomiczną, język obcy; 42,5 — na przedmioty matematyczno-przyrodnicze — matematykę, fizykę, astronomię, chemię, biologię, kreślenia; 10% — na zajęcia nieobowiązkowe związane z podnoszeniem kwalifikacji, i 15% na indywidualną konsultację. Nie przeznacza się czasu na wychowanie fizyczne, gdyż te zajęcia odbywają się w zakładzie produkcyjnym.

W tego typu szkołach pobiera obecnie naukę 2 miliony 400 tysięcy ludzi. Na najbliższe lata planuje się dalszy rozwój ich sieci i powiększenie kontyngentów słuchaczy, ponieważ ilość osób pragnących uzupełnić swoje wykształcenie bez odrywania się od pracy wzrasta nieustannie, zwłaszcza wśród członków brygad pracy komunistycznej, które stawiają sobie za zadanie nie tylko podwyższenie wydajności pracy w celu przedterminowego wykonania siedmioletniego planu rozwoju gospodarki narodowej, ale także zdobycie pełnego średniego wykształcenia.

Dążenie młodzieży do zdobywania wiadomości nie jest zjawiskiem przypadkowym. Wynika ono z coraz szerszego stosowania w przemyśle i rolnictwie skomplikowanej, nowoczesnej techniki, mechanizacji, automatyzacji i chemizacji procesów produkcyjnych, elektroniki, najnowszych maszyn matematycznych itd.

Drugim bodźcem do pogłębiania wiedzy i podwyższania poziomu kulturalnego jest układ życia społecznego w Związku Radzieckim. Ludzie pracy biorą jak najszerszy udział w pracy związków zawodowych, organizacji społecznych, w życiu politycznym kraju. Miliony młodzieży jednoczy się w szeregach komsomołu. Prasa, radio, kino, telewizja codziennie donoszą dziesiątkom milionów ludzi pracy o nowych faktach w rozwoju kultury, techniki, nauki, sztuki, a wiele z tych faktów, zwłaszcza z dziedziny nauki i techniki, można zrozumieć tylko wówczas, jeśli się posiada średnie wykształcenie.

Wreszcie duży odłam młodzieży pragnie zdobyć wyższe wykształcenie, a droga ku temu prowadzi poprzez wieczorową (zmianową) szkołę, o ile przed rozpoczęciem pracy chłopiec czy dziewczyna nie zdobyli średniego wykształcenia. Państwo i społeczeństwo wychodzą na spotkanie pragnieniom tych ludzi, stwarzają warunki umożliwiające im zdobycie pełnego średniego wykształcenia, gdyż odpowiada to założeniom techniczno-ekonomicznego rozwoju kraju i sprzyja podwyższeniu poziomu kulturalnego narodu. Ci, którzy robią postępy w nauce bez odrywania się od pracy, mają jeden wolny dzień w tygodniu z zachowaniem pełnego zarobku. Oprócz tego mogą otrzymać dodatkowo jeden — dwa dni bez wynagrodzenia.

Wieczorowa (zmianowa) szkoła, jak już powiedziano wyżej, daje nie tylko wykształcenie ogólne, ale sprzyja podwyższeniu kwalifikacji zawodowych, co także dopinguje do nauki bez odrywania się od pracy.

„Zakres średniego wykształcenia — mówi ustawa z 24 grudnia 1958 roku — musi być znacznie powiększony, przede wszystkim drogą rozwoju sieci szkół dla młodzieży pracującej w gospodarce narodowej. Rozwiązanie tego zadania będzie stanowić ważny warunek dalszego podwyższenia poziomu kulturalno-technicznego pracowników, wzrostu wydajności pracy i pomyślnej budowy komunizmu".

Rozbudowa średnich szkół dla młodzieży pracującej bynajmniej nie przeciwstawia się rozwojowi średnich szkół ogólnokształcących z nauką pracy produkcyjnej, do których wstępują absolwenci szkół ośmioletnich. Chodzi o wyrównanie proporcji zasięgu średniego wykształcenia wśród różnych grup młodzieży, z założeniem, żeby średnie wykształcenie uczynić powszechnym, jak to dyktują interesy rozwoju radzieckiego społeczeństwa.

Parę słów o innych typach zakładów naukowo-wychowawczych, które także należą do grupy szkół ogólnokształcących. Cechą charakterystyczną współczesnego etapu rozwoju szkoły radzieckiej jest wzmożenie społecznego wychowania dzieci. W związku z tym w systemie oświaty ważne miejsce przeznacza się szkołom specjalnego typu, szkołom-internatom, organizowanym w 1956 roku zgodnie z uchwałą XX zjazdu KPZR. Ten typ szkoły, stworzony z myślą o przyjściu z pomocą rodzinie w wychowaniu dzieci, już od pierwszych lat swojej egzystencji został należycie oceniony przez naród. Na 1 stycznia 1961 Związek Radziecki posiada już 1990 szkół-internatów, w których wychowuje się 590 tysięcy dzieci. Te zakłady naukowo-wychowawcze mają wielką przewagę nad szkołą masową: w szkole-internacie, gdzie dzieci przebywają stale, proces pedagogiczny ogarnia wszystkie strony ich życia. W tym sensie istnieją tu szczególnie pomyślne warunki dla wszechstronnego rozwijania uczniów i przygotowania ich do pracy.

Istnieją ponadto specjalne szkoły ogólnokształcące dla dzieci posiadających uzdolnienia muzyczne, choreograficzne czy plastyczne.

Dla dzieci o słabym zdrowiu stworzona jest sieć klimatycznych szkół sanatoryjno-rekonwalescencyjnych. Lekcje i zajęcia pozaklasowe przeprowadzane są tu, jeśli tylko pozwalają na to warunki klimatyczne, na otwartym powietrzu. Uczniowie tych szkół są pod obserwacją lekarzy pediatrów.

W skład szkół ogólnokształcących wchodzą także szkoły dla dzieci upośledzonych psychofizycznie, szkoły dla niewidomych, głuchoniemych i dzieci spóźnionych w rozwoju.

Ustawa „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty szkolnej w ZSRR" nakreśliła program działalności organów oświatowych oraz szkół ogólnokształcących i specjalnych na szereg lat.

Trzech do pięciu lat wymagać będzie przekształcenie istniejących zakładów naukowych. Na pierwszym planie stoją zagadnienia rzędu czysto pedagogicznego — doskonalenie programów z uwzględnieniem nowych zadań, postawionych przed każdym typem szkoły; zdolności dzieci w zależności od wieku, przygotowanie i wydanie nowych podręczników; zaprojektowanie i wykonanie nowych typów wyposażenia w pomoce naukowe oraz w warsztaty i pracownie; przegląd obowiązujących podręczników metodycznych dla nauczycieli.

Niemniej ważne znaczenie posiada wzmocnienie bazy materialnej dla szkół — rozbudowa istniejących i budowa dużej ilości nowych gmachów, projektowanie ich z uwzględnieniem specyficznych zadań poszczególnych typów szkół oraz wymogów higieny, projektowanie i produkcja szkolnych mebli.

Wielkiej pracy wymagać będzie podwyższenie kwalifikacji nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy wykładają przedmioty związane z politechnicznym i praktycznym przysposobieniem uczniów do życia.

Kiedy praca staje się organiczną częścią życia uczniów, kiedy nauka pracy produkcyjnej w starszych klasach wychodzi poza granice szkoły — do fabryk i zakładów, do kołchozów i sowchozów — innego aspektu nabierają problemy organizacji życia uczniów oraz ich wychowania.

Całym tym skomplikowanym zespołem zagadnień będą się zajmować w ciągu najbliższych lat zarówno związki zawodowe, jak i ministerstwa oświaty, w ścisłej współpracy z nauczycielami, ze specjalistami z dziedziny przemysłowej, rolniczej i różnych gałęzi wiedzy oraz z działaczami pedagogiki.

Równocześnie już teraz pracujemy nad planem perspektywicznym rozwoju oświaty ludowej.

Gospodarka narodowa, kultura i oświata w ZSRR rozwijają się na podstawie planów rozpracowanych naukowo. Dlatego też już teraz, kiedy pomyślnie przebiega reforma całego systemu nauczania, musimy myśleć

o tym, w jaki sposób dalej udoskonalać nasz system oświatowy. Budowa nowego społeczeństwa odbywa się w tempie gwałtownym, szkoła zaś musi dotrzymywać kroku życiu. W związku z tym pragnąłbym powiedzieć parę uwag o drogach, jakimi podąży dalsze doskonalenie systemu oświaty ludowej w ZSRR.

Plany perspektywiczne rozwoju gospodarki narodowej układane są zgodnie z podstawowymi zadaniami: przebudowy gospodarki narodowej na bazie najnowszych zdobyczy nauki i techniki; osiągnięcia najwyższego na świecie poziomu materialnego i kulturalnego dobrobytu mas pracujących; stopniowej likwidacji istotnych różnic pomiędzy pracą fizyczną a umysłową oraz różnic poziomu kulturalnego pomiędzy miastem a wsią; stworzenia warunków materialno-technicznych dla wszechstronnego rozwoju dorastających pokoleń.

Podstawowym zadaniem w dziedzinie wychowania i wykształcenia niewątpliwie pozostaje przygotowanie uczniów do życia, do pracy, dalszego podnoszenia poziomu ich wykształcenia ogólnego i politechnicznego, kształtowanie wysokich zalet moralnych przyszłych członków społeczeństwa komunistycznego.

Połączenie nauki z pracą produkcyjną, powiązanie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, wciągnięcie uczniów w dostępne dla ich wieku i sił formy udziału w budowie komunizmu, prawidłowe i rozsądne połączenie nauki z pracą i odpoczynkiem, wychowanie fizyczne i estetyczne młodzieży — wszystko to będzie miało swój dalszy bieg.

Rozwiązany zostanie problem stopniowego zwiększania sieci zakładów naukowo-wychowawczych z takim wyliczeniem, żeby zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim rodzicom, pragnącym umieścić swoje dzieci w przedszkolach, w szkołach-internatach i szkołach ze świetlicami.

Zakończenie przebudowy szkolnictwa w myśl ustawy z 24 grudnia 1958 roku postawi przed nami zagadnienie przejścia na obowiązkowe, powszechne średnie wykształcenie.

W związku ze skróceniem tygodnia pracy dla wszystkich i zadaniem podwyższenia poziomu wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego powstanie kwestia przejścia na dwunastoletni okres nauki w średniej szkole ogólnokształcącej. W odpowiedni sposób zmieni się, oczywiście, czas trwania nauki w szkołach zawodowo-technicznych, w szkołach wieczorowych i specjalnych szkołach średnich. Przedłużenie szkoły o jeden rok pozwoli na racjonalniejsze rozłożenie materiału nauczania na poszczególne lata, na usystematyzowanie obciążenia uczniów, na zwiększenie ciężaru gatunkowego samodzielnych zajęć laboratoryjnych, praktycznych i innych.

Skrócenie tygodnia i dnia pracy stwarza pomyślne warunki dla zdobycia wyższego wykształcenia przez wszystkich tych, którzy tego pragną i posiadają odpowiednie przygotowanie. Zgodnie z planem spodziewamy

się w ciągu najbliższych 10—15 lat zwiększyć rekrutację na wyższe uczelnie 6—7-krotnie.

Dla gruntownego polepszenia stanu zdrowotnego w szkołach musi być, rzecz jasna, wydatnie rozszerzona sieć placówek wychowania fizycznego i zakładów zdrowotnych. Powiększy się ilość stadionów, boisk sportowych i basenów pływackich.

Sieć placówek pozaszkolnych i zdrowotnych będzie rozbudowana tak, aby w pełni zaspokoić potrzeby ludności.

Wierzymy w potęgę oświaty, przekształcającej przyrodę i społeczeństwo i będącej potężnym czynnikiem przyśpieszania postępu, środkiem ulepszania stosunków między ludźmi i między narodami, środkiem wykorzenienia braku zaufania i wrogości pomiędzy nimi. Widzimy w niej nie tylko warunek rozwoju intelektualnego, ale także moralnego i estetycznego rozwoju osobowości ludzkiej, warunek rozkwitu zdolności i talentów. Jednakże nie zawsze i nie w każdych warunkach wykształcenie służy realizacji najlepszych ideałów ludzkości. W pamięci narodów nie zatarły się jeszcze okropieństwa drugiej wojny światowej. Procesy sądowe, jakie odbyły się w ostatnich latach nad przestępcami wojennymi (ostatni odbył się zupełnie niedawno w stolicy radzieckiej Estonii — Tallinie), ujawniły nowe zbrodnie hitlerowców, realizujących plany zagłady milionów „zbytecznych" z punktu widzenia faszyzmu ludzi i zdobycia „przestrzeni życiowej" dla „wielkich" Niemiec. A przecież te potwory uczyły się w swoim czasie w szkołach. Ale to nie była szkoła, którą wielki słowiański pedagog Jan Amos Komenski nazwał „ośrodkiem humanizmu". Tamta szkoła była wcieleniem bestialskiej, faszystowskiej ideologii.

Jak wiadomo, faszystowska pedagogika powstała w okresie największego zaostrzenia walki klasowej pomiędzy burżuazją a proletariatem, kiedy burżuazja, nie będąca w stanie utrzymać władzy za pomocą starych metod, uciekła się do dyktatury terrorystycznej.

Szkoła faszystowska stawiała sobie za główny cel wychowanie w dorastającym pokoleniu takich ohydnych cech jak uległość wobec garstki „führerów", nienawiść do innych narodów, gotowość wypełniania bez namysłu każdego rozkazu, okrucieństwo i egoizm.

Już ten jeden przykład jest przekonującym potwierdzeniem poglądu, że oświata nie zawsze służy sprawie postępu społecznego. W rękach sił reakcyjnych może się ona stać i staje się istotnie hamulcem rozwoju społecznego, środkiem rozpalania nienawiści między ludźmi i między narodami. Nie wolno o tym zapominać, tym bardziej że w NRF coraz wyraźniej występują tendencje militaryzacji i faszyzacji szkoły, rozbudzenia w młodzieży nacjonalistycznych i szowinistycznych uczuć, rozpalanie nienawiści do wschodnich sąsiadów, w pierwszym rzędzie do NRD, Polski i Związku Radzieckiego. Niebezpieczną sprawę wszczęli zachodnioniemieccy rewizjoniści.

Co można powiedzieć na temat wykonania ustawy o reformie? Oto parę danych liczbowych:

Ilość uczęszczających do szkół ogólnokształcących, wliczając w to słuchaczy szkół robotniczych i wiejskich oraz szkół dla dorosłych, wynosiła w bieżącym roku 36 milionów, wobec 31 milionów na początku reformy i 33 milionów w zeszłym roku.

W roku 1961 ilość absolwentów średnich szkół ogólnokształcących, którzy otrzymali matury, wyniosła jeden milion.

Kontynuuje się rozszerzanie sieci szkół-internatów. W pierwszym półroczu 1961 istniało w kraju 1990 szkół tego typu, w których uczyło się 590 tysięcy uczniów.

Wyższe i średnie szkoły specjalne wypuszczają w roku bieżącym 750 tysięcy młodych specjalistów, w tej liczbie prawie 320 tysięcy wyższe uczelnie i ponad 430 tysięcy średnie szkoły zawodowe.

Zwiększyła się sieć instytucji naukowych. Na początku 1961 r. liczba instytucji naukowych wynosiła 3828, w tym 1729 instytutów naukowo-badawczych, ich filii i oddziałów. Ogólna liczba pracowników naukowych w ZSRR sięga ponad 354 tysiące, z czego ponad 109 tysięcy doktorów i kandydatów nauk.

PROF. A. H. LEONTIEW

# CZŁOWIEK A KULTURA

Wielkie bitwy naszej epoki to bitwy o szczęście ludzkości, o wyzwolenie człowieka od wszelkich form ucisku i niewolnictwa.

Oto dlaczego problem człowieka nabrał obecnie szczególnego znaczenia: Dla wielu milionów ludzi stał się on problemem d z i a ł a n i a. Tym większego znaczenia nabiera teraz naukowe podejście do tego zagadnienia.

Nauka jest niezawodnym kompasem wskazującym ludzkości drogę do postępu. Rolę tę nauka może jednak spełnić jedynie wówczas, gdy jest wolna od fałszywych pojęć i przesądów. W nauce o człowieku, o jego rozwoju i kulturze, do takich fałszywych, pseudonaukowych pojęć należy przede wszystkim przekonanie, że przeważająca część ludzi zamieszkujących kulę ziemską jest przeznaczona niejako przez samą naturę do życia w trudzie, nędzy i bezprawiu, zaś garść wybranych — do rządzenia tą większością i korzystania ze wszystkich dóbr materialnych i duchowych.

Wiemy, do jak nieludzkich wniosków mogą doprowadzić takie przekonania. To one właśnie przygotowały teoretyczne uzasadnienie rasizmu głoszącego jawnie prawo do ujarzmienia i fizycznego wyniszczenia całych narodów.

Te fałszywe teorie tracą obecnie coraz bardziej rację bytu. Obalają je sukcesy narodów walczących o niezawisłość, równouprawnienie i wolność, sukcesy, dzięki którym kraje o powszechnym prawie analfabetyzmie przekształcają się w ciągu kilku zaledwie dziesięcioleci w kraje posiadające przodującą inteligencję techniczną, uczonych, własną literaturę, teatry i muzea.

Te szybkie przeobrażenia, nie mające precedensu w dziejach, nie pozostawiają miejsca dla teorii o fatalnym przeznaczeniu tzw. narodów zacofanych i wyzyskiwanych mas.

Fałszywe teorie rozsypują się również wskutek postępu nauk, zajmujących się poznaniem człowieka. Obecnie mamy możność pełniejszego zrozumienia zarówno samej natury człowieka, jego sił i uzdolnień, jak również warunków, od których zależy ich rozwój.

## 1

Człowiek od dawna był rozpatrywany jako istota szczególna, różniąca się jakościowo od zwierząt. Nagromadzenie konkretnych, biologicznych wiadomości pozwoliło K. Darwinowi stworzyć jego znakomitą teorię ewolucji. Nauka ta ugruntowała myśl, że człowiek jest produktem stopniowego rozwoju świata zwierzęcego, że pochodzi od zwierząt.

Od tego czasu anatomia porównawcza, paleontologia, embriologia i antropologia nagromadziły nowe, niezliczone tego dowody. Jednakże myśl, że człowiek mimo wszystko różni się zasadniczo od najbardziej

rozwiniętych zwierząt, utwierdzała się coraz bardziej w nauce. W czym różni autorzy upatrują te różnice i jak je wyjaśniają, to już osobne zagadnienie.

Chyba nie ma potrzeby zatrzymywać się przy wszystkich poglądach, które w związku z tym zostały wypowiedziane. Nie będziemy rozpatrywać poglądów, opierających się na uznaniu istnienia czysto duchowego, boskiego pierwiastka, który stanowi jakoby ową specyficzną istotę człowieka. Uznanie istnienia takiego pierwiastka jest sprawą wiary, nie nauki, leży poza nauką.

Główne spory naukowe dotyczą roli biologicznych, wrodzonych cech i właściwości człowieka. Przecenianie ich roli stało się podstawą najbardziej reakcyjnych, rasistowskich poglądów.

Kierunek przeciwstawny, reprezentowany przez postępową naukę, przyjmuje jako punkt wyjścia twierdzenie, że człowiek jest z natury istotą społeczną, że to, co jest ludzkie w człowieku, powstaje dzięki jego życiu w społeczeństwie, w warunkach kultury stworzonej przez człowieka.

Jeszcze w ubiegłym stuleciu, wkrótce po ukazaniu się dzieła K. Darwina „O pochodzeniu gatunku", F. Engels, podtrzymując pogląd o pochodzeniu człowieka od zwierząt, wskazywał jednocześnie, że człowiek wyraźnie odróżnia się od swych zwierzęcych przodków, których uczłowieczenie dokonało się pod wpływem przejścia do życia w społeczeństwie, opartym na pracy; że przejście to zmieniło ich naturę i dało początek rozwojowi, który w odróżnieniu od rozwoju zwierząt jest kierowany już nie biologicznymi, lecz nowymi, społeczno-historycznymi prawami.

W świetle współczesnych danych paleoantropologii proces przejścia od zwierząt do człowieka rysuje się w następujący sposób.

Jest to długotrwały proces, w którym wyróżnić można szereg stadiów. Pierwszym spośród nich jest stadium biologicznego przygotowania człowieka. Rozpoczyna się ono w późnym trzeciorzędzie i trwa do początków czwartorzędu. Przedstawiciele tego stadium, tzw. australopiteki, byli zwierzętami, prowadzili życie stadne, mieli wyprostowaną postawę i posługiwali się prymitywnymi, nie obrobionymi narzędziami. Rozporządzali oni prawdopodobnie bardzo prostymi środkami porozumiewania się. W tym stadium panowały jeszcze wyłącznie prawa biologii.

Drugie, długotrwałe stadium, obejmujące szereg etapów, można nazwać stadium przejścia do człowieka. Trwa ono od pojawienia się pitekantropa do epoki człowieka neandertalskiego włącznie. Dla stadium tego charakterystyczne jest wytwarzanie narzędzi i początkowe formy pracy i społeczeństwa. Kształtowanie się człowieka i w tym stadium było podporządkowane prawom biologicznym, co wyrażało się w anatomicznych zmianach, przekazywanych z pokolenia na pokolenie drogą dziedziczności. Równocześnie jednak wystąpiły w tym stadium

w rozwoju człowieka zupełnie nowe elementy. Pod wpływem pracy i wynikającej stąd potrzeby porozumiewania się za pomocą mowy zaszły zmiany w budowie anatomicznej człowieka, w jego mózgu, w organach zmysłowych, rękach i narządach mowy. Mówiąc krócej, rozwój biologiczny człowieka odbywał się pod wpływem rozwoju produkcji. Ale produkcja jest od początku procesem społecznym, rozwijającym się według swych specyficznych, obiektywnych praw, praw społeczno-historycznych. Dlatego biologia zaczęła teraz „zapisywać" w anatomicznej strukturze człowieka rozpoczynającą się historię społeczeństwa ludzkiego.

Zatem człowiek, stawszy się podmiotem (subiektem) społecznego procesu pracy, rozwijał się pod wpływem działania dwóch praw: po pierwsze — praw biologicznych, na mocy których odbywało się przystosowanie jego narządów do warunków i wymagań produkcji; po drugie — poprzez te prawa — praw społeczno-historycznych, rządzących rozwojem samej produkcji i zjawiskami pochodnymi.

Należy zauważyć, iż wielu współczesnych autorów rozpatruje c a ł ą historię człowieka jako proces o takim dwojakim uwarunkowaniu. Uważają oni za H. Spencerem, że rozwój społeczeństwa lub — jak wolą mówić — rozwój „nadorganiczego", czyli społecznego środowiska stwarza jedynie człowiekowi szczególnie złożone warunki istnienia, do których on się przystosowuje biologicznie. Takie stanowisko jest jednak nieuzasadnione. W rzeczywistości kształtowanie się człowieka przechodzi jeszcze jedno, trzecie stadium, w którym znów zmienia się rola czynników biologicznych i społecznych w naturze człowieka.

Jest to stadium powstawania człowieka współczesnego typu — Homo sapiens. Jest ono g ł ó w n y m, przełomowym momentem w rozwoju. Przełom ten polega na tym, że rozwój człowieka całkowicie uniezależnia się od powolnych biologicznych, dziedzicznie przekazywanych zmian. Rozwojem człowieka rządzą teraz j e d y n i e prawa społeczno-historyczne.

Wybitny radziecki antropolog, J. Rogiński, tak opisuje ten przełom: „Po tamtej stronie granicy, czyli u kształtującego się człowieka, działalność produkcyjna miała jak najściślejszy związek z jego ewolucją morfologiczną. Po tej stronie granicy, czyli u współczesnego „gotowego" człowieka, działalność produkcyjna przebiega niezależnie od jego rozwoju morfologicznego".

Znaczy to, że ostatecznie ukształtowany człowiek posiadł już wszystkie biologiczne cechy, które były niezbędne dla jego dalszego, nieograniczonego rozwoju społeczno-historycznego. Inaczej mówiąc, przejście człowieka do życia w warunkach coraz wyższej kultury nie wymagało już zmian w jego biologicznej dziedzicznej naturze. Człowiek i ludzkość uwolnili się — według słów M. Wandela — od „despotyzmu dziedziczności" i mogli rozwijać się dalej w tempie nie spotykanym w świecie zwierzęcym. Istotnie, w ciągu tych czterech czy pięciu dziesiątków ty-

siącleci, które dzielą nas od pierwszych przedstawicieli gatunku Homo sapiens, zachodziły niezwykłe, nie mające równych sobie pod względem znaczenia i coraz szybszego tempa, zmiany historycznych warunków i sposobu życia ludzi. Równocześnie jednak ich gatunkowe, biologiczne właściwości nie zmieniały się, ściślej, ich zmienność nie wykraczała poza granice wariantów nie mających w warunkach społecznego życia istotnego znaczenia.

Nie chcemy bynajmniej przez to powiedzieć, że przy przejściu do człowieka działanie praw zmienności i dziedziczności całkowicie ustaje, że natura człowieka raz się ukształtowawszy, w niczym się nie zmienia. Człowiek, oczywiście, nie jest wyłączony ze sfery działania praw biologicznych. Chodzi o co innego: o to, że biologiczne zmiany przekazywane drogą dziedziczności nie warunkują społeczno-historycznego rozwoju człowieka i ludzkości, że proces ten przebiega już w oparciu o inne siły, a nie na skutek działania praw biologicznej zmienności i dziedziczności. W swej książce, poświęconej nauce o ewolucji, nasz znany biolog K. A. Timiriaziew wyraził tę myśl w następujących słowach: „Nauka o walce o byt — zatrzymuje się na progu historii kultury. Cała działalność człowieka jest j e d n ą w a l k ą — w a l k ą o b y t. To walka o to, aby wszyscy ludzie na ziemi mogli zaspokoić swe potrzeby, aby nie znali nędzy, głodu i wymierania..."

## 2

Tak więc uczłowieczenie jako proces polegający na istotnych zmianach w fizycznej budowie człowieka dokonał się z nadejściem ery społecznej historii ludzkości. Myśl ta obecnie nie wydaje się już paradoksalna. Wystarczy powiedzieć na przykład, że na niedawno odbytym w Paryżu kolokwium naukowym, poświęconym problemom kształtowania się człowieka, myśl tę podtrzymała większość wybitnych specjalistów, którzy w nim uczestniczyli.

Jak jednak odbywa się rozwój człowieka, jaki jest „mechanizm" tego procesu? Przecież w historii ludzkości warunki życia ludzi i oni sami stale się zmieniali. Nagromadzone osiągnięcia przy tym przekazywano z pokolenia na pokolenie, dzięki czemu możliwy był historyczny postęp. Oznacza to, że osiągnięcia te utrwalały się. Jeśli jednak, jak to widzieliśmy, nie mogły się one utrwalić drogą działania biologicznej dziedziczności, to jak to się działo? Utrwalały się one w specyficznej formie, właściwej jedynie ludzkiemu społeczeństwu, w formie zjawisk materialnej i duchowej k u l t u r y.

Ta specyficzna forma utrwalania i przekazywania następnym pokoleniom osiągnięć rozwojowych powstała dzięki temu, że działalność ludzka w odróżnieniu od działania zwierząt jest twórcza i produktywna. Taką podstawową działalnością ludzką jest przede wszystkim p r a c a.

W swej działalności ludzie nie tylko przystosowują się do przyrody. Zmieniają ją w zależności od swoich rozwijających się potrzeb. Wytwarzają potrzebne przedmioty i środki służące do produkcji tych przedmiotów — narzędzia, a następnie i bardziej skomplikowane maszyny. Budują mieszkania, wytwarzają odzież i inne materialne dobra. Jednocześnie z osiągnięciami w produkcji dóbr materialnych rozwija się kultura duchowa ludzi, wzbogacają się ich wiadomości o otaczającym świecie i o sobie samych, rozwija się nauka i sztuka.

W procesie działania ludzi ich zdolności, wiadomości i umiejętności krystalizują się jakby w produktach tego działania — materialnych i duchowych, ideowych. Dlatego każdy nowy krok w doskonaleniu, na przykład narzędzi pracy, można rozpatrywać od tej strony, jako wcielenie nowego stopnia w historycznym rozwoju twórczych zdolności człowieka; komplikację fonetyki języków — jako wcielenie osiągnięć rozwoju artykulacji dźwięków i słuchu; postęp w dziedzinie sztuki, jako ucieleśnienie rozwoju estetycznego itd.

W ten sposób każde następne pokolenie rozpoczyna swe życie w świecie przedmiotów i zjawisk stworzonych przez pokolenia poprzednie. Uczestnicząc w pracy, w produkcji i w różnorodnych formach społecznej działalności przyswajają one sobie bogactwa tego świata i w ten sposób rozwijają w sobie te specyficzne ludzkie uzdolnienia, które są w tym świecie skrystalizowane, ucieleśnione. Wszak nawet zdolność artykułowanej mowy rozwija się u każdego pokolenia jedynie w procesie przyswojenia historycznie wytworzonego języka i w zależności od jego obiektywnych właściwości. Tak samo przedstawia się sprawa z rozwojem myślenia oraz przyswajaniem wiadomości. Żadne osobiste doświadczenie człowieka, nawet najbogatsze, nie może oczywiście doprowadzić do umiejętności abstrakcyjnego, logicznego czy matematycznego myślenia i samodzielnego powstania odpowiedniego systemu pojęć. Potrzeba by na to nie jednego życia, lecz tysięcy. W rzeczywistości myślenie i wiedza każdego następnego pokolenia kształtują się na podstawie przyswojenia przez nie już osiągniętych zdobyczy i poznawczej działalności poprzednich pokoleń.

Obecnie nauka dysponuje wystarczająco wiarogodnymi faktami, które świadczą o tym, że jeżeli dzieci od najwcześniejszych lat swego życia rozwijają się poza społeczeństwem i stworzonymi przez nie warunkami, to pozostają na poziomie rozwojowym zwierząt (R. Zingg). Nie tylko nie rozwija się u nich mowa i myślenie, lecz nawet ich ruchy w niczym nie przypominają ludzkich; wystarczy powiedzieć, że nie nabywają one nawet właściwej ludziom pionowej postawy.

Znane są i odwrotne wypadki. Jeżeli dzieci należące według swego urodzenia do narodowości stojących na bardzo niskim stopniu ekonomicznego i kulturalnego rozwoju znajdą się wcześnie w warunkach wysokiej kultury, rozwijają się u nich wszystkie zdolności, niezbędne dla pełnego włą-

czenia się do tej kultury. Dla przykładu przytoczę wypadek podany przez A. Pierona.

W Paragwaju mieszka plemię (Guayaguils), które należy do najbardziej zacofanych spośród znanych obecnie plemion. Cywilizację Guayaguils nazywają „miodową", ponieważ jednym ze źródeł utrzymania jest zbierany przez nich miód dzikich pszczół. Trudno nawiązać kontakt z tym plemieniem, ponieważ nie ma ono stałego miejsca zamieszkania. Gdy tylko zbliżają się obcy, Guayagile uciekają do lasu. Pewnego razu udało się zwabić siedmioletnie dziecko z tego plemienia i dzięki temu poznano jego język, który okazał się bardzo prymitywny. Innym razem na miejscu postoju, porzuconym przez plemię, znaleziono maleńką dziewczynkę w wieku około 2 lat. Znalazca tej dziewczynki, francuski etnograf Wellar, powierzył jej wychowanie swej matce. Po upływie dwudziestu lat (w 1958 r.) dziewczyna nie różniła się rozwojem od inteligentnych europejskich kobiet. Zajmuje się ona etnografią, włada językiem francuskim, hiszpańskim i portugalskim.

Wszystkie podane tu przykłady i wiele innych wyraźnie świadczą o tym, że specyficzne ludzkie zdolności i właściwości bynajmniej nie są przekazywane drogą biologicznej dziedziczności, lecz rozwijają się w życiu, w procesie przyswajania kultury stworzonej przez poprzednie pokolenia. Właśnie dlatego w s z y s c y współcześni ludzie (jeśli się weźmie pod uwagę normalne wypadki) niezależnie od przynależności do tej lub innej grupy etnicznej mają takie zadatki powstałe w okresie kształtowania się człowieka, które w odpowiednich warunkach prowadzą do urzeczywistnienia tego nie spotykanego w świecie zwierzęcym procesu.

Można powiedzieć, że każdy pojedynczy człowiek u c z y s i ę być człowiekiem. Do życia w społeczeństwie nie wystarczy mu to, co otrzymuje od natury przy urodzeniu. Musi jeszcze opanować to, co zostało osiągnięte w procesie historycznego rozwoju społeczeństwa ludzkiego.

Przed człowiekiem cały ocean bogactw, nagromadzonych przez niezliczone pokolenia ludzi — jedynych istot zamieszkujących naszą planetę, które są t w ó r c a m i. Pokolenia ludzkie umierają i zmieniają się, lecz to, co stworzyły, przechodzi na następne pokolenia, które swoją pracą i walką pomnażają i doskonalą przekazane im bogactwa, kontynuując sztafetę ludzkości.

Teoretyczną analizę społecznej natury człowieka i jego społeczno-historycznego rozwoju po raz pierwszy przeprowadził twórca naukowego socjalizmu — Karol Marks. „Każdy z jego (człowieka) l u d z k i c h stosunków ze światem — pisał Karol Marks, — wzrok, słuch, powonienie, smak, dotyk, myślenie, rozważanie, uczucie, chęć, działanie, miłość — słowem, wszystkie organy jego osobowości, istnieją jako organy społeczne, okazują się w swym s t o s u n k u p r z e d m i o t o w y m albo w swym s t o s u n k u d o p r z e d m i o t u przyswojeniem tego ostatniego, przyswojeniem l u d z k i e j rzeczywistości".

Od czasu, gdy napisano te słowa, minęło przeszło sto lat, lecz zawarte w nich myśli pozostały do dziś najbardziej głębokim wyrażeniem prawdziwej natury ludzkich uzdolnień lub, jak mówił Marks, „istotnych sił człowieka" (Wesenskräfte des Menschen).

## 3

Problem rozwoju człowieka w związku z rozwojem kultury społeczeństwa nasuwa szereg zagadnień, które postaram się wyjaśnić w dalszym ciągu wykładu.

Pierwsze pytanie to: Co przedstawia sobą i jak przebiega opisany wyżej proces przyswajania przez poszczególnych ludzi osiągnięć historycznego rozwoju społeczeństwa.

Jak już widzieliśmy, społeczno-historyczne doświadczenie ludzkości nagromadza się w formie zjawisk zewnętrznego obiektywnego świata otaczającego człowieka. Ten świat — świat przemysłu, nauki i sztuki — wyraża sobą prawdziwą historię ludzkiej natury, wynik jej historycznego przekształcania się. Świat ten niesie w sobie człowiekowi to, co ludzkie.

Na czym jednak polega sam proces przyswajania sobie tego świata, proces, który jest jednocześnie procesem kształtowania się specyficznie ludzkich uzdolnień człowieka.

Przede wszystkim należy podkreślić, że jest to zawsze ze strony człowieka proces aktywny. Aby opanować przedmioty i zjawiska będące produktami historycznego rozwoju, trzeba wykonać w stosunku do nich takie działanie, które odtworzyłoby niejako istotne cechy działalności ucieleśnionej, skumulowanej w danym przedmiocie.

Dla wyjaśnienia tej myśli posłużę się najprostszym przykładem: opanowaniem narzędzi.

Narzędzie jest produktem kultury materialnej, który w najbardziej namacalnej, rzeczowej formie ucieleśnia typowe cechy ludzkich tworów. Jest ono nie tylko przedmiotem mającym określoną formę i odznaczającym się określonymi właściwościami fizycznymi. Narzędzie jest jednocześnie przedmiotem społecznym, przedmiotem, w którym zostały ucieleśnione i utrwalone operacje ludzkiej pracy wytworzone w procesie historycznym.

Ta społeczna i jednocześnie idealna treść skrystalizowana w ludzkich narzędziach odróżnia je od „narzędzi" zwierząt. Tak zwane „narzędzia" zwierząt także wykonują pewne operacje, np. małpy mogą, jak wiadomo, nauczyć się posługiwać się kijem w celu przyciągania do siebie owoców. Lecz w „narzędziach" zwierząt operacje te nie zostają utrwalone i narzędzia nie stają się trwałymi nosicielami tych operacji. Kiedy kij w rękach małpy wykona swoją funkcję, znowu staje się dla niej bezużytecznym przedmiotem. Dlatego zwierzęta nie przechowują swych na-

rzędzi i nie przekazują ich z pokolenia w pokolenie. Zwierzęta zatem nie są zdolne do wypełniania tej „kumulującej" funkcji, która właściwa jest kulturze (J. Bernal). Tym tłumaczyć należy fakt, że u zwierząt nie istnieje proces opanowania narzędzi; zastosowanie „narzędzi" nie kształtuje u nich żadnych nowych operacji ruchowych, narzędzie podporządkowuje się tym naturalnym, instynktownym w swym założeniu ruchom, w których system zostało włączone.

Zupełnie inaczej wygląda zastosowanie narzędzi przez człowieka. Jego ręka, odwrotnie niż u zwierząt, włącza się do tego wytworzonego w procesie społeczno-historycznym systemu operacji, które zostały ucieleśnione w danym narzędziu, i podporządkowuje się im. W związku z tym opanowanie narzędzi przez człowieka zmienia jego naturalne, instynktowne ruchy i rozwija w ciągu jego życia nowe zdolności motoryczne. „Opanowanie pewnego całokształtu narzędzi produkcji — pisał Marks — jest równoznaczne z rozwojem pewnego całokształtu uzdolnień u samych osobników".

Opanowanie narzędzi polega więc na tym, że człowiek przyswaja sobie ucieleśnione w nich operacje ruchowe. Proces ten jest jednocześnie procesem kształtowania się w ciągu życia człowieka nowych zdolności, wyższych, tzw. psychomotorycznych funkcji „uczłowieczających" jego sferę ruchową.

Podobnie jest z przyswajaniem zjawisk kultury duchowej. Opanowanie j ę z y k a nie jest niczym innym, jak procesem przyswajania tych operacji ze słowami, których znaczenie zostało historycznie utrwalone; jest to także opanowanie fonetyki języka w procesie przyswajania operacji realizujących stałość jego obiektywnego fonologicznego systemu. Właśnie w czasie tych procesów rozwijają się funkcje artykulacyjne, mowno-słuchowe człowieka, jak również główna czynność mózgu, zwana przez fizjologów c z y n n o ś c i ą drugiego u k ł a d u s y g n a ł o w e g o (Pawłow). Że wszystkie te cechy psychofizjologiczne rozwija właśnie język, który człowiek opanowuje, gdyż nie jest on wrodzony, dowodzi fakt, iż znając właściwości danego języka można z całą pewnością opisać niektóre z tych cech w celu badań. Tak np. jeśli wiadomo, że język ojczysty interesującej nas grupy ludzi należy do języków tonicznych, to można być przekonanym, że ludzie ci mają rozwinięty słuch na wysokie dźwięki (Taylor, Leontiew, Hippenreiter).

W ten sposób główna właściwość rozpatrywanego przez nas procesu „przyswajania" czy opanowywania polega na tym, że rozwija on u człowieka nowe uzdolnienia, nowe funkcje psychiczne. Tym właśnie różni się on od procesu uczenia się zwierząt. Podczas gdy ten ostatni jest rezultatem indywidualnego p r z y s t o s o w a n i a zachowania gatunkowego do złożonych i zmiennych warunków bytu, przyswajanie jest procesem r e p r o d u k c j i (odtwarzania) w cechach jednostki historycznie nagromadzonych właściwości i uzdolnień gatunku ludzkiego.

Mówiąc o roli opanowania kultury w rozwoju człowieka, autor jednego ze współczesnych dzieł poświęconych temu problemowi zupełnie słusznie zauważa, że podczas gdy zwierzę zadowala się rozwojem swej natury, człowiek tworzy swą naturę (J. Chateau).

Jak jednakże możliwy jest pod względem fizjologicznym i jak przebiega ten proces? Stajemy tu przed bardzo trudnym zagadnieniem. Wszak z jednej strony fakty świadczą o tym, że te zdolności i funkcje, które rozwijają się w okresie społecznej historii ludzkości, nie utrwalają się w ludzkim mózgu i nie są przekazywane drogą działania prawa dziedziczności. Z drugiej zaś strony oczywiste jest, że żadna zdolność lub funkcja nie może być niczym innym jak funkcjonowaniem określonego organu czy organów.

Rozwiązanie sprzeczności wynikających z zestawienia tych dwóch bezspornych twierdzeń jest jednym z najpoważniejszych osiągnięć badań fizjologicznych i psychologicznych naszego stulecia.

Już u W. Wundta znajdujemy myśl, że specyficzny charakter działania tłumaczy się tym, iż u jego podstaw leżą nie elementarne fizjologiczne funkcje mózgu, lecz ich połączenia powstające w trakcie indywidualnego rozwoju.

Nowy, decydujący krok w rozwoju tej myśli był związany z odkryciem przez I. P. Pawłowa zasady systemowości pracy wielkich półkuli mózgowych.

Jeden z największych współczesnych Pawłowa, A. Uchtomski, wysunął ze swej strony myśl o istnieniu specyficznych fizjologicznych albo funkcjonalnych organów systemu nerwowego. „Zwykle — pisał on — z pojęciem „organu" nasza myśl wiąże coś morfologicznie trwałego... Wydaje mi się, że jest to zupełnie nie obowiązujące, a szczególnie nowa nauka nie powinna widzieć tu niczego obowiązującego".

Co to są „funkcjonalne organy" mózgu? Są to organy, które funkcjonują tak samo jak zwykłe organy, trwałe pod względem morfologicznym, jednak różnią się od tych ostatnich tym, że są tworami powstającymi w procesie indywidualnego (ontogenetycznego) rozwoju. Stanowią one materialne podłoże (substrat) tych specyficznych zdolności i funkcji, które kształtują się w toku opanowania przez człowieka świata wytworzonych przez ludzkość przedmiotów i zjawisk — wytworów kultury.

Obecnie wystarczająco znamy cechy i mechanizmy kształtowania się tych organów, aby tworzyć u człowieka ich eksperymentalne, laboratoryjne „modele". Z drugiej strony, możemy obecnie jaśniej przedstawić sobie, w czym właściwie wyraziło się uczłowieczenie ludzkiego mózgu, które stworzyło możliwość podporządkowania dalszego rozwoju człowieka działaniu praw społeczno-historycznych i tym samym ogromnego przyśpieszenia tego rozwoju. Wyraziło się ono w tym, że kora mózgowa człowieka z jego 15 miliardami komórek nerwowych stała się organem zdolnym do kształtowania organów funkcjonalnych.

## 4

Dotychczas rozpatrywaliśmy proces przyswajania jako rezultat aktywnej działalności jednostki w stosunku do przedmiotów i zjawisk otaczającego świata, wytworzonych w toku rozwoju ludzkiej kultury. Podkreślaliśmy przy tym, że ta działalność powinna być adekwatna, tj. powinna odtwarzać w sobie cechy tej działalności ludzi, która jest skrystalizowana, skumulowana w danym przedmiocie lub zjawisku, ściślej, w systemach, które one tworzą. Czy możemy jednak przypuścić, że taka adekwatna działalność kształtuje się u człowieka, u dziecka jedynie pod wpływem tych przedmiotów i zjawisk. Bezpodstawność takiego przypuszczenia jest oczywista.

Człowiek wcale nie stoi wobec otaczającego świata sam. Stosunek do świata zawsze jest uzależniony od stosunku człowieka do innych ludzi. Jego działalność łączy się zawsze z o b c o w a n i e m, nawet w tych wypadkach, gdy pozornie pozostaje on sam. Obcowanie w swej wyjściowej zewnętrznej formie, w formie wspólnego działania lub w formie obcowania za pośrednictwem mowy czy nawet tylko myśli jest niezbędnym i specyficznym warunkiem życia człowieka w społeczeństwie. Stanowi ono również nieodzowny warunek kształtowania u dziecka, u każdego człowieka umiejętności działania adekwatnego do tego, które jest jak gdyby zawarte w przedmiotach i zjawiskach utrwalających osiągnięcia rozwoju materialnej i duchowej kultury ludzkości.

Tak więc obcowanie okazuje się drugim koniecznym warunkiem przyswajania, jego zewnętrznym, jeśli tak można powiedzieć, „mechanizmem".

Wyrazimy to inaczej. Osiągnięcia historycznego rozwoju ludzkich zdolności nie są po prostu d a n e człowiekowi w ucieleśniających je obiektywnych zjawiskach kultury materialnej i duchowej, lecz tylko z a d a t k o w a n e w nich. Aby opanować te osiągnięcia, aby uczynić je w ł a s n y m i zdolnościami, „organami swej indywidualności", dziecko, człowiek musi wejść w stosunki ze zjawiskami otaczającego świata za pośrednictwem innych ludzi, tj. w procesie obcowania z nimi. W procesie tym dziecko, człowiek u c z y s i ę adekwatnego działania. W ten sposób proces ten ze względu na swą funkcję jest procesem w y c h o w a n i a.

Zrozumiałe, iż proces ten może występować i rzeczywiście występuje w bardzo różnorodnych formach: początkowo, w najwcześniejszych etapach rozwoju społeczeństwa ludzkiego, jak również u małych dzieci, ma on charakter prostego naśladownictwa działania otoczenia, odbywającego się jednak pod jego kontrolą i przy jego ingerencji; staje się on więc bardziej złożony i specjalizuje się — powstają takie jego formy, jak s z k o l n e nauczanie i wychowanie, różne formy wyższego wykształcenia i wreszcie samokształcenie. Należy podkreślić, że proces ten jest k o n i e c z n y, gdyż inaczej byłoby niemożliwe przekazywanie osiągnięć

społeczno-historycznego rozwoju ludzkości następnym pokoleniom, a zatem i kontynuacja procesu historycznego.

Aby wyjaśnić tę myśl, posłużę się ilustracją, którą zapożyczyłem z cytowanej już przeze mnie książki A. Pierona. Gdyby naszą planetę spotkała katastrofa, w której wyniku pozostałyby przy życiu tylko maleńkie dzieci, zaś cała dorosła ludność wyginęła, to chociaż rodzaj ludzki nie przestałby istnieć, historia ludzkości zostałaby niechybnie przerwana. Skarby kultury istniałyby nadal w sensie materialnym, lecz nie byłoby komu udostępnić i wyjaśnić ich nowym pokoleniom. Maszyny stałyby bezczynne, książki nie miałyby czytelników, utwory artystyczne utraciłyby swą funkcję estetyczną. Historia ludzkości musiałaby rozpocząć się od nowa.

Tak więc ruch historii byłby niemożliwy bez aktywnego przekazywania nowym pokoleniom osiągnięć ludzkiej kultury, bez wychowania.

Im bardziej ludzkość się rozwija, im bogatsze stają się nagromadzone przez nią osiągnięcia społeczno-historycznej praktyki, tym bardziej rośnie gatunkowy ciężar wychowania i komplikują się stojące przed nim zadania. Dlatego każdy nowy etap w rozwoju ludzkości, jak i w rozwoju narodów pojedynczych, oznacza równocześnie nieuchronnie nowy etap w rozwoju wychowania dorastających pokoleń; przedłuża się czas przeznaczony przez społeczeństwo na nauczanie dorastającego pokolenia, powstają instytucje wychowawcze, nauczanie przybiera specjalistyczne formy i w związku z tym różnicuje się zawód wychowawcy, nauczyciela; coraz bardziej wzbogacają się programy nauczania, doskonalą się metody pedagogiczne, rozwijają się nauki pedagogiczne. Ten związek pomiędzy historycznym postępem i postępem wychowania jest tak ścisły, że według poziomu historycznego rozwoju społeczeństwa bezbłędnie można ocenić poziom rozwoju wychowania i odwrotnie: według poziomu rozwoju wychowania — ogólny poziom ekonomiczny i kulturalny rozwoju społeczeństwa.

Wychowanie, nauczanie, wykształcenie — ich historia, ich właściwości i wymagania, które stawia przed nimi współczesna epoka, wszystko to stanowi odrębny, a przy tym bardzo obszerny temat. Jasne jest, że nie mogę się przy nim dłużej zatrzymać. Moje zadanie polega jedynie na tym, aby pokazać tę funkcję, którą wychowanie, w szerokim znaczeniu tego słowa, spełnia w rozwoju ludzkości. Na tym, oczywiście, nie wyczerpuje się problem człowieka i kultury. Wysuwa on dalsze, nowe zagadnienia, a wśród nich — najważniejsze zagadnienie dotyczące nierówności kulturalnej ludzi. Do tego zagadnienia przechodzę obecnie.

## 5

Dotychczas rozpatrywaliśmy rozwój indywidualnego człowieka, który przychodzi na świat bezradny i bezbronny, obdarzony od urodzenia tylko jedną zdolnością, która zasadniczo odróżnia go od jego zwierzęcych przod-

ków — zdolnością do kształtowania specyficznych ludzkich uzdolnień. Jeśli nawet nie jest on pozbawiony wrodzonych zadatków, które go indywidualizują i wyciskają na jego rozwoju swe piętno, wyraża się to nie bezpośrednio w treści czy poziomie możliwych osiągnięć jego rozwoju duchowego, lecz tylko w niektórych specjalnych, głównie dynamicznych cechach jego działania; taki jest np. wpływ wrodzonych typów wyższej czynności nerwowej.

Z drugiej strony poznaliśmy rzeczywiste i jedyne źródło rozwoju tych sił i zdolności człowieka, które są produktem rozwoju społeczno-historycznego. Są nim przedmioty i zjawiska, które ucieleśniły w sobie działalność poprzednich pokoleń, wynik duchowego rozwoju gatunku ludzkiego, rozwoju człowieka jako istoty myślącej (Marks). Lecz samo to pojęcie zawiera znaną naukową abstrakcję — taką samą, jak pojęcie „ludzkość", „ludzka kultura", „geniusz ludzkości".

Możemy, oczywiście, przedstawić sobie niewyczerpane osiągnięcia rozwoju ludzkiego, które zwiększyły dziesiątki tysięcy razy fizyczne i umysłowe siły człowieka; nagromadzoną przez niego wiedzę przenikającą najgłębiej ukryte tajemnice Wszechświata; dzieła sztuki wznoszące wysoko jego uczucia.

Lecz czy wszystkie te osiągnięcia są dostępne dla każdego człowieka? Nie, wiemy doskonale, że tak nie jest, że te osiągnięcia rozwoju ludzkości są jak gdyby oddzielone od samych ludzi.

W związku z tym muszę uciec się znów do zestawienia biologicznej ewolucji i historycznego postępu, natury zwierząt i natury człowieka.

Doskonałość przystosowywania się zwierząt do środowiska, „mądrość", bogactwo i złożoność ich instynktów, ich zachowania się, są zadziwiające. Wszystko to są osiągnięcia ich gatunkowego rozwoju, nagromadzenia ich doświadczenia gatunkowego. Chociaż w porównaniu z dorobkiem historycznego rozwoju ludzi osiągnięcia te są nieznaczne, to za to, abstrahując od nieistotnych odchyleń indywidualnych, stanowią one dorobek wszystkich przedstawicieli danego gatunku i przyrodnikowi wystarczy zbadać jednego lub kilku spośród nich, aby zdobyć dokładne wyobrażenie o tym gatunku jako całości.

Zupełnie inny obraz przedstawia się nam, gdy zwrócimy się do człowieka. Wydaje się, że jedność gatunku ludzkiego w ogóle nie istnieje. Dzieje się to, oczywiście, nie na skutek istniejących pomiędzy ludźmi różnic w kolorze skóry, wykroju oczu lub w innych, czysto zewnętrznych cechach, lecz wskutek ogromnych różnic w warunkach i sposobie życia, w zasobach ich materialnej i duchowej działalności, w poziomie rozwoju ich sił i zdolności duchowych.

Gdyby rozumna istota z innej planety odwiedziła naszą ziemię i opisała fizyczne, umysłowe i estetyczne właściwości, cechy moralne i sposób zachowania się ludzi, należących do różnych klas społecznych i warstw ludności, zamieszkałych w rozmaitych rejonach i krajach kuli ziemskiej,

to tylko z trudem można byłoby domyślić się, że w tym opisie chodzi o przedstawicieli tego samego gatunku.

Jednakże ta nierówność ludzi nie wynika z naturalnych, biologicznych różnic między nimi. Stwarza ją nierówność ekonomiczna, klasowa i wynikające stąd różnice w stosunkach, które wiążą ich z dorobkiem ucieleśniającym w sobie zjednoczone siły i zdolności ludzkiej natury, ukształtowane w toku procesu społeczno-historycznego.

Okoliczność, że osiągnięcia te utrwalają się w obiektywnych produktach ludzkiej działalności, w decydujący sposób zmienia, jak widzieliśmy, sam typ rozwoju. Uwalnia go ona od konieczności podporządkowania się prawom biologii, przyśpiesza go i otwiera przed nim takie perspektywy, jakie nie są do pomyślenia w warunkach ewolucji, kierowanej prawami zmienności i dziedziczności. Lecz ta sama okoliczność prowadzi również do tego, że osiągnięcia rozwoju historycznego mogą oddzielać się od ludzi, tworzących ten rozwój.

To oddzielenie odbywa się przede wszystkim w praktycznej formie, w formie e k o n o m i c z n e g o oderwania środków i wytworów produkcji od bezpośrednich wytwórców. Następuje ono jednocześnie z powstaniem społecznego podziału pracy, form prywatnej własności i walki klasowej. Powoduje go ponadto działanie obiektywnych, niezależnych od świadomości i woli ludzi praw rozwoju społeczeństwa.

Społeczny podział pracy zmienia wytwór pracy w przedmiot przeznaczony do wymiany, co w radykalny sposób zmienia stosunek między wytwórcą i tym produktem, który on wytwarza. Ten ostatni pozostaje, oczywiście, rezultatem działania człowieka, lecz konkretny charakter tej działalności w nim się zaciera; przybiera on w pełni bezosobowy charakter i rozpoczyna odrębne, niezależne od człowieka życie — życie t o w a r u.

Jednocześnie społeczny podział pracy doprowadza do tego, że duchowa i materialna działalność, rozkosz i praca, produkcja i spożycie oddzielają się od siebie i przypadają w udziale różnym ludziom. Dlatego w tym samym czasie, gdy p o ł ą c z o n a działalność ludzi staje się coraz bogatsza i bardziej urozmaicona, działalność przypadająca w udziale p o j e d y n c z y m ludziom przybiera na odwrót charakter jednostronny i ubożeje. Ta jednostronność, to zubożenie może dojść, jak wiadomo, do ostatecznego stopnia, kiedy np. robotnik zużyje wszystkie swe siły na wykonanie jakiejś jednej operacji powtarzającej się pod rząd tysiące razy.

Przy tym w warunkach produkcji kapitalistycznej nawet ta ograniczona, jednostronna działalność odrywa się od człowieka i jakby traci dla niego bogactwo swej treści. Maszyny, które budują robotnicy, pałace, które wznoszą, książki, które drukują, wszystko to wytwarzają oni nie dla siebie; dla siebie wyrabiają p ł a c ę; w ten sposób maszyny, pałace, książki itp. przekształcają się dla nich jedynie w określoną ilość przedmiotów pierwszej potrzeby.

Nie inaczej przedstawia się sprawa i po przeciwnej stronie społecznego bieguna — na biegunie kapitału. Dla samego kapitalisty przedsiębiorstwo, które posiada, ma sens nie jako zakład produkujący takie lub inne rzeczy, lecz jako zakład przynoszący zysk. Dlatego kapitalista gotów jest produkować wszystko, nie wyłączając potwornych narzędzi niszczenia ludzi, których działanie może obrócić się i przeciw niemu.

Wszystko w tych warunkach ma dla ludzi podwójny, dwulicowy wygląd — nie tylko otaczający ich, stworzony przez nich samych świat zjawisk, lecz także ich własna działalność i świadomość, która nabywa cech jednostronności i „dezintegracji".

Wraz z koncentracją w rękach klasy panującej bogactw materialnych odbywa się koncentracja kultury duchowej. Chociaż mogłoby się wydawać, że jej dzieła są stworzone dla wszystkich, tylko znikoma mniejszość ma do nich dostęp i warunki materialne umożliwiające otrzymanie potrzebnego wykształcenia, systematyczne uzupełnianie swoich wiadomości i zajmowanie się sztuką; równocześnie masy ludności, zwłaszcza wiejskiej, muszą się zadowalać tym minimum zdobyczy kulturalnych, które jest konieczne do wytwarzania przez nie dóbr materialnych w ramach wyznaczonych im funkcji roboczych.

Wobec tego, że panująca mniejszość włada nie tylko środkami produkcji materialnej, lecz także przeważającą częścią środków wytwarzania kultury duchowej i ich rozpowszechniania, wykorzystując je w swoim interesie, następuje rozwarstwienie samej kultury.

O ile w sferze nauk zajmujących się doskonaleniem techniki odbywa się szybkie nagromadzenie pozytywnych wiadomości, o tyle w innej sferze — w sferze wyobrażeń o człowieku i społeczeństwie, o ich naturze i istocie, o poruszających nimi siłach i o ich przyszłości, w sferze ideałów moralnych i estetycznych — rozwój odbywa się w dwóch przeciwstawnych kierunkach. Z jednej strony po linii nagromadzenia duchowych bogactw — pojęć, wiadomości i ideałów ucieleśniających to, co prawdziwie ludzkie w człowieku, i rozjaśniających drogi historycznego postępu; kierunek ten odzwierciedla interesy i nadzieje większości ludzi. Z drugiej strony — po linii stworzenia takich pojęć poznawczych, moralnych i estetycznych, które służą interesom klasy panującej i mają usprawiedliwić i uwiecznić istniejący porządek społeczny, odwrócić masy od ich walki o sprawiedliwość, równość i wolność, uśpić i sparaliżować ich wolę. Ścieranie się tych dwóch kierunków rodzi zjawisko, które nazywamy walką ideologiczną.

Zatem proces wywłaszczenia, wywołany rozwojem społecznego podziału pracy i stosunków prywatnej własności, doprowadza nie tylko do oderwania od mas kultury duchowej, lecz i do podziału jej elementów na przodujące, demokratyczne, służące postępowi ludzkości, i takie, których przenikanie do mas hamuje postęp. Stanowią one treść degradującej kultury reakcyjnych klas społeczeństwa.

Koncentracja i rozwarstwienie kultury odbywa się nie tylko w ramach poszczególnych narodowości i krajów. Jeszcze ostrzej występuje nierówność kulturalnego rozwoju ludzi w skali całego świata, całej ludzkości. Właśnie tę nierówność wykorzystuje się przede wszystkim dla uzasadnienia podziału ludzi na przedstawicieli „niższych" i „wyższych" ras. Szczególnie dużo wysiłków w tym kierunku podejmowano i podejmuje się w tych krajach, gdzie klasy rządzące są szczególnie zainteresowane ideologicznym uzasadnieniem prawa do ujarzmienia narodów zacofanych w swym rozwoju ekonomicznym i kulturalnym. Nieprzypadkowo ojczyzną pierwszych prób uzasadnienia twierdzenia o tym, że narody te stoją na innym biologicznym poziomie i należą do odrębnego ludzkiego podgatunku, była Anglia (H. Smith, a w drugiej połowie ubiegłego stulecia — J. Kent i jego następcy). Nieprzypadkowe było również gwałtowne propagowanie rasizmu w USA w latach rozpoczynającego się ruchu o wyzwolenie Murzynów. Rosyjski rewolucyjny demokrata M. Czernyszewski (1828—1889) pisał o tym tak: „Kiedy zatrwożyli się o swoją władzę nad niewolnikami plantatorzy południowych stanów, naukowe rozważania w obronie niewolnictwa szybko uzyskały takie opracowanie, jakie było potrzebne dla obalenia poglądów partii, która okazała się niebezpieczna dla właścicieli niewolników... znalazły się u nich ogromne środki na walkę słowną, prasową i naukową, tak jak znalazły się później na wojnę". Wiadomo wreszcie, że jednocześnie ze wzrostem kolonialnych pretensji Niemiec walczący rasizm stawał się coraz wyraźniej ideologią kół militarnych, przechodząc w końcu do swej najskrajniejszej postaci — faszyzmu.

Dla nadania pozorów prawdy naukowej twierdzeniom o przyrodzonej jakoby niepełnowartościowości tzw. „niższych" ras wykorzystuje się, jak wiadomo, argumenty dwojakiego rodzaju: porównawczo-morfologiczne i genetyczne.

Do liczby pierwszych należą niejednokrotnie podejmowane próby wykazania istnienia anatomicznych różnic w mózgu ludzi należących do różnych ras. Próby te jednak nieuchronnie upadały. Tak np. średnia wielkość mózgu niektórych plemion murzyńskich okazała się przy dokładnych badaniach nawet wyższa od średniej wielkości mózgu białych (Szkotów). Nie inaczej przedstawia się sprawa również z wynikami badań dotyczących właściwości budowy mózgu. Charakterystyczne pod tym względem dane przytacza w swej książce o psychologii społecznej O. Kleineberg. Współpracownik Instytutu Anatomii znanego amerykańskiego Uniwersytetu Johna Hopkinsa — Bin — w swoim czasie opublikował dane świadczące o tym, że płaty czołowe kory mózgowej u ludzi rasy czarnej są mniej rozwinięte niż u białych i że budowa ich mózgu wykazuje także pewne inne właściwości, odpowiadające „ustalonemu taktowi" mniejszej wartości czarnych, jak twierdził sam Bin.

Ponieważ dyrektorowi tego instytutu, Mollowi, przedstawione przez

Bina dane wydały się nieprzekonywające, powtórzył on badania na tym samym zbiorze mózgów, lecz w odróżnieniu od Bina przeprowadził ich porównanie, nie wiedząc przedtem, które z mózgów należą do białych, a które do czarnych. Następnie, gdy Moll i jego współpracownicy rozdzielili wszystkie mózgi według cech wskazanych przez Bina na dwie grupy, a potem obliczyli, ile mózgów przedstawicieli czarnej i białej rasy znalazło się w każdej z nich, to okazało się, że ilości były prawie jednakowe; w ten sposób teza Bina została obalona. Widocznie — zauważa w związku z tym Kleineberg — nastawiwszy się na znalezienie cech niedorozwoju u czarnych i znając już przedtem pochodzenie każdego z badanych przez siebie mózgów, Bin „zobaczył" pomiędzy nimi różnice, których w rzeczywistości nie było.

Zwróćmy obecnie uwagę na argumenty genetyczne. Ich analiza jest szczególnie interesująca, gdyż poruszają one problem nierówności rozwoju kultury u różnych narodów. Podstawę ich stanowi tzw. hipoteza p o l i g e n e t y z m u. Sens tej hipotezy sprowadza się do tego, że rasy ludzkie powstały niezależnie od siebie, tj. pochodzą od różnych przodków. Tym tłumaczy się rzekomo niezatarte różnice między nimi nie tylko na osiągniętym poziomie, lecz i w możliwościach dalszego rozwoju. Jednak w trakcie gromadzenia wiedzy paleoantropologicznej hipoteza ta stawała się coraz mniej prawdopodobna i większość współczesnych badaczy reprezentuje inne stanowisko, wyrażające się w uznaniu wspólnego pochodzenia wszystkich ras, które z biologicznego punktu widzenia są wariantami jednego gatunku — Homo sapiens. Świadczy o tym przede wszystkim fakt, że cechy rasowe są mało istotne i bardzo urozmaicone, w wyniku czego granice pomiędzy rozmaitymi rasami jak gdyby zacierają się, stają się niedostrzegalnymi przejściami. Jak wskazują współczesne dane, niektóre cechy rasowe mogą w określonych warunkach, np. przy przesiedleniu do innych rejonów przyrodniczo-geograficznych, ulegać zmianie nawet w ramach życia jednego pokolenia. Dowodem wspólnego pochodzenia ludzkich ras jest także fakt, że poszczególne właściwości, których całokształt daje cechy rasy, spotyka się w rozmaitych skojarzeniach u przedstawicieli różnych ras. Wreszcie, co ma szczególne znaczenie, główne cechy współczesnego „gotowego" człowieka (takie, jak: wysoko rozwinięty mózg i odpowiednie proporcje głowowych i twarzowych części czaszki, charakterystyczna budowa ręki, właściwości szkieletu przystosowanego do pionowej postawy, słabo rozwinięte owłosienie na ciele i in.) s ą w ł a ś c i w e w s z y s t k i m b e z w y j ą t k u l u d z k i m r a s o m.

Należy przypuszczać, że różnice rasowe powstały na skutek tego, iż starożytna ludzkość coraz szerzej zaludniała ziemię, rozdrabniała się na izolowane grupy, które kontynuowały swój rozwój pod wpływem różnych warunków przyrodniczych, nabierały w związku z tym pewnych właściwości, jednak tylko takich, które mają charakter przystosowywania się do b e z p o ś r e d n i o oddziaływających czynników przyrodniczych (jak

np. pigmentacja skóry wywołana intensywnym działaniem promieni słonecznych). Izolacja tych grup wzmacniała naturalnie dziedziczne nagromadzenie takiego typu biologicznych właściwości — wszak działanie praw dziedziczności — jak już o tym mówiliśmy — nie ustaje w ogóle, a jedynie w stosunku do utrwalenia i przekazania społeczno-historycznych osiągnięć ludzkości. A właśnie w poziomie tych ostatnich obserwuje się największe różnice.

Względna izolacja, niejednakowe warunki ekonomicznego i społecznego postępu mogły naturalnie powodować znaczną nierównomierność rozwoju grup ludzkich zamieszkujących rozmaite rejony kuli ziemskiej. Jednak ogromnych różnic w poziomie kultury materialnej i duchowej rozmaitych krajów i narodów nie można tłumaczyć jedynie działaniem wspomnianych czynników. Wszak w trakcie rozwoju ludzkości powstały i zaczęły szybko się rozwijać także środki porozumiewania się, ekonomiczne i kulturalne związki między krajami, a to powinno było wywrzeć przeciwny wpływ, tj. prowadzić do wyrównywania poziomu rozwoju różnych krajów, do podciągania krajów zacofanych do poziomu przodujących.

Jeśli jednak koncentracja światowej kultury coraz bardziej się potęgowała tak, iż jedne kraje były głównymi jej nosicielami, podczas gdy w innych ją tłumiono, wynikało to stąd, że stosunki między krajami rozwijały się nie na zasadzie równouprawnienia, współpracy i wzajemnej pomocy, lecz na zasadzie panowania silnego nad słabszym.

Zabór terytoriów, ograbienie i obrócenie w niewolników tubylczej ludności krajów zacofanych w swym rozwoju, przekształcenie ich w kolonie — wszystko to oznaczało zastój w rozwoju i regres ich kultury. Działo się tak nie tylko dlatego, że podbite narody zrezygnowały w swej masie nawet z najniezbędniejszych warunków materialnych dla swego kulturalnego postępu, lecz także z tego powodu, iż wznoszono sztuczne bariery odgradzające je od światowej kultury. Chociaż zaborcy-kolonizatorzy zawsze zasłaniali swoje cele frazesami o kulturalnej, cywilizacyjnej misji, w rzeczywistości skazywali całe kraje na duchową nędzę; jeśli nawet importowali dla mas jakieś dobra kulturalne, to były to najczęściej wartości pozorne, niosące im nie tyle prawdziwą kulturę, ile pianę, która wypływa na jej powierzchnię.

Zatem koncentracja i oderwanie kultury od człowieka następowały nie tylko w historii oddzielnych krajów, lecz w jeszcze bardziej otwartych formach w historii całej ludzkości. Następstwem tego oderwania kultury była niewspółmierność między wspaniałymi zdolnościami rozwiniętymi przez ludzkość z jednej strony i ubóstwem oraz jednostronnością rozwoju, które — co prawda w różnym stopniu — stały się udziałem konkretnych ludzi — z drugiej strony. Niewspółmierność ta nie jest jednak wieczna, tak jak nie są wieczne stosunki społeczno-ekonomiczne, które ją wytworzyły. Jej całkowite usunięcie — oto problem perspektyw rozwoju człowieka.

## 6

Zagadnienie dalszego rozwoju człowieka jest jednym z tych zagadnień, które w jednakowej mierze interesują antropologów, psychologów i socjologów. W jego rozwiązywaniu ścierają się te same przeciwstawne poglądy na naturę człowieka — biologiczne i społeczno-historyczne, co i w rozwiązywaniu innych problemów historycznej antropologii.

Ścieranie się tych poglądów odbywa się, oczywiście, nie tylko na czysto oderwanej płaszczyźnie; tak jedne, jak drugie poruszają wielkie problemy społeczne i uzasadniają odpowiednio przeciwstawne drogi do ich praktycznego rozwiązania.

Przedstawiciele pierwszego, czysto biologicznego kierunku, rozpatrując rozwój człowieka jako bezpośrednią kontynuację procesu biologicznej ewolucji, ignorują zmiany w samym t y p i e tego rozwoju, zaszłe na ostatnim etapie kształtowania się człowieka. Tworzą oni własne wyobrażenia o przyszłości człowieka drogą prostej ekstropolacji procesu zmian morfologicznych, które zaszły w okresie jego powstawania i początkowego kształtowania się, wykorzystując w tym celu także obserwacje nad wariantami poszczególnych cech u ludzi współczesnych, z których jedni są przez nich rozpatrywani jako atawistyczni, inni jako progresywni i profetyczni, czyli wykazujący tendencje do dalszego rozwoju.

Tak powstały wyobrażenia o stopniowym przekształceniu współczesnego człowieka w nową ludzką istotę. Ta istota — Homo sapientissimus — jest w różny sposób opisywana przez różnych autorów, lecz zawsze jako posiadająca nowe biologiczne cechy. Najczęściej wyobrażają ją sobie jako istotę wyższą, o czaszce bardziej okrągłej i większej niż u współczesnego człowieka, o małej, płaskiej twarzy, z mniejszą ilością zębów i o nogach z czterema palcami. Co się tyczy jej psychicznych właściwości, to najważniejszą z nich będzie potężny i wydoskonalony intelekt, uczucia zaś, przeciwnie, będą osłabione.

Nie chodzi, oczywiście, o bardziej lub mniej fantastyczne wyobrażenia o przyszłym człowieku, lecz o rozumienie praw rządzących rozwojem, które kryją się za tymi wyobrażeniami, i wynikające stąd nieuchronnie wnioski w duchu tzw. „społecznego darwinizmu".

Jeśli przyjąć rzeczywiście ten punkt widzenia, że rozwój człowieka odbywa się w formie rozwoju jego cech gatunkowych (przekazywanych drogą dziedziczności), to wówczas wmieszanie się w przebieg tego procesu jest możliwe jedynie przy pomocy środków udoskonalających te właściwości dziedziczne.

Właśnie z tego założenia wychodzi tzw. eugenika (tj. nauka o udoskonalaniu gatunku ludzkiego), której podstawy stworzył na początku naszego stulecia autor znanej pracy „Dziedziczność talentu, jego prawa i następstwa", F. Galton.

W celu zachowania i dalszego rozwoju uzdolnień ludzkich eugenicy

wysuwają postulat zastosowania szeregu środków zapobiegających rozmnażaniu się ludzi „niepełnowartościowych" i ras „niższych", jak również mieszaniu się z nimi wyższych przedstawicieli gatunku ludzkiego, ludzi „błękitnej krwi". Obok takich środków, jak zachęcanie do rozmnażania się ludzi należących do uprzywilejowanych klas społecznych oraz wyższych ras, środków mających na celu zmniejszenie przyrostu naturalnego w niższych warstwach ludności i u narodów „kolorowych", eugenicy głoszą także konieczność wprowadzenia sztucznego doboru płciowego, podobnie jak się to robi dla polepszenia rasy zwierząt domowych. Jeszcze dalej poszli najbardziej reakcyjni przedstawiciele eugeniki, udowadniając konieczność przymusowej sterylizacji, a nawet fizycznego niszczenia „dziedzicznie niepełnowartościowych" ludzi i całych narodowości i widząc jeden z najskuteczniejszych środków udoskonalenia gatunku ludzkiego w niszczycielskich wojnach. Jak wiadomo, te dziwaczne, nieludzkie poglądy nie pozostały tylko na papierze, znalazły one praktyczne zastosowanie w faszystowskich obozach śmierci i aktach terroru, dokonywanych przez współczesnych kolonizatorów-rasistów. Dlatego walka z tymi poglądami, zdemaskowanie ich reakcyjnego, antyludowego sensu, ma nie tylko oderwane, teoretyczne znaczenie; walka ta jest konieczna, aby oczyścić drogi dla zwycięstwa idei demokracji, pokoju i postępu ludzkości.

Przyszłość człowieka będzie naprawdę wspaniała; jest ona o wiele bliższa, niż sądzą ci, którzy pokładają nadzieję w zmianie biologicznej natury człowieka. Za naszych dni przyszłość ta dojrzała; jest ona zbliżającym się jutrem historii ludzkości.

Człowiek nie rodzi się obdarzony historycznymi osiągnięciami ludzkości. Osiągnięcia rozwoju ludzkich pokoleń nie są ucieleśnione ani w nim, ani w jego naturalnych zadatkach, lecz w otaczającym go świecie — w wielkich dziełach ludzkiej kultury. Tylko w procesie przyswajania przez człowieka tych osiągnięć dokonującym się w ciągu jego życia nabywa on prawdziwie ludzkich cech i zdolności; proces ten stawia go jak gdyby na ramionach poprzednich pokoleń i wysoko wznosi nad całym zwierzęcym światem.

Jednakże w społeczeństwie klasowym nawet ci nieliczni, którzy opanowują szczyty osiągnięć ludzkich, dokonują tego w dość ograniczonym zakresie, uwarunkowanym ograniczonością i z konieczności jednostronnym charakterem ich własnej działalności; dla ogromnej większości ludzi opanowanie tych osiągnięć jest dostępne jedynie w bardzo szczupłych granicach.

Widzieliśmy już, że jest to rezultatem procesu wywłaszczenia zarówno w ekonomicznej, jak i w duchowej sferze życia ludzkiego; że jedynie zniszczenie społecznych stosunków, opartych na wyzysku człowieka przez człowieka, które go rodzą, może zahamować ten proces i zwrócić człowiekowi i wszystkim ludziom ich ludzką naturę w całej jej pełni i wielostronności.

Czy jest jednak osiągalny ideał rozwoju wszystkich zdolności człowieka? Siła zakorzenionego w umysłach ludzkich przesądu o wewnętrznych źródłach duchowego rozwoju człowieka jest tak wielka, że każe widzieć warunki takiego rozwoju na opak; nie w przyswojeniu osiągnięć nauki — warunek kształtowania zdolności naukowych, a w uzdolnieniach do nauki — warunek jej przyswojenia; nie w opanowaniu sztuki — warunek rozwoju uzdolnień artystycznych, a w artystycznych uzdolnieniach — warunek opanowania sztuki. Przy tym zwykle powołuje się na fakty świadczące o uzdolnieniu jednych i całkowitej niezdolności innych do tego czy innego działania. Nie stawia się nawet pytania o źródło tych uzdolnień, przyjmując zwykle samorzutny charakter ich początkowego kształtowania się za dowód, że są wrodzone. Obecnie jednak rozporządzamy niezbitymi dowodami na to, że uzdolnienia, właśnie takie, których natura jest najbardziej zamaskowana — np. uzdolnienia muzyczne, powstają w ciągu życia. Dowodem tego jest doświadczenie z wczesnym muzycznym wychowaniem wielu nie dobieranych specjalnie dzieci, które daje w stu procentach wyniki pozytywne. Eksperyment ten przeprowadza od wielu lat M. Krawiec w Czkałowskiej Dziecięcej Szkole Muzycznej pod Moskwą. Analogiczne wyniki otrzymał w Japonii psycholog i pedagog S. Sudzuki, który od 1948 r. zaczął prowadzić systematyczną pracę eksperymentalną, obejmującą ogromną liczbę najmłodszych dzieci. Wystarczy powiedzieć, że demonstrowana przez niego orkiestra składa się z tysięcy (!) maleńkich skrzypków.

Istotny problem polega więc nie na tym, czy ludzie są zdolni lub niezdolni opanować osiągnięcia ludzkiej kultury, uczynić je własnymi i wnieść do nich swój wkład. Istotny problem polega na tym, by każdy człowiek i wszyscy ludzie, wszystkie narody otrzymały praktyczną możliwość wejścia na drogę niczym nie ograniczonego rozwoju. To jest ten wielki cel, który stoi obecnie przed postępową ludzkością.

Cel ten jest osiągalny. Jest on jednak osiągalny tylko w warunkach zdolnych zapewnić uwolnienie ludzi od brzemienia nędzy materialnej, zniesienie podziału pracy na fizyczną i umysłową, stworzenie systemu wychowania, umożliwiającego wszechstronny i harmonijny rozwój, dający każdemu możność twórczego uczestniczenia we wszystkich przejawach życia ludzkiego.

Tacy właśnie będą ludzie przyszłości.

O takich ludziach marzyły, na nich czekały najwybitniejsze umysły ludzkości. „Wiem — mówił przez usta jednego ze swych bohaterów nasz wielki pisarz i humanista, Gorki — będzie wówczas nie życie, a służenie człowiekowi, wzniesie się on wysoko, dla wolnych — wszystkie wyżyny są osiągalne. Ludzie żyć będą wtedy w prawdzie i wolności, a za najlepszych będą uważani ci, którzy szerzej obejmą sercem świat, którzy głębiej pokochają — najlepszymi będą najbardziej wolni — w nich najwięcej piękna! Wielcy będą ludzie tego życia..."

## BIBLIOGRAFIA


1. Le racisme devant la science. UNESCO; Paris, Gallimard, 1960.
2. Энгельс Ф. Диалектика природы. Соч. Маркса и Энгельса т. XIV. Москва, 1952.
3. Рогинский Я. Я., Левин М. Г. Основы антропологии. Москва, 1955. г.
4. Тимирязев К. А. Исторический метод в биологии. Избр. соч., т. э. Москва 1949 г.
5. Les processus de l'hominisation. Paris, C. N. R. S. 1948.
6. Zingg R. Feral Man and Extreme Cases of Isolation Amer. Journal of Psychologie, 53, 1940.
7. Pieron H. De l'Actinie à l'Homme. V. 2, Paris P. U. F. 1959.
8. Маркс К. Экономически-философские рукописи 1844 года. К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, Москва 1956 г.
9. Bernal J. D. Science in History. London, 1954.
10. Маркс К. и Энгельс. Немецкая идеология. Фейербах. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., изд. 2, т. э. Москва, 1955 г.
11. Taylor J. G. Towards a science of mind. „Mind", v. XVI N 264, 1957.
12. Леонтьев А. Н. и Гиппенрейтер Ю. В. Влияние родного языка на формирование звуковысотного слуха. Доклады Академии педагогических наук. № 2 1955 г.
13. Chateau J. La culture générale, Paris 1960.
14. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie, Bd. I, 1908.
15. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт. Полн. собр. соч., т. э, кн. I, Москва, 1951 г.
16. Ухтомский А. А. Доминанта как фактор поведения. Соч., т. I. Ленинград 1950 г.
17. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека. Журн. „Вопросы психологии" 1960 № 6.
18. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва 1959 г.
19. Чернышевский Н. Г. О расах. Собр. соч., т. X, Москва 1951 г.
20. Klineberg O. Social Psychology. New York, 1954.
21. Shapiro H. Man 5 000 000 years from now. Journal of the Americ. Mus of Natural History, N 6, 1933.
22. Galton F. Hereditary Genius, its Laws and Consequences, London, 1869.
23. Судзуки С. Люди и талант. Изд. „Кобунся", 1958 (на японском языке).

MARIA CACKOWSKA
Lublin

# MYŚLENIE I MOWA W UJĘCIU L. S. WYGOTSKIEGO

Wygotski (1896—1934) był jednym z pierwszych psychologów radzieckich, którzy starali się oprzeć psychologię na przesłankach przyrodniczych, materialistycznych. Trzeba tutaj wraz z Wygotskim wymienić także K. N. Korniłowa oraz S. L. Rubinsztejna.

Walka Wygotskiego z powszechnie uznanymi w końcu XIX i na początku XX wieku kierunkami psychologicznymi, z jednej strony z behawioryzmem, a z drugiej z introspekcjonizmem, tak na polu teoretycznym, jak i eksperymentalnym wytyczała nowe drogi radzieckiej psychologii lat trzydziestych. Mimo że upłynęło już ponad ćwierć wieku, od czasu gdy publikował swe prace, jego poglądy są aktualne i na dzień dzisiejszy.

Koncepcje Wygotskiego pozostawały przez pewien czas w cieniu zainteresowań psychologicznych, ale ostatnio ideje jego stają się przedmiotem coraz częstszych analiz. W roku 1956 wydano w Moskwie tom jego dzieł pt. *Wybrane studia psychologiczne* [1], który zawiera pośmiertnie wydaną pracę: *Myślenie i mowa* oraz szereg artykułów dotyczących rozwoju psychicznego dziecka. Niniejszy artykuł omawia pewne myśli przedstawione przez autora w tych pracach.

## 1. O DROGACH ROZWOJU MYŚLENIA

Tworząc własną koncepcję myślenia i mowy, Wygotski oparł się nie tylko na własnych badaniach eksperymentalnych, ale starał się ustosunkować i ocenić dotychczasowy dorobek psychologii w tym zakresie.

W latach trzydziestych, kiedy przygotowywał pracę *Myślenie i mowa*, w zachodniej psychologii dominowały poglądy Piageta i Sterna. Wygotski, wyraźnie opowiadający się za materialistycznym stanowiskiem w psychologii, przede wszystkim poddał krytycznej teoretycznej i eksperymentalnej analizie poglądy wymienionych psychologów, wykazując ich braki i słabości.

Rozwój myślenia dziecka w świetle teorii Piageta idzie od myślenia niesłownego, autystycznego poprzez myślenie egocentryczne aż do myślenia socjalnego, logicznego. Myślenie autystyczne jest najpierwotniejszą formą myślenia dziecięcego.

Wpływ afektów, emocji jest w tym stadium decydującym dla sposobu myślenia dziecka. Piaget wskazuje, że myślenie autystyczne jest indywidualnym, jak gdyby podświadomym myśleniem, przebiegającym w formie obrazów. Dziecko myśląc dla siebie, nie ma potrzeby uświadamiania sobie swoich własnych myśli, nie jest ono jeszcze zdolne do introspekcji.

[1] L. S. Wygotskij: *Izbrannyje psichologičeskije issledowanija*. Izd. APN, Moskwa 1956.

Faza egocentryzmu jest według Piageta przejściową formą myślenia między autyzmem a myśleniem logicznym. Egocentryzm — to prawidłowość psychologiczna myślenia dziecięcego, przejawiająca się zawsze i niezależnie od doświadczenia dziecka. W owym egocentryzmie widzi Piaget główną cechę myślenia dziecięcego, główną jego właściwość, która warunkuje inne własności dziecięcego sposobu myślenia, takie jak synkretyzm, niezrozumienie stosunków itd.

Potrzeba działalności logicznej pojawia się stosunkowo późno. Wcześniej występują własne potrzeby organiczne, zabawowe i inne. Te właśnie potrzeby, potrzeby organiczne, zabawowe itp., stanowią źródło egocentryzmu dziecięcego.

O egocentryzmie dziecka świadczy przede wszystkim mowa dziecięca towarzysząca jego działaniom. Jest to mowa dla siebie, nie uwzględniająca słuchacza; nie spełnia ona jakiejś użytecznej funkcji w działaniu, jest jak gdyby jego ubocznym produktem. Egocentryzm jest symptomem słabości, niedojrzałości mowy i myślenia dziecięcego i w miarę rozwoju zanika wypierany przez tak zwane myślenie socjalne. Pierwszy kryzys egocentryzmu pojawia się około 7—8 roku życia wraz z zaczątkami logicznego myślenia; egocentryzm przenosi się wtedy ze sfery działań do sfery myślenia, gdzie panuje jeszcze do dwunastego roku życia. Wpływy społeczne działają na dziecko przymuszająco, rugując właściwe mu formy myślenia. Dziecko przystosowuje się do myślenia ludzi dorosłych, przejmując ich sposoby myślenia. Myślenie autystyczne i egocentryczne są specyficznie dziecięcymi formami myślenia, które rozwijają się samorzutnie pod wpływem przypadkowych okoliczności. Socjalne myślenie natomiast jest dziecku narzucone i kształtuje się u niego pod wpływem czynników zorganizowanych (wychowania, nauczania). Zatem badając myślenie logiczne, socjalne, nie poznajemy tym samym myślenia specyficznie dziecięcego.

Tak wygląda w ogólnych zarysach teoria rozwoju myślenia u dziecka wykładana przez Piageta we wcześniejszych jego pracach, a która jest przedmiotem analizy i krytyki Wygotskiego. Wygotski przeciwstawia teorii Piageta własną koncepcję myślenia dziecięcego i jego rozwoju.

W odróżnieniu od Piageta, zdaniem Wygotskiego, „rzeczywisty ruch procesu rozwoju myślenia dziecięcego idzie nie od indywidualnego do socjalnego, ale od socjalnego do indywidualnego" (s. 89).

Z punktu widzenia filogenetycznego jak i ontogenetycznego myślenie autystyczne nie jest pierwotną formą myślenia dziecka, ale jest nią aktywne, praktyczne myślenie skierowane ku rzeczywistości, przedstawiające jedną z podstawowych form przystosowania się do nowych warunków. Świadczą o tym fakty zaczerpnięte z ewolucji biologicznej (badania Köhlera nad małpami). Badania własne Wygotskiego przeprowadzone wspólnie z A. R. Łurią, A. N. Leontiewem, R. E. Lewiną doprowadziły do odmiennych wniosków w odniesieniu do roli egocen-

tryzmu u dzieci niż wnioski, do których doszedł Piaget. Stwierdzono mianowicie, że już bardzo wcześnie egocentryczna mowa dziecka wypełnia określoną użyteczną funkcję w jego działaniach.

Kiedy celowo wprowadzono przeszkody w samorzutną działalność dziecka, współczynnik mowy egocentrycznej gwałtownie wzrastał; wzrost przeszkód wywoływał jednocześnie u dzieci chęć zrozumienia sytuacji, znalezienia wyjścia, przewidywania, planowania przyszłych działań, co przejawiało się w ich mowie. Dzieci starsze w takich sytuacjach mówiły mniej albo wcale nie mówiły, znajdując wyjście na drodze myślowej. Jak widać z tego, mowa egocentryczna to nie tylko akompaniament działalności, ale często sposób myślenia dziecka przebiegającego jawnie.

Intelektualna funkcja mowy egocentrycznej ciągle się zmienia, zmienia się wraz z rozwojem dziecka: najpierw — to opis najważniejszych, przełomowych w jakimś działaniu operacji; potem dokładniejszy opis dotyczący toku wykonywanej operacji; wreszcie — plan działania.

Wygotski upatruje w mowie egocentrycznej przejście między mową zewnętrzną a wewnętrzną. Jego zdaniem wraz z rozwojem dziecka nie następuje zanikanie mowy egocentrycznej, jak twierdził Piaget, ale następuje jej interioryzacja. Na poparcie tego stanowiska autor przytacza fakt, że mowa egocentryczna występuje także u dorosłych, kiedy obmyślają, planują swoje działania. Mowa taka posiada wszystkie cechy mowy egocentrycznej i różni się wyraźnie od mowy socjalnej tym, że jest skrócona, niezrozumiała dla otoczenia.

Według Wygotskiego mowa egocentryczna wcale nie musi być wyrazem egocentryzmu myśli; między nimi może wcale nie być więzi. Mowa egocentryczna może nawet wypełniać funkcje przeciwstawne myśleniu egocentrycznemu, to jest funkcje realnego logicznego myślenia (np. planowanie działań).

Z badań Wygotskiego wynika, że mowa egocentryczna wraz z rozwojem dziecka nie ustępuje pod naporem mowy socjalnej, jak głosił Piaget, ale przeciwnie, jej egocentryzm pogłębia się; mowa taka wraz z wiekiem staje się coraz bardziej skrócona, niezrozumiała i uproszczona. Wokalizacja mowy egocentrycznej stopniowo się zmniejsza, w rezultacie czego przybiera ona charakter mowy wewnętrznej indywidualnej. Zdaniem Wygotskiego nawet obserwacje samego Piageta świadczą o tym, że wraz z rozwojem dziecka następuje przejście od mowy egocentrycznej do mowy indywidualnej, nie zaś do mowy socjalnej. Przecież sam Piaget stwierdza, że mowa egocentryczna to kolektywny monolog, przy którym występuje tylko iluzja wzajemnego zrozumienia, że jest ona mową socjalną tylko zewnętrznie. Wygotski eksperymentalnie udowonił, że usunięcie iluzji wzajemnego zrozumienia (wprowadzenie dziecka do grupy dzieci obcojęzycznych), ograniczenie kolektywnego monologu oraz wykluczenie wokalizacji (mowa szeptem) prowadzi do poważnego spadku mowy egocentrycznej, co świadczy o tym, że mowa egocentryczna ma

charakter socjalny, że nie oddzieliła się ona jeszcze od mowy socjalnej, nie wyodrębniła się jeszcze w mowę indywidualną, w mowę dla siebie. Gdyby rację miał Piaget (mowa egocentryczna z natury jest niesocjalna, indywidualna), to przy spadku iluzji zrozumienia współczynnik mowy egocentrycznej powinien by wzrastać.

Spadek mowy egocentrycznej przy ograniczeniu iluzji rozumienia jest wynikiem tego, że dziecko nie ma jeszcze opanowanej mowy wewnętrznej i nie potrafi jeszcze rozdzielić mowy dla siebie od mowy dla innych. Wygotski mówi, że „...egocentryczna mowa dziecka jest wydzieloną w funkcjonalnym i strukturalnym stosunku specyficzną formą mowy, która jednakowoż w swoich przejawach jeszcze nie oddzieliła się ostatecznie od mowy socjalnej, wewnątrz której do tej pory się rozwijała i dojrzewała". (s. 354).

Rozwój mowy egocentrycznej idzie nie tylko w kierunku przekształcania się w szept (Watson), skracania, przechodzenia w styl telegraficzny, ale ma tendencje do skracania zdania poprzez opuszczanie podmiotu i odnoszących się do niego słów. Jest to możliwe dlatego, że podmiot jest dobrze znany samemu sobie; mowa wewnętrzna ma bowiem charakter monologiczny, adresata w niej nie ma. W związku z tym właśnie składnia mowy wewnętrznej jest maksymalnie skrócona i schematyczna, bo człowiek zawsze zorientowany jest w swoich zamiarach i przeżyciach. Wobec siebie człowiek zawsze śmiało wypowiada swą myśl, nie starając się jej ubierać w ścisłe słowa. Słowne bodźce, motoryka redukują się w mowie wewnętrznej do minimum. Człowiek operuje tu wyłącznie znaczeniami i sensami słów; sens dominuje tak nad słowem, jak i nad zdaniem. Mowa wewnętrzna abstrahuje jak gdyby od słów i dlatego jest ona skrócona, niezrozumiała dla otoczenia, przypominająca szyfry, żargony wtajemniczonych, w których sam człowiek zorientowany jest doskonale. Słowo tu przekształca się w myśl i jakby w czyste znaczenie.

## 2. MYŚLENIE A MOWA

Charakterystyka mowy wewnętrznej przedstawiona przez Wygotskiego wskazuje na to, że mowa według niego nie jest lustrzanym odbiciem struktury myślowej, że nie jest wyrażeniem gotowej myśli. Myśl ulega zmianie w trakcie przyoblekania jej w słowo. Często napotyka się na duże trudności w wyrażaniu własnych myśli, przy czym sam mówca zdaje sobie sprawę z tego, że nieściśle, niedokładnie wyraził to, co sobie pomyślał. Ale równocześnie można obserwować zjawisko odwrotne: dziecko w mowie swojej dobrze operuje gramatyką, logiką, jednakże są to tylko operacje czysto werbalne. Dziecko nie uświadamia sobie gramatycznej oraz logicznej struktury wypowiadanych zdań i świadomie nie potrafi tymi strukturami operować. Także w dojrzałej mowie często fizyczna strona mowy nie pokrywa się ze stroną semantyczną. Najczęściej

gramatyczne i psychologiczne podmioty i orzeczenia nie pokrywają się ze sobą. Często mówi się jedno, a rozumie coś innego; są to zjawiska zwane często podtekstem, czytaniem między wierszami itd. To samo zdanie może wyrażać bardzo różny sens w zależności od sytuacji, kontekstu, nastawiania drugiej osoby. Uświadomienie sobie tych dwóch planów rozumienia mowy przychodzi stopniowo z wiekiem. Dla dziecka jest ono niedostępne, nazwa bowiem zlewa się u niego z przedmiotem w coś nierozerwalnego, stanowiąc dla dziecka jedną z wielu cech przedmiotu nazywanego. Stąd rozumienie dziecka jest rozumieniem dosłownym. Dopiero z wiekiem zachodzi zróżnicowanie funkcji znaczenia od funkcji oznaczania. W miarę tego słowo coraz to bardziej odbiega od bezpośredniej rzeczywistości. Znaczenie słowa zmienia się w akcie myślowym w czasie jego funkcjonowania. Występuje tu stale ruch od myśli do słowa i od słowa do myśli. Myśl stale nad czymś pracuje, stale rozwiązuje problemy w planie wewnętrznym. Tylko część operacji logicznych przyobleka się w formę słowną. Wiele dziedzin myślenia przebiega w planie czysto obrazowym, pozostając poza mową. Jest to myślenie techniczne, praktyczne, instrumentalne itp., w którym słowa nie biorą żadnego udziału. Równocześnie Wygotski wskazuje na to, że nie każda aktywność słowna jest zarazem myśleniem: powtarzanie za kimś, mówienie z pamięci, mowa liryczno-ekspresywna zupełnie nie angażują myślenia i przebiegają obok niego. Wszystko to świadczy o względnej niezależności myślenia i mowy. Zdaniem Wygotskiego istnieją nie tylko rozbieżności w funkcjonowaniu myślenia i mowy, ale także istnieją między nimi istotne różnice genetyczne. Myślenie i mowa mają różne korzenie genetyczne, rozwijają się niezależnie od siebie, przynajmniej na pierwszych etapach.

Powołując się na badania Köhlera, Yerkesa, Jeanscha nad małpami, Wygotski stwierdza, że małpy odznaczają się wyraźną dwutorowością myślenia i mowy. Aparat głosowy szympansa w świetle badań Yerkesa mógłby doskonale wypełniać funkję mowy; naliczono, że szympans wydaje około trzydziestu dwóch dźwięków, ale mowa jego jest zupełnie odintelektualizowana i dotyczy tylko emocjonalnej strony życia zwierzęcia. Małpy porozumiewają się za pomocą gestów, mimiki, nie wykazując przy tym żadnej tendencji do naśladownictwa dźwiękowego. Zadania myślowe rozwiązują poprzez próby i błędy, przy czym myślenie ich ma charakter obrazowy, konkretny. Brak tu jest właśnie typowego dla człowieka związku myślenia i mowy. Ta odrębność myślenia i mowy występuje także w rozwoju ontogenetycznym człowieka. Jednakże myślenie dziecięce nie jest zwykłym przedłużeniem myślenia zwierzęcego, zmienił się bowiem jego charakter z biologicznego na społeczno-historyczny. Mimo to jednak prawie do roku życia dziecka jego myślenie znajduje się w stadium przedjęzykowym, mowa zaś w stadium przedintelektualnym. Dziecko w tym okresie rozwiązuje zadania w płaszczyźnie działań

konkretnych, jak gdyby mechanicznych: gaworzenie, pierwsze słowa dziecka połączone z gestami nie spełniają jeszcze żadnej funkcji intelektualnej. Dopiero w wieku około dwóch lat następuje zetknięcie się tych dwóch linii, mowa staje się intelektualna, zaś myślenie słownym. Dziecko od tego okresu stopniowo zaczyna pojmować, że każda rzecz ma swoją nazwę.

Odrębność myślenia i mowy upatruje Wygotski także w tym, że kierunek ich rozwoju w ontogenezie jest względem siebie przeciwny. Zewnętrzna mowa rozwija się od słowa poprzez zdanie proste aż do zdania złożonego. Jeśli chodzi o mowę wewnętrzną, to związana jest ona z jego myśleniem. A myślenie dziecka, zdaniem autora, rozwija się od zdania do słowa: wiadomo, że pierwsze słowa dziecka — to są właściwie zdania. Myśl dziecka jest początkowo bardzo nieokreślona, niesprecyzowana i dopiero w miarę jej rozczłonkowywania się dziecko przyswaja sobie znaczenie poszczególnych słów, które pomagają mu wyrazić daną myśl.

Na podstawie przeprowadzonych relacji w tym, jak i w poprzednim paragrafie widzimy, że dla Wygotskiego mowa jest zjawiskiem bardzo złożonym.

Stwierdza on, że w procesie swojego powstawania przechodzi ona szereg etapów. Wygotski wyróżnia w rozwoju mowy następujące stadia: 1) przedintelektualne, przedjęzykowe 2) naiwne, praktyczne, nieuświadomione 3) znaku zewnętrznego, mowy egocentrycznej i 4) wrastania, czyli interioryzacji, przechodzenia mowy egocentrycznej komunikatywnej w wewnętrzną.

Tylko historyczne, genetyczne badania rozwoju mowy pozwalają na właściwe uchwycenie stosunków między mową a myśleniem.

### 3. O ROZWOJU POJĘĆ

Rozwój pojęć według Wygotskiego można badać w dwóch płaszczyznach: w płaszczyźnie logicznej, eksperymentalnej oraz w płaszczyźnie życiowej, psychologicznej. W logicznym kształtowaniu się pojęcia chodzi o proces uogólnienia, o przechodzenie od konkretu drogą logiczną do uogólnień. Taka droga kształtowania się pojęć może być zrealizowana tylko sztucznie, laboratoryjnie. Metodykę badań procesu logicznego kształtowania się pojęć opracowali Wygotski wspólnie z Sacharowem.

Polegała ona na tym, że badanemu dawano figury różnych wielkości, kolorów i kształtów, a każda z nich miała na odwrotnej stronie wypisaną nazwę bezsensowną. Badany poznawszy nazwę jednej figury, miał za zadanie zebrać wszystkie inne figury mające prawdopodobnie tę samą nazwę. Eksperymentator sprawdzał przy tym każdą próbę badanego, tak dobrą, jak złą, a badany miał uchwycić, jakie cechy decydują o podobieństwie figur. Zadanie przy tym jest stałe, tylko cechy uogólniane i nazwy na odwrotach zmieniają się w różnych kolejnych eksperymen-

tach. Metoda ta pozwala porównywać drogi uogólniania o dorosłego i u dziecka, ponieważ eliminuje poprzednie doświadczenie przez wprowadzenie na odwrotach kartoników nazw bezsensownych (które nabierają znaczenia dopiero w eksperymencie). Drogi prowadzące do uogólniania, do powstania pojęcia mogą być bardzo różne. W jednym wypadku polegają one na wyodrębnieniu cech w oparciu o bezpośrednie zmysłowe odczucie, w innych — na łączeniu przedmiotów na podstawie sytuacyjnych poglądowych więzi, w innych znów na podstawie więzi logicznych. Metoda Wygotskiego pozwala wykryć różne etapy rozwoju uogólnień dziecięcych w zależności od typu więzi, które dziecko na danym etapie swojego rozwoju jest w stanie uchwycić. Podstawową cechą tworzenia się pojęć jest „...przejście od bezpośrednich intelektualnych procesów do operacji wyrażonych za pomocą znaków" (s. 164).

Myślenie i asocjacje nie są identyczne i Wygotski wątpi, czy kiedykolwiek możliwe jest naukowe uzasadnienie stanowiska przeciwnego. Dla kształtowania się pojęć, zdaniem autora, najważniejszą rzeczą jest funkcjonalne użycie słowa, które pozwala na podporządkowanie sobie wszystkich procesów psychicznych.

W oparciu o wspomniane wyżej doświadczenia Wygotski wykrył trzy etapy wiodące do ukształtowania się pojęcia. Są to według niego: „etap kompleksów", „etap pseudopojęcia" i „etap pojęcia właściwego".

Dziecko na „etapie kompleksów" przezwycięża stopniowo swój synkretyzm i egocentryzm i zdolne jest do uchwycenia obiektywnych związków przedmiotów. Nie są to jednak związki logiczne, jak w pojęciu, ale związki konkretne i faktyczne, odkryte w bezpośrednim doświadczeniu.

Wygotski stwierdza, że „...uogólnienia stworzone za pomocą tego sposobu myślenia stanowią według swojej budowy kompleksy oddzielnych konkretnych przedmiotów lub rzeczy połączonych już nie na podstawie subiektywnych więzi ustawionych w spostrzeżeniu dziecka, ale na podstawie objektywnych więzi, rzeczywiście istniejących między tymi przedmiotami" (s. 168).

W ten sposób każda faktyczna przypadkowa więź może stać się podstawą kompleksu, choć między sobą mogą one nie mieć żadnego związku. Wygotski wyróżnia kilka grup kompleksów. Najelementarniejszym jest kompleks asocjacyjny. Łączy on przedmioty pokrewne podobne do siebie pod jakimkolwiek względem: pod względem formy, koloru, wielkości itd. Chociaż związki te są realne, w sumie tworzą chaotyczną różnorodną grupę przedmiotów bardzo luźno ze sobą powiązanych. Następny kompleks — to kompleks kolekcja. Kompleks ten jest „...uogólnieniem rzeczy na podstawie ich współuczestnictwa, na podstawie ich funkcjonalnej współpracy" (s. 173). Tak dziecko łączy ze sobą w jeden kompleks „ubranie": koszulę, spodnie,

kurtkę, czapkę... w kompleks „nakrycie stołowe": talerz, łyżkę, widelec, nóż...

Tutaj już przedmioty nie dublują się, ale zawsze występuje jeden określony reprezentant danej grupy przedmiotów. Przedmioty i ich cechy wzajemnie się tutaj uzupełniają, przy czym cecha funkcjonalna, użytkowa bywa często decydująca.

Dziecko nie zawsze jest w stanie utrzymać dobór przedmiotów według jednego kryterium, jednakże w takim właśnie kierunku idą jego wysiłki. Faza ta trwa dość długo. Wiemy, że definiowanie przez użytek jest zjawiskiem częstym i trwa dość długo w wieku przedszkolnym.

Trzeci kompleks, łańcuchowy, jest według Wygotskiego najczystszym przykładem myślenia kompleksowego. „Jest zbudowany według zasady dynamicznego czasowego połączenia oddzielnych elementów w jednolity łańcuch i przenoszenia znaczenia poprzez oddzielne ogniwa tego łańcucha" (s. 173). Przedmiot wchodzi w skład tego rodzaju kompleksu jako całość, ze wszystkimi swoimi cechami. Przy tym nawet jego cechy wtórne mogą stać się podstawą przyporządkowania dalszych przedmiotów. Hierarchia cech w tym kompleksie zupełnie nie występuje. Kaczkę dziecko nazywa „kwa", wodę, którą kaczka pije, też nazwie „kwa", mleko, jako podobne do wody, nazwie tak samo, orła na monecie przez podobieństwo do żywej kaczki, dalej wszystkie przedmioty okrągłe przez podobieństwo do monety itd. Przenoszenie znaczenia słowa „kwa" odbywa się tutaj na drodze prostej asocjacji, a nie według praw logicznych. Ten typ kompleksu jest najbardziej charakterystycznym dla obrazowego konkretnego, praktycznego myślenia, w którym cechy ogólne zlewają się z konkretnymi, przechodząc jedne w drugie.

Czwarty kompleks dyfuzyjny łączy "...za pomocą dyfuzyjnych nieokreślonych więzi, poglądowo-konkretne grupy obrazów i przedmiotów" (s. 175). Wystarczy bardzo dalekie, nawet nieokreślone podobieństwo, aby przedmiot został włączony do kompleksu. Taki kompleks utożsamia się ze zbiorem elementów, jego granice są chwiejne i bardzo rozciągliwe. W myśleniu dziecka często występują przeskoki, skojarzenia niezrozumiałe dla otoczenia. Ma to miejsce wówczas, gdy dziecko tworzy uogólnienia w sferach, których nie można sprawdzić praktycznie. Przypadek, dalekie podobieństwo, wspomnienie mogą być podstawą takiego skojarzenia.

Drugim etapem w tworzeniu się pojęcia właściwego jest pseudopojęcie. Stanowi ono przeważającą formę myślenia w wieku przedszkolnym. Dziecko uogólnia tutaj przedmioty podobnie jak w pojęciu, ale mamy tu jeszcze do czynienia z uogólnieniem kompleksowym na podstawie prostych asocjacji i faktycznych oczywistych związków przedmiotów. Chociaż rezultat jest tutaj ten sam co przy właściwym tworzeniu pojęcia przez ludzi dorosłych, jednak na skutek przewagi myślenia obrazowego u dziecka drogi wiodące do tego uogólnienia są zupełnie inne. Wygotski

powiada, że „...pseudopojęcie swoją formą zewnętrzną, całokształtem zewnętrznych właściwości w zupełności odpowiada pojęciu, ale swoją naturą genetyczną, warunkami powstawania i rozwoju, kauzalno-dynamicznymi związkami leżącymi u jego podstaw zupełnie nie jest pojęciem. Z zewnętrznej strony przed nami pojęcie, z wewnętrznej strony — kompleks" (s. 177).

Dziecko przyswaja sobie znaczenie słowa, treść pojęcia w trakcie obcowania z dorosłymi. Kompleksy dziecięce odpowiadające znaczeniu słowa rozwijają się nie swobodnie w kierunku zgodnym z myśleniem dziecka, ale zgodnie z wytyczonymi w mowie dorosłych znaczeniami słów. Dorosły narzuca dziecku sposób uogólnienia, ale nie jest w stanie narzucić mu sposobu swojego myślenia. Tak więc istnieją realne znaczenia słów, którymi operuje dziecko, i znaczenia idealne, wyższe, wyrażane w języku dorosłych. Utożsamianie pojęć dziecka z pojęciami człowieka dorosłego jest zatem, zdaniem Wygotskiego, zasadniczo błędne, jest bowiem równoznaczne z negacją rozwoju myślenia. Mimo tych różnic między pojęciami dzieci i dorosłych mogą oni się wzajemnie rozumieć i rozumieją się. Wynika to stąd, że istnieje obiektywna rzeczywistość, do której odnoszą słowa zarówno dzieci, jak i dorośli. Realna rzeczywistość jest tutaj obiektywnym łącznikiem między dorosłym i dzieckiem, choć obaj oni uogólniają ją po swojemu. Kompleks jest tylko funkcjonalnym ekwiwalentem pojęcia: może go zastępować, spełniać jego rolę, ale prawa jego budowy są zupełnie inne.

Stadium pojęcia charakteryzuje się przede wszystkim pojawieniem się procesów abstrakcji. Już w pseudopojęciu występują wszystkie zasadnicze procesy myślowe: analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia. Jednakże proces abstrahowania u dziecka ma swoisty charakter. Dziecko abstrahuje i uogólnia tylko te cechy, które zauważyło, a nie zawsze są to cechy istotne, ale często najbardziej rzucające się w oczy, pierwszoplanowe. Mimo to proces abstrakcji stanowi pierwszy wyłom w myśleniu kompleksowym dziecka. Proces abstrakcji po raz pierwszy rozrywa w postrzeganiu dziecka rzeczywistą więź przedmiotów.

Następnym etapem na drodze do pojęć właściwych są według Wygotskiego pojęcia p o t e n c j a l n e. Powstają one na skutek działania tak zwanej przez autora abstrakcji izolującej, która polega na wyodrębnieniu jakiejś jednej uprzywilejowanej cechy przedmiotu czy zjawiska. Jednakże i tutaj nie musi to być jeszcze cecha istotna. Na tym etapie kształtowania się pojęć dziecko na przykład pojęcie rozumu określa w taki sposób: „rozum — to kiedy mi gorąco, a ja nie piję wody".

W pojęciu w ł a ś c i w y m dokonuje się abstrakcja wyższego rzędu. Nie jest to abstrakcja idąca od konkretów, jak w pseudopojęciu, ale jest to uogólnienie własnych operacji myślowych. Przykładem takiej abstrakcji może być uogólnienie stosunków liczbowych w stosunki algebraiczne. Wygotski doszedł na podstawie swoich badań do wniosku, że pojęcia

w sensie właściwym, pojęcia logiczne, dostępne są dopiero w wieku dojrzewania dziecka (12—14 lat), chociaż procesy wiodące do nich kształtują się już we wcześniejszym dzieciństwie. Powstawanie pojęć właściwych jest przełomowym momentem w rozwoju myślenia, ale nie stanowi jeszcze zakończenia procesu rozwoju pojęć. Dziecko w okresie dojrzewania potrafi doskonale operować pojęciami właściwymi, ale tylko w konkretnej sytuacji poglądowej. Pojęcia dziecka w tym wieku nie są jeszcze dostatecznie przeanalizowane i uświadomione. Przy żądaniu słownej definicji czy określenia pojęcia dziecko w tym okresie często nie potrafi sprostać zadaniu, ograniczając się do prostego wyliczenia desygnatów tego pojęcia, tj. przechodzi na niższy etap uogólnień, charakterystycznych dla myślenia kompleksowego. Dziecko w takich przypadkach „Stosuje słowo w charakterze pojęcia, a określa słowo w charakterze kompleksu" (s. 206).

Sytuacja ta jest wynikiem tego, że na tym etapie współdziałają jeszcze ze sobą różne rodzaje myślenia, choć myślenie werbalne stopniowo zaczyna dominować. W tym okresie rozwoju myślenia dziecka spotykamy bardzo ciekawe zjawisko: dziecko dojrzało już do abstrakcji, ale nie zawsze zdolne jest do konkretyzacji. Droga od abstrakcji do konkretu wcale nie jest łatwiejsza niż od konkretu do abstrakcji. Stanowisko Wygotskiego, jakoby dzieci młodsze nie posługiwały się pojęciami, może budzić pewne zastrzeżenia. Stanowisko Wygotskiego w tej sprawie wypływa z tego, że pojęciem właściwym nazwał on rezultat czysto teoretycznych operacji, do których dziecko rzeczywiście nie zawsze jest zdolne. Jednakże inne badania wykazują, że granica wieku powstawania pojęć może być obniżona, bowiem słowo już wcześniej odgrywa w procesie poznania rolę dominującą.

Z przedstawionych powyżej rozważań Wygotskiego wynika, że każdej strukturze uogólnienia (synkret, kompleks, pseudopojęcie, pojęcie) odpowiada właściwy system ogólności, to jest system pojęć. Każda z wymienionych struktur uogólnienia charakteryzuje się: 1) odrębnym stosunkiem do przedmiotu i znaczenia słowa 2) odrębnym stosunkiem ogólności oraz 3) odrębnym kręgiem możliwych operacji. Przyswojenie sobie każdej nowej struktury uogólnienia wpływa przekształcająco na niższe struktury uogólnień i sprawia, że na nowo tworzone pojęcia nie muszą w swoim powstawaniu przechodzić wszystkich etapów, przez które przechodziły dawniej ukształtowane pojęcia. Ruch od niższych poziomów do wyższych jest prawidłowością rozwojową. Jest on jednak dostępny dla dziecka dopiero na określonym etapie jego rozwoju, mianowicie wówczas, gdy dziecko zaczyna posługiwać się myśleniem werbalnym. U dziecka, w myśli którego stosunki ogólności nie są jeszcze ukształtowane, logika spostrzeżeniowa jest podstawą jego sądów. Dziecko chwyta tylko związki empiryczne i może stwierdzać równocześnie (eksperyment Piageta) dwa spr eczne między sobą sądy: „kulka tonie, bo jest mała" i „kulka tonie, bo jest duża".

Dziecko tutaj kierując się spostrzeżeniem wypowiada dwa prawdziwe sądy o dwóch różnych przedmiotach, nie widząc pomiędzy nimi związku i nie dostrzegając sprzeczności zachodzącej między swoimi sądami. Piaget wyjaśnia to właściwościami myślenia dziecięcego — synkretyzmem i egocentryzmem. Wygotski natomiast wskazuje, że nie można brać związków spostrzeżeń za związki myśli, że u dziecka w ogóle nie można jeszcze stwierdzić myślenia właściwego. Tak więc, według Wygotskiego, nie specyficzność myślenia dziecięcego, ale brak u dziecka myślenia właściwego wyjaśnia niedostrzeganie sprzeczności między dwoma stwierdzeniami.

Metodyka badania logicznego rozwoju pojęć opracowana przez Wygotskiego pozwala nam prześledzić dynamikę rozwoju uogólnień. Wykazała ona, że w miarę rozwoju uogólnień, podnoszenia się ich na wyższe etapy, niższe nie zanikają automatycznie, ale długo jeszcze współdziałają z wyższymi stopniami uogólnień i uzupełniają je. Jednakowoż, wskazuje Wygotski, w warunkach naturalnych, w życiu kształtowanie się pojęć nie idzie wyłącznie drogą logiczną, drogą laboratoryjną. Rzeczywisty rozwój pojęć i związanych z nim form myślenia następuje w procesie zdobywania wiedzy i odbywa się na dwóch drogach: w bezpośrednim doświadczeniu życiowym (droga logiczna, samorzutne kształtowanie się pojęć) oraz w procesie systematycznego szkolnego nauczania (pojęcia samorzutne, wyuczone, naukowe).

Ze względu na tę drugą drogę kształtowania się pojęć dziecko, przyswajając sobie język w procesie obcowania z dorosłymi, o wiele wcześniej operuje nazwami ogólnymi niż konkretnymi. Na przykład dziecko nazwą ogólną „kwiatek" nazywa wszystkie kwiatki, a często także i inne rośliny. Nawet jeśli wcześniej poznało bardziej konkretną nazwę „róża", to używa jej jednak jako nazwy ogólnej, nazywając „różą" wszystkie kwiatki. Oczywiście, nie znaczy to, że dziecko, posługując się nazwami ogólnymi, myśli równocześnie abstrakcyjnie. Przeciwnie, używając słowa ogólnego, dziecko jednocześnie myśli o przedmiocie bardzo konkretnym.

Tak więc rzeczywisty proces kształtowania się pojęć idzie z dwóch stron. Od strony ogólnego do konkretnego i od strony konkretnego do ogólnego prawie równocześnie.

### 4. RZECZYWISTY ROZWÓJ POJĘĆ

Wygotski stworzył własną koncepcję rozwoju psychicznego człowieka, która w nauczaniu dopatruje się zasadniczego czynnika określającego rozwój psychiczny dziecka. Nauczanie przy tym rozumie nie jako doświadczenie dziecka zdobyte w obcowaniu z dorosłymi, ale jako zorganizowany system podawania dziecku wiedzy. Tutaj przed dzieckiem stoją określone zadania: opanowanie systemu pojęć naukowych. Wymaga to od dziecka zupełnie nowych dla niego operacji myślowych — analizy, syn-

tezy, uogólnienia, ustalania logicznych związków itp. Operacje te wykonuje dziecko przy pomocy dorosłych kierujących jego poznaniem.

Dotychczasowe pojęcia przyswojone sobie przez dziecko, które Piaget zwie spontanicznymi, a Wygotski życiowymi i codziennymi, pod wpływem pojęć naukowych zmieniają swoją strukturę, zostają stopniowo włączone do nowego poznawczego stosunku do świata. Jest to przełom w psychicznym rozwoju dziecka, przejście na nowy etap widzenia otaczającej rzeczywistości. Piaget charakteryzując pojęcia ostro przeciwstawiał sobie dwie ich grupy: pojęcia samorzutne, spontaniczne oraz pojęcia niesamorzutne, wyuczone. Obie te grupy pojęć są wedle niego zupełnie odrębne od siebie, rozwijają się one od siebie niezależnie i przy tym tylko pojęcia spontaniczne odzwierciedlają właściwości umysłu dziecka. Proces socjalizacji myśli i związane z tym kształtowanie się pojęć niesamorzutnych występuje niezależnie od rozwoju dziecka i polega na wypieraniu, usuwaniu wrodzonych właściwości umysłu dziecięcego. Na przestrzeni całego rozwoju dziecka ta walka dwóch antagonistycznych tendencji jest czynnikiem decydującym w całokształcie rozwoju myślenia dziecka. Wraz z wiekiem wzrasta przewaga pojęć niesamorzutnych, w 11—12 roku życia ta przewaga ostatecznie ustala się.

W odróżnieniu od stanowiska Piageta Wygotski stwierdza, że problem pojęć spontanicznych i niespontanicznych jest tylko elementem bardziej szerokiego problemu pojęć codziennych, życiowych i naukowych. Zaznacza on przy tym, że tak pojęcia spontaniczne, życiowe, jak i pojęcia naukowe posiadają wszystkie cechy myślenia dziecięcego na danym etapie. Sposób ich przyswojenia bowiem nie jest wyłącznie mechaniczny, ale własna aktywność dziecka jest tutaj konieczna. W rzeczywistości trudno wyznaczyć ostrą i stałą granicę między tymi dwoma grupami pojęć; granica ta jest bardzo płynna. Pojęcia naukowe muszą opierać się na pojęciach codziennych, rozwiniętych w dostatecznym stopniu, z drugiej strony same one wpływają przekształcająco na pojęcia codzienne. Rozwoju pojęć nie można sprowadzać do walki dwóch przeciwstawnych tendencji. Uwzględniać trzeba koniecznie pozytywny wpływ nauczania na rozwój i ich tendencję jednokierunkową.

Wygotski stoi na stanowisku, że właśnie badanie pojęć naukowych nabywanych przez dziecko w toku nauczania pozwoli na wykrycie właściwego mechanizmu leżącego u podstaw kształtowania się pojęć realnych u dziecka. Warunki bowiem kształtowania się pojęć w toku nauczania zbliżone są do warunków eksperymentalnych i dlatego są łatwiej uchwytne i dostępne badaniu.

Pojęcia naukowe różnią się od codziennych tym, że drogi ich powstawania są różne. Pierwsze przyswaja sobie dziecko w toku nauczania, drugie zaś samorzutnie, na drodze osobistych doświadczeń. Inne zadania rozwiązuje myśl dziecka w toku nauczania niż przy tworzeniu pojęć samorzutnych, gdzie bezpośrednie doświadczenie dziecka jest decydujące.

Naukowe pojęcia przyswajane są jako werbalne, abstrakcyjne, poprzez określenia i definicje. Ich konkretyzacja dokonuje się w oparciu o poprzednie uogólnienia. Zaś pojęcia samorzutne przyswajane są jako bezpośrednie, konkretne i dopiero stopniowo podnoszone są w górę do uogólnień. Zatem drogi powstawania jednych i drugich pojęć są względem siebie przeciwne. Silną stroną pojęć naukowych są te własności (abstrakcja, ogólność), które stanowią słabą stronę pojęć codziennych, i na odwrót — silną stroną pojęć codziennych jest konkretność, bezpośredniość, obrazowość, a więc cechy, których brak jest pojęciom naukowym.

Istnieje jeszcze jedna, również bardzo istotna różnica pomiędzy tymi dwoma typami pojęć. Naukowe pojęcia przyswajane są od samego początku ich powstawania jako świadome; dziecko może je określić, zdefiniować. Codzienne zaś pojęcia, mimo że dziecko operuje nimi poprawnie, są zazwyczaj nieuświadomione. Ta nieświadomość jest wedle Piageta główną cechą pojęć spontanicznych. Twierdzenie to posiada swoje uzasadnienie eksperymentalne; w badaniach Wygotskiego znalazło ono dodatkowe potwierdzenie. Wygotski opracował zadania polegające na tym, że dzieci miały zakończyć samodzielnie nie dokończone zdania ze spójnikami „chociaż" i „dlatego że", oparte na materiale naukowym i życiowym. Mimo łatwości i dostępności pojęć codziennych, z których zdania były ułożone, oraz abstrakcyjności pojęć naukowych, z których składały się inne zdania, okazało się, że te ostatnie są łatwiej przez dziecko uświadamiane i kończone są na ogół poprawnie. Zdania natomiast z pojęciami ukształtowanymi na drodze własnego doświadczenia najczęściej kończone były błędnie. Tak więc świadome operowanie pojęciami życiowymi, którymi praktycznie dziecko posługuje się zupełnie poprawnie, jest zadaniem zbyt trudnym. Jedynie zdania ze spójnikiem „chociaż" nie wykazują przewagi pojęć naukowych. Wygotski wyjaśnia to tym, że zrozumienie stosunku przeciwieństwa następuje później niż zrozumienie stosunku przyczynowego. Różnica w przyswojeniu sobie stosunku przyczynowego i stosunku przeciwieństwa wynosi w czasie około dwu lat. Pojęcia samorzutne nie dojrzały w tym przypadku na tyle, aby pojęcia naukowe mogły się na nich oprzeć.

W pojęciu codziennym dziecko dobrze zna przedmiot, operuje nim ciągle, ale samego pojęcia przedmiotu sobie nie uświadamia, nie czuje potrzeby jego zrozumienia, dania mu czegoś w rodzaju definicji. Natomiast naukowe pojęcia zaczynają się kształtować od pracy nad samym pojęciem, od uświadomienia operacji, które do niego prowadzą, i stąd od samego początku takie pojęcia są rozumiane, uświadomione, co świadczy o kierowniczej roli nauczania w rozwoju pojęć. Całe szkolne nauczanie skierowane jest na kształtowanie u dziecka operacji wiodących do uświadomienia sobie pojęć. Nie jest to sprawa łatwa, wymaga bowiem przeniesienia operacji z płaszczyzny działań, naoczności, w sferę wewnętrzną i wyrażenia jej przy pomocy języka.

Pod wpływem pojęć naukowych zmieniają się i pojęcia codzienne, które stopniowo stają się właściwymi pojęciami ogólnymi. Z drugiej strony pojęcia życiowe torują drogę pojęciom naukowym do rzeczywistości, do konkretów, współdziałają w konkretyzacji pojęć naukowych.

Wygotski, jak większość psychologów, podkreśla tezę, że dziecko może praktycznie poprawnie operować pojęciami i ich stosunkami, ale własnych operacji myślowych nie jest w stanie sobie uświadomić. Piaget wyjaśnia to zjawisko egocentryzmem dziecka, którego istotną własnością wedle niego jest właśnie nieświadomość. Proces przechodzenia od nieświadomości do świadomości w myśleniu dziecka zachodzi zgodnie z teorią Piageta na skutek stałych porażek logiki dziecka w zetknięciu z logiką dorosłych, dalszym rezultatem tego jest socjalizowanie się myśli dziecka i zanikanie egocentryzmu.

Wygotski przede wszystkim stwierdza, że wszystkie procesy psychiczne dziecka, w tej liczbie i operacje myślowe, stają się stopniowo dowolnymi i świadomymi, dziecko stopniowo zaczyna nimi kierować. Ponieważ jednak do ukształtowania pojęć właściwych dziecko dochodzi dopiero w wieku dojrzewania, to opanowanie ich struktury i uświadomienie jej sobie jest dla dziecka w wieku wcześniejszym niemożliwe. Kiedy dziecko zaczyna być zdolne do introspekcji, potrafi swoje przeżycia wyrazić, opisać słownie; świadczy to o tym, że dojrzało ono do uogólnienia swoich wewnętrznych, psychicznych operacji. Uświadomienie zaczyna się w toku nauczania poprzez przyswajanie sobie pojęć naukowych. W pojęciach samorzutnych uwaga dziecka skierowana jest na sam przedmiot, a nie na akt myśli wiodący do powstania tych pojęć. Przy tym pojęcia te są konkretne, wyrywkowe i niesystematyczne.

Wygotski kładzie duży nacisk na to, że „...tylko w systemie pojęcie może stać się uświadomione i dowolne. Uświadomienie i systematyczność w pełnej mierze są synonimami w odniesieniu do pojęć zupełnie tak samo, jak samorzutność, nieuświadomienie i niesystematyczność są trzema różnymi słowami dla oznaczenia jednego i tego samego w naturze pojęć dziecięcych" (s. 248).

Pojęcia naukowe zdaniem Wygotskiego zależą nie tyle od obiektu, ile od innych pojęć. Pojęcie bowiem naukowe odzwierciedla obiekt nie bezpośrednio, ale w sposób pośredni. Nieświadomość pojęć dziecięcych zatem leży nie w egocentryzmie, jak sądził Piaget, ale w braku systemu pojęć. Uświadomienie sobie pojęć pojawia się dopiero wraz z pojawieniem się systemu pojęć, tylko wtedy poszczególne pojęcia stają się dowolne i kierowane. Piaget, rozpatrując pojęcie niezależnie od systemu i wręcz negując znaczenie systemu pojęć, nie mógł odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób dziecko dochodzi do uświadomienia sobie pajęć, którymi się posługuje.

## 5. NAUCZANIE A ROZWÓJ PSYCHICZNY

Analizując poglądy na stosunek nauczania i rozwoju psychicznego panujące w psychologii lat trzydziestych, Wygotski poddał w wątpliwość tezę głoszącą, że rezultaty nauczania są zależne wyłącznie od dojrzewania funkcji psychicznych. Nauczanie w tych koncepcjach przedstawiano jako proces całkowicie zależny od rozwoju psychicznego dziecka, jako proces postępujący za rozwojem. Rozwój traktowano jako uwarunkowany wewnętrznie (zadatki, możliwości), zaś nauczanie sprowadzano do czynności mechanicznych, zewnętrznych. Uważano, że rozwój może posunąć się normalnie i osiągnąć należyty poziom i bez nauczania. Samo nauczanie nie decyduje o istocie rozwoju, może tylko przyspieszyć lub opóźnić go. Tego rodzaju pogląd reprezentuje również Piaget, gdy twierdzi, że myślenie dziecka przechodzi przez wszystkie fazy i stadia niezależnie od tego, czy dziecko uczy się, czy też nie.

W odróżnieniu od tego stanowiska Wygotski uważa nauczanie za zasadniczy czynnik określający rozwój. Zgodnie z przyjmowanymi w latach trzydziestych koncepcjami pedagogika i psychologia ówczesna wychodziły z założenia, że nauczanie jest możliwe tylko wtedy, kiedy dziecko jest dojrzałe do przyswojenia sobie określonego materiału. Wygotski stwierdza, że pojęcie dojrzałości szkolnej jest pojęciem fikcyjnym, bowiem badania eksperymentalne przeprowadzane przez niego wykazały, że nauczanie we wszystkich przedmiotach szkolnych opiera się na niedojrzałych, zaczynających się dopiero rozwijać funkcjach psychicznych. Mimo to dzieci dają sobie radę w szkole i osiągają pozytywne rezultaty w nauce szkolnej. Wypowiada przy tym pozornie paradoksalną myśl, że nauczanie wyprzedza rozwój. Dziecko wcześniej opanowuje nawyki myślowe w operowaniu materiałem danego przedmiotu, niż dochodzi do świadomego opanowania tego materiału. Krzywe rozwoju i nauczania nie pokrywają się ani też nie biegną równolegle, chociaż silnie na siebie oddziałują.

Oddzielne momenty nauczania mogą nie mieć żadnego wpływu na rozwój, ale któreś z kolei jego ogniwo okazuje się dla rozwoju przełomowym i decyduje o poważnym skoku naprzód w tym rozwoju. Rozwój nie odbywa się według systemu przedmiotowego, jak to ma miejsce w nauczaniu. Nauczanie prowadzi do rozwoju funkcji psychicznych w ogóle. Myślenie, zdolność abstrakcji, rozwija się nie na jakimś jednym określonym przedmiocie nauczania, ale na wszystkich przedmiotach, chociaż każdy przedmiot w różny sposób pobudza do rozwoju myślenia dziecka. Psychiczne funkcje intelektualne wychodzą daleko poza granice konkretnych treści nauczania. Opanowane i uświadomione mają one charakter ogólny i zastosowanie w procesie poznawczym człowieka pojętym jak najszerzej. Przy tym wszystkim funkcje psychiczne współdziałają pomiędzy sobą, wzajemnie się warunkując. Trudno mówić o myśleniu abstrakcyjnym bez uwzględnienia uwagi dowolnej, logicznej pamięci itd.

Wygotski ostro przeciwstawia się metodom określania poziomu umysłowego dziecka przy pomocy testów i wszelkiego rodzaju zadań, które dziecko może samodzielnie rozwiązać. Interpretacja bowiem takich rozwiązań może być w każdym przypadku wieloznaczna. Z jednej strony nieumiejętność może być wynikiem opóźnienia w rozwoju, a z drugiej strony może to być wynik braku określonych wiadomości. Są to czynniki różne i różnie rzutujące na sposób nauczania dziecka. Wygotski twierdzi, że trzeba uwzględniać możliwości rozwiązywania zadań przez dziecko przy pomocy dorosłych, gdyż to ma największe znaczenie dla dynamiki rozwoju umysłowego dziecka. Jeżeli dziecko nie potrafi rozwiązać zadania dostępnego dla jego wieku ani samodzielnie, ani z pomocą dorosłego, nie potrafi skorzystać z pomocy dorosłego, wtedy dopiero można podejrzewać opóźnienie w rozwoju takiego dziecka. Jeśli zaś dziecko rozwiąże zadanie z pomocą dorosłego, choć samo z zadaniem nie dałoby sobie rady, to wówczas z pewnością w przyszłości potrafi ono posłużyć się nowo nabytym doświadczeniem i po uzupełnieniu braków tempo jego rozwoju umysłowego może być w zupełności normalne. Jasną jest rzeczą, że dziecko przy pomocy dorosłego może zrobić o wiele więcej, niż byłoby zdolne zrobić samodzielnie, ale jednak nie bezgranicznie więcej. Może ono wykonać tylko o tyle więcej, na ile pozwalają mu jego własne możliwości. Granice tych możliwości u różnych dzieci są bardzo różne. Ta metoda daje bardziej obiektywny wskaźnik poziomu rozwoju dziecka i wskaźnik możliwości jego rozwoju. Jeżeli na przykład spośród dwóch uczniów klasy czwartej obaj rozwiązują samodzielnie zadania z tej klasy, a tylko jeden z nich jest w stanie przy pomocy dorosłego rozwiązywać zadania także z klasy piątej czy szóstej, drugi zaś nie może wyjść poza zadania ze swojej klasy nawet z pomocą dorosłych, to dopiero wówczas można z całą pewnością stwierdzić różnicę w rozwoju. Samodzielnie natomiast ani jeden, ani drugi może nie być w stanie rozwiązać zadania z klas wyższych. Przy zastosowaniu tylko pierwszego sprawdzianu różnice w ich rozwoju pozostałyby nie wykryte.

Naśladownictwo, które w procesie rozwiązywania zadań przy pomocy dorosłych występuje, nie przeszkadza w zbadaniu właściwego poziomu dziecka. „Naśladownictwo, jeśli pojmować je w szerokim sensie, jest główną formą, poprzez którą dokonuje się wpływ nauczania na rozwój" (s. 276). Dziecko uczy się nowego niedostępnego dla siebie materiału pod kierunkiem nauczyciela i to, co dzisiaj robi z pomocą, jutro wykona samodzielnie. Tylko takie nauczanie jest dobre i twórcze, które wyprzedza rozwój. Rzecz oczywista, wyprzedzanie to musi pozostawać w granicach możliwości dziecka. Wtedy pobudza, powołuje do życia szereg funkcji będących w stadium dojrzewania, l e ż ą c y c h w s t e f i e b l i ż s z e g o r o z w o j u. Nauczanie ma wtedy sens, gdy wymagamy od dziecka więcej, niż jest ono w stanie wykonać w danej chwili. Jeżeli nauczanie jest zbyt łatwe, jeżeli dziecko już umie materiał, lub za trudne — materiał

jest dla dziecka niedostępny, w obu wypadkach nauczanie jest bezpłodne i nie daje żadnych pozytywnych rezultatów. Tylko uwzględnianie strefy bliższego rozwoju nadaje sens nauczaniu.

## 6. UWAGI KOŃCOWE

Ogólnie biorąc, teoria myślenia i mowy, którą rozwijał Wygotski, była koncepcją ciekawą i oryginalną nie tylko na tle ówczesnej radzieckiej psychologii, ale także na tle ogólnego stanu ówczesnej psychologii światowej.

Teoria Wygotskiego jednakże nie uniknęła pewnych jednostronności i nie jest wolna od trudności. Na jedno i na drugie zwracają dzisiaj uwagę radzieccy psychologowie, wydobywając z częściowego zapomnienie całokształt cennego dorobku Wygotskiego. Zaznaczyć trzeba, że wiele słabości i jednostronności koncepcji Wygotskiego mogło wynikać z tego, iż pomysły autora nie zostały do końca zrealizowane, przeszkodziła temu bowiem wyraźnie przedwczesna śmierć.

Przede wszystkim zauważyć trzeba, że wyjaśniając kształtowanie się pojęć, rozwój myślenia, autor wskazuje wyłącznie na czynniki kulturowe (nauczanie, obcowanie z dorosłymi, przyswajanie sobie języka i społecznego doświadczenia) jako na przyczyny tego procesu. Pomija przy tym wpływ działalności materialnej człowieka, materialnych warunków życia ludzkiego, mimo iż w polemice z Piagetem wielokrotnie podkreślał, że rozwój umysłowy dziecka nie jest wyłącznie produktem oddziaływań społecznych, ale że jest także wynikiem wpływów materialnych warunków życia ludzkiego. Ponieważ jednak uwagi tej nie włączył do swej koncepcji jako jej organicznej części, zatem pozostała ona wyłącznie deklaracją.

Niewątpliwie cennym wkładem Wygotskiego do psychologii było historyczne pojmowanie zjawisk psychicznych i wypracowanie przez niego specyficznej metody genetycznego badania tych zjawisk. Przez genetyczną koncepcję zjawisk psychicznych bliski Piagetowi Wygotski jednocześnie podjął ogromną pracę nad sprawdzeniem doświadczeń Piageta i wykazał w bardzo wielu przypadkach ich słabości i niekonsekwencje w interpretacjach.

Również sprawą godną odnotowania jest stosunek Wygotskiego do badań fizjologicznych Pawłowa. Nie lekceważył on znaczenia badań fizjologicznych dla właściwego zrozumienia i zinterpretowania zjawisk psychicznych, jednakże sądził, że odruch warunkowy jest zbyt elementarną jednostką psychiczną (a psychika nie jest zwykłą sumą takich najelementarniejszych części), aby na podstawie jego znajomości można było charakteryzować istotne właściwości złożonych procesów psychicznych. Tak samo jak nie można wykryć specyficznych własności wody, badając odrębnie tlen i wodór, tak też nie można zrozumieć istotnych właściwości

procesów psychicznych na podstawie analizy odrębnych odruchów warunkowych. Jak wobec tego rozumieć znaczenie badań nad refleksem dla badań specyficznie psychologicznych?

Na to pytanie nie znajdujemy u Wygotskiego wyraźnej odpowiedzi. Sam on bowiem zagadnieniami fizjologicznych podstaw psychologii się nie zajmował. Zresztą w owych czasach w ogóle mniejszą wagę przywiązywano do badań fizjologicznych i ich psychologicznego znaczenia, niż to miało miejsce w okresie późniejszym. Właściwie dopiero po wojnie fizjologiczna interpretacja zjawisk psychicznych stała się dominująca. Ostatnimi czasy daje się zauważyć pewna dwutorowość w badaniu zjawisk psychicznych, w ich genetycznym uzasadnianiu: z jednej strony prowadzone są badania fizjologiczne i fizjologiczna interpretacja zjawisk psychicznych, z drugiej zaś strony prowadzone są badania nad uwarunkowaniem społeczno-historycznym tych procesów. Niektórzy nawet próbują teoretycznie uzasadnić konieczność rozłączenia tych dwóch dróg badania zjawisk psychicznych. To ostatnie jest chyba wynikiem trudności w dokonaniu syntezy fizjologicznego i społeczno-historycznego sposobu poznawania zjawisk psychicznych. Tej syntezy nie podejmował się przeprowadzić Wygotski, a dzisiejsze próby w tym zakresie, jak dotąd, nie doprowadziły do pomyślnego rezultatu.

Z przedstawionych dotąd relacji i rozważań wynika, że tendencje do traktowania myślenia jako zbioru odruchów czy jako zbioru asocjacji były wyraźnie obce koncepcji Wygotskiego. A trzeba powiedzieć, że takie tendencje występowały i występują często nie tylko w psychologii zachodniej, ale także w psychologii radzieckiej. Główną rolę w rozwoju myślenia przypisywał Wygotski słowu i jego znaczeniu, które wraz z rozwojem myślenia ciągle się rozwija.

Jednocześnie podkreślając jedność myślenia i mowy w ich dojrzałych formach, akcentował Wygotski ich odrębność w formach niższych, kształtujących się, a nawet zupełną niezależność, równoległość tych procesów we wczesnym dzieciństwie. Trzeba zaznaczyć, że na tle dzisiejszej psychologii radzieckiej, która zwłaszcza od czasu wystąpień Stalina w sprawie językoznawstwa, uznaje prymat werbalnego myślenia i głosi bezwzględną jedność myślenia i mowy, stanowisko Wygotskiego jest wyraźnie odosobnione.

Również odmienne stanowisko, od dzisiaj powszechnie przyjmowanego, zajmuje Wygotski wtedy, gdy twierdzi, że świadoma treść pojęć nie zależy bezpośrednio od przedmiotu tych pojęć, ale od systemu pojęć, w jakim dane pojęcia występują. To stanowisko jednakże dotyczy wyłącznie pojęć właściwych.

W ostatnich latach życia Wygotski zajmował się systemem pojęć, stopniami uogólnień, badał „długość" (odległość, ilość pośrednich ogniw między pojęciem najbardziej poglądowym, najbardziej konkretnym rzeczy a pojęciem najbardziej ogólnym tej rzeczy) i „szerokość, (co wydaje się

nie różnić od logicznego pojęcia „zakres"). Wszystko to jednak są badania nie zakończone i pozostają raczej w sferze roboczych hipotez.

Wygotski dość często krytykował Piageta za zbyt ostre przeciwstawianie pojęć samorzutnych i wyuczonych, ale, jak słusznie wskazuje Leontiew i Łuria, sam także nie uniknął w tym względzie pewnej skrajności, przeciwstawiając pojęcia codzienne pojęciom naukowym ze względu na różność dróg ich powstawania. Trzeba bowiem zaznaczyć, że pojęcia życiowe nie są absolutnie spontaniczne, ale w pewnej mierze są one także wyuczone, przyswajane poprzez język.

Badania Wygotskiego dotyczyły nie tylko normalnych zjawisk psychicznych, ale także stanów patologicznych. Te same procesy badał on w warunkach normalnego kształtowania się, a jednocześnie badał je w procesie rozpadu u chorych. W tym też kierunku prowadzone są badania przez wielu współczesnych psychologów radzieckich, kontynuujących prace zaczęte przez Wygotskiego. Prace i metody badań Wygotskiego znane są także i cenione przez psychologię zachodnią. Metodyka eksperymentalnego badania pojęć, opublikowana w języku angielskim, znalazła szerokie zastosowanie w amerykańskiej psychologii i psychiatrii. Ostatnio wpływ Wygotskiego okazuje się coraz to większy w różnych dziedzinach badań psychologicznych. Zapomniany przez pewien okres, teraz na nowo staje się popularny nie tylko w Związku Radzieckim.

R. POLNY

# SYSTEM KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W SZKOLE RADZIECKIEJ

W ciągu ostatnich 8 lat, z których 5 stanowi okres eksperymentu poprzedzającego Ustawę grudniową o reformie szkolnictwa w ZSRR, wykrystalizował się system kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej. Wiele dyskusji wokół spraw szczegółowych związanych z metodyką realizacji poszczególnych form kształcenia politechnicznego świadczą o tym, że praca teoretyków i praktyków radzieckiej szkoły idzie wciąż w głąb, zmierzając do stworzenia ustabilizowanego systemu. Niektórzy w Polsce, nie rozumiejąc ducha tej dyskusji oraz odrywając jej problematykę od całokształtu spraw związanych z reformą szkolnictwa radzieckiego, widzą w tych sporach zalążek „odwrotu" lub co najmniej wyraz zwątpienia w ideę kształcenia politechnicznego. W istocie rzeczy mamy do czynienia z dyskusją zmierzającą do znalezienia właściwych form realizacji wytycznych grudniowej Ustawy.

Jak wynika z dotychczasowych doświadczeń, system kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej składa się z trzech zasadniczych ogniw: 1) z elementów wiedzy o produkcji i technice, jakie mieszczą się integralnie w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, 2) z systematycznej nauki o zjawiskach ogólnoprodukcyjnych, którą realizuje się w odrębnych przedmiotach, takich jak prace ręczne w V—VIII klasach, maszynoznawstwo, elektrotechnika i rysunek techniczny w klasach IX—XI, 3) z wiedzą o ogólnotechnicznych zjawiskach, które występują w konkretnej dziedzinie produkcji stanowiącej przedmiot nauczania produkcyjnego. O podstawowych zagadnieniach dotyczących elementów kształcenia politechnicznego w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych oraz o zagadnieniach związanych z organizacją zajęć praktycznych uczniów klas V—VIII pisano już wiele na łamach naszych czasopism. W niniejszym artykule rozważymy problemy dotyczące nauki przedmiotów ogólnotechnicznych oraz form konkretyzacji kształcenia politechnicznego w toku nauczania produkcyjnego.

## I. PRZEDMIOTY OGÓLNOTECHNICZNE

W aktualnie obowiązującym planie nauczania radzieckiej średniej szkoły ogólnokształcącej figurują dwa ogólnotechniczne przedmioty — maszynoznawstwo i elektrotechnika. Stanowią one zasadniczy trzon systematycznego kształcenia politechnicznego. Ich zadaniem jest zapoznać uczniów z zastosowaniem maszyny i elektryczności, z problemami mechanizacji i automatyzacji procesów technologicznych. Ucząc się tych przedmiotów uczniowie przyswajają sobie wiedzę i umiejętności o charakterze politechnicznym, które mają uniwersalne znaczenie niezależnie od wybranej

specjalności. O takie rozumienie zadań tych przedmiotów trzeba było walczyć w ciągu wielu lat. Walka ta nie jest całkowicie zakończona, choć obecnie chodzi o rozszerzenie ilości przedmiotów ogólnotechnicznych, o wprowadzenie dodatkowego, samodzielnego przedmiotu z zakresu ekonomiki i organizacji pracy, podobnie jak to ma miejsce w szkole średniej w NRD. Chodzi również obecnie o to, by wydzielić przedmioty ogólnotechniczne w oddzielny cykl planu nauczania. W aktualnym planie są one bowiem traktowane jako integralny element nauczania produkcyjnego i ich treść programowa jest opublikowana w programach nauczania produkcyjnego.

Maszynoznawstwo i elektrotechnika zostały wprowadzone do szkoły radzieckiej w 1955/56 roku szkolnym jako zajęcia praktyczne w zakresie maszynoznawstwa, elektrotechniki i podstaw rolnictwa dla klas VII—X. Opracowano programy, do których szkoła mogła wnieść pewne poprawki dla konkretyzacji zagadnień związanych z danym środowiskiem. Zadania praktyki były następujące [1]: wszczepić określoną sumę wiedzy i umiejętności z zakresu rolnictwa, znajomości maszyn (tokarka, silnik spalinowy, elektryczny, traktor), nauczyć wykonywania prac montażowych, elektrotechnicznych i radiotechnicznych.

Chodziło wówczas o to, aby na konkretnym przykładzie zapoznać uczniów z podstawowymi zasadami budowy i działania maszyny. Tak więc zajęcia praktyczne w swoim założeniu podporządkowane były zadaniom kształcenia politechnicznego. Metodyka tych zajęć opierała się: a) na teoretycznych zajęciach w klasie, które miały na celu wyjaśnienie naukowych podstaw wybranych prac praktycznych, zaleconych później przez nauczyciela, b) na praktycznych pracach w specjalnych pracowniach maszynoznawstwa, elektrotechniki (lub agrobiologii), c) na praktycznych pracach o znaczeniu społecznie użytecznym. Specyfika zajęć praktycznych polegała na tym, że treść ich opierała się na systemie zadań praktycznych, wykonywanych przez uczniów przede wszystkim w warunkach produkcyjnych (zwłaszcza w szkołach wiejskich). Elementy teorii ściśle wiązały się z zadaniem przygotowania uczniów do wykonywania określonych zadań produkcyjnych. Chodziło w tym wypadku o rozumienie naukowych zasad praktycznej działalności oraz o wyjaśnienie znaczenia poszczególnych procesów produkcyjnych. Zajęcia praktyczne szczególnie rozwinęły się w szkołach wiejskich, gdzie środowisko gospodarcze (kołchozy i sowchozy) sprzyjały włączeniu uczniów do zadań produkcyjnych. W zajęciach tych tkwiły więc dwa elementy — nauczanie w zakresie wiedzy ogólnotechnicznej oraz praca produkcyjna, której charakter ukierunkowany jest zawodowo. Po dwu latach prób pedagogowie radzieccy doszli do przekonania, że dla zabezpieczenia wysokiego poziomu wykształcenia politech-

[1] Por. *Programy srednej školy o proizwodstwennom obučenijem. Profesja slesar.* Moskwa 1960 APN.

nicznego konieczne są odrębne przedmioty, zbudowane na zasadzie systematyczności i dostępności. Wprowadzono więc elementy maszynoznawstwa i elektrotechniki. W uwagach wstępnych do programu maszynoznawstwa określono zadania tego przedmiotu oraz jego stosunek do pozostałych przedmiotów nauczania. „Maszynoznawstwo — czytamy — jest przedmiotem ogólnotechnicznym, w którym przedstawiono ogólnotechniczne podstawy budowy i działania współczesnych maszyn[2]". W toku nauczania maszynoznawstwa uczniowie poznają detale maszyny, ich zasady montażu oraz zasady działania. W ten sposób w świadomości młodzieży kształtują się przesłanki, niezbędne dla zrozumienia procesów pracy konkretnego przedsiębiorstwa. Autorzy programów podkreślają również ważną rolę nauki maszynoznawstwa dla szkolenia zawodowego.

Nauka maszynoznawstwa opiera się na poznaniu konkretnych maszyn, w których występuje maksymalna ilość typowych zasad budowy każdej maszyny czy mechanizmu. Dlatego najbardziej przydatnymi do tego celu obiektami są — uniwersalna tokarka, samochód lub traktor. Chodzi o to, że w każdej z wymienionych maszyn występują wszystkie trzy elementy — silnik, transmisje i robocza maszyna. Ponadto ważnym jest fakt, że wymienione obiekty posiadają dostateczną ilość mechanizmów regulujących i zbudowane są z różnorodnych i powszechnie spotykanych materiałów.

W nauczaniu maszynoznawstwa chodzi o zapoznanie uczniów ze wszystkimi rodzajami silnika — tłokowego, rotacyjnego oraz reaktywnego. Zmierza się również do przekazania młodzieży wiedzy o wszystkich trzech typach maszyn: 1) obrabiarek (tnących, frezerujących, prasujących), 2) transportujących, tzn. przerzucających lub podnoszących ciężary (dźwigi), oraz 3 transportowych, tj. przewożących ciężary (samochody, samoloty itp.). Nauczając maszynoznawstwa pragnie się również osiągnąć zadanie wyposażenia młodzieży w wiedzę o typowych detalach, występujących w każdej maszynie, jak wał, łożysko, przekładnia itd.

Równolegle z zajęciami teoretycznymi z zakresu maszynoznawstwa organizuje się w oparciu o programy nauczania tego przedmiotu zajęcia warsztatowe. W rezultacie ćwiczeń uczniowie powinni osiągnąć umiejętności potrzebne przy montażu, profilaktyce i remoncie maszyny, umiejętności mechanicznej obróbki materiału przez cięcie i termiczną obróbkę. Ponadto w toku tych ćwiczeń uczniowie pogłębiają swe umiejętności w zakresie rysunku technicznego, racjonalizacji oraz planowania pracy, a także w zakresie konstruowania prostych modeli.

Wychodząc z tych założeń program obejmuje 6 następujących rozdziałów: 1) Detale maszyn i ich połączenia. 2) Budowa i praca mechanizmów. 3) Budowa i praca maszyn. 4) Podstawowe materiały, z których zbudowane są maszyny, i sposoby ich obróbki. 5) Montaż i obróbka materiałów;

[2] Tamże s. 8.

które stosuje się przy budowie maszyn. 6) Produkcja i zastosowanie maszyny. Tak więc „maszynoznawstwo" zawiera elementy teorii mechanizmów i maszyn, ich kinematyczne i dynamiczne właściwości, elementy teorii wytrzymałości materiałów oraz elementy teorii budowy maszyny. Ponadto program przewiduje elementy technologii mechanicznej.

Ogółem na maszynoznawstwo przeznacza się 51 godzin, w tej liczbie 10 godzin wydzielono na praktyczne zajęcia laboratoryjne oraz 4 godziny na 2 wycieczki.

Podobne są założenia drugiego ogólnotechnicznego przedmiotu — elektrotechniki. Zadaniem zajęć w tym zakresie jest zapoznanie uczniów w teorii i w praktyce z najbardziej powszechnymi materiałami elektrotechnicznymi, z przyrządami mierniczymi w zakresie elektryczności oraz z silnikiem elektrycznym prądu stałego i zmiennego. Program z zakresu elektrotechniki przewiduje również wyposażenie uczniów w wiedzę o półprzewodnikach i prostownikach.

Zajęcia z zakresu elektrotechniki są ściśle powiązane z nauką elektryczności.

Program elektrotechniki w klasie IX przewiduje 35 godzin i obejmuje następujące rozdziały: techniczne urządzenia pomiarowe, transformatory, silniki, prostowniki, elementy urządzeń automatycznych. Na naukę elektrotechniki program przydziela 105 godzin, w tej liczbie na rozszerzenie wiedzy o elektryczności 35 godzin. W ramach 70 godzin na naukę elektrotechniki przeznacza się 30 na ćwiczenia praktyczne.

Programy maszynoznawstwa i elektrotechniki są w pewnym stopniu zróżnicowane.

Poważne miejsce w nauczaniu obu przedmiotów ogólnotechnicznych zajmują problemy bezpieczeństwa pracy.

Przedmioty ogólnotechniczne służą w poważnym stopniu zadaniom wychowania organizatora życia społecznego zgodnie z założeniami ustroju komunistycznego.

## II. O ROLI PRACY PRODUKCYJNEJ W KSZTAŁCENIU POLITECHNICZNYM

Trzecim elementem systemu kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej jest nauczanie pracy produkcyjnej. W toku nauczania pracy produkcyjnej, jak wskazują programy, trzeba stale mieć na uwadze zadanie pogłębienia politechnicznej wiedzy. Osiąga się to przez dobór takich konkretnych ćwiczeń technicznych, w których tkwią ogólnotechniczne elementy.

Gdy Józef Stalin podniósł w „Problemach ekonomicznych socjalizmu" sprawy kształcenia politechnicznego i więzi pracy umysłowej z fizyczną, teoria pedagogiczna poświęciła swe poszukiwania problemom wartości pedagogicznych pracy fizycznej, pracy o znaczeniu społecznie użytecznym. Sytuacja nie zmieniła się na lepsze i po XIX Zjeździe KPZR, choć już

wtedy niektóre szkoły wiejskie, zwłaszcza Kraju Krasnodarskiego, wprowadziły do obowiązkowych zajęć szkolnych pracę produkcyjną uczniów. Zasadniczy zwrot nastąpił w tej dziedzinie dopiero po XX Zjeździe KPZR. Na Ukrainie wprowadzono szkolenie produkcyjne, mając na względzie szkolenie zawodowe, które umożliwić powinno było uczniom zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych.

W 1954—55 roku szkolnym zorganizowano na Ukrainie 6 takich klas, w 1955—56 było ich już 458, zaś w roku następnym 50% szkół średnich przeszło na system pracy dydaktyczno-wychowawczej. Plan nauczania tych szkół nie był jednak przebudowany i ilość godzin zajęć uczniowskich dochodziła do liczby 39 na tydzień. Wielu pedagogów dotychczas pojmowało uczestnictwo uczniów w pracy produkcyjnej w sposób abstrakcyjny i dlatego dążyli do włączenia uczniów do pracy produkcyjnej bez uprzedniego przygotowania pedagogicznego. W oparciu o doświadczenie szkoły ukraińskiej okazało się, że niezawodnym warunkiem włączenia uczniów do pracy produkcyjnej jest uprzednie szkolenie zawodowe. Tak więc można powiedzieć, że formuła nauczania plus praca produkcyjna oznacza organiczną więź kształcenia ogólnego i politechnicznego ze szkoleniem zawodowym. Dlatego też nieścisłe jest twierdzenie, że jednym z podstawowych elementów systemu kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej jest **praca produkcyjna.** Słuszne natomiast jest sformułowanie, że tym elementem jest **nauczanie pracy produkcyjnej**, której zadaniem jest wyposażenie w określone kwalifikacje zawodowe oraz pogłębienie i konkretyzacja rezultatów kształcenia politechnicznego, organizowanego w toku nauki, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i ogólnotechnicznych [3]. W niniejszym artykule nie będziemy rozważać zagadnień nauczania pracy produkcyjnej, związanej z realizacją szkolenia zawodowego. Omówimy natomiast problemy dotyczące roli nauczania produkcyjnego dla realizacji zadań kształcenia politechnicznego.

Do tych zasadniczych problemów należą następujące: 1) dobór kierunków specjalizacji szkolenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej, 2) etapy i miejsce organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie nauczania produkcyjnego, 3) korelacja pomiędzy zajęciami praktyczno-technicznymi a nauką przedmiotów ogólnokształcących i politechnicznych, 4) zasady i metodyka organizacji nauczania produkcyjnego.

Rozpatrzmy aktualne poglądy radzieckich pedagogów na powyższe problemy.

W początkowych próbach nauczania pracy produkcyjnej wiązano jego zadania przede wszystkim z koniecznością dostarczenia gospodarce narodowej odpowiedniej ilości wysoko wykwalifikowanej kadry, którą łatwiej i ekonomiczniej wyszkolić w ramach szkoły ogólnokształcącej. W ostatnich

[3] Por. artykuł Atutowa: *Proizwodstvennaja praktika učaščichsia staršych klassov na predprijatijach. Politechničeskoe obučenije w srednej škole.* Moskwa 1956 APN.

dwu latach, szczególnie na Ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycielskim, który miał miejsce w połowie 1960 roku [4], a także na międzynarodowym seminarium na temat kształcenia politechnicznego [5], podkreślano, że szkolenie zawodowe w ramach szkoły ogólnokształcącej jest konieczne, lecz powinno przede wszystkim spełnić zadania wychowawcze. Polegają one na tym, aby „młodzież już na ławie szkolnej w systemie instytucji szkolnych była aktywnym inicjatorem nowego, by była aktywnym uczestnikiem budownictwa nowego społeczeństwa komunistycznego [6]".

Powyższe wskazuje, że wprowadzenie kształcenia politechnicznego i nauczania pracy produkcyjnej do szkoły ogólnokształcącej traktować należy przede wszystkim z punktu widzenia zadań wychowania socjalistycznego, a nie z punktu widzenia zadań ekonomicznych. Dlatego też problem doboru określonych specjalności dla szkolenia zawodowego w ramach szkoły ogólnokształcącej ma zasadnicze znaczenie. Nie można bowiem zamienić szkoły ogólnokształcącej na zawodową, która posiada odrębne zadania. W świetle powyższego uznać należy za podstawowe dwa następujące kryteria doboru właściwych kierunków specjalizacji zawodowej. Pierwsze z nich wymaga, by określona specjalność zawierała dostateczną ilość politechnicznych elementów, tj. opierała się na współczesnej technice i technologii. Po wtóre, proces szkolenia zawodowego nie może być zbyt czasochłonny, nie może opierać się na zbyt wielkiej ilości wyspecjalizowanych ćwiczeń manualnych. Ograniczyłoby to możliwość szerokiego i dostatecznie głębokiego kształcenia politechnicznego. Zabierając głos w tej sprawie M. N. Skatkin powiada: „Całkowicie niesłusznym jest pogląd, że dążymy do profesjonalizacji, wtedy gdy organizujemy nauczanie politechniczne w taki sposób, aby z jednej strony dać uczniom szeroki horyzont politechniczny i wszechstronnie dopomóc rozwojowi ich zdolności technicznych, a z drugiej strony chcemy włączyć młodzież do bezpośredniego uczestnictwa w pracy produkcyjnej, wymagającej określonej kwalifikacji [7]".

Szabałow uważa, że profesjonalizacja szkoły ogólnokształcącej wyraża się w dwu tendencjach. Pierwsza przejawia się w obniżeniu ciężaru właściwego ogólnego wykształcenia, kosztem którego rozszerza się szkolenie zawodowe.

Druga wyraża się w tym, że treść przedmiotów ogólnokształcących podporządkowuje się zadaniom szkolenia zawodowego [8].

Tak więc po to, aby włączyć wychowanków do pracy produkcyjnej o walorach pedagogicznych, trzeba przygotować ich w zakresie określonej

[4] Por. „Sovietskaja Pedagogika" 1960 nr 10.
[5] Seminarium to miało miejsce w grudniu 1960 r. Patrz stenogram seminarium.
[6] Stenogram Międzynarodowego Seminarium na temat kształcenia politechnicznego. Moskwa 1960 grudzień s. 11 (Przemówienie Kairowa).
[7] M. N. Skatkin: *Trud w sisteme politechničeskogo obučenija*. Moskwa 1956 APN s. 326.
[8] M. S. Šabalov: *Politechničeskoe obučenije*. Moskwa 1956 APN s. 526.

kwalifikacji, tj. dać im wiedzę o danym zawodzie oraz wyposażyć w odpowiednie umiejętności.

Ministerstwo Oświaty RSFRR wspólnie z Resortem Zatrudnienia, któremu podlega również szkolnictwo zawodowe, ustaliło kilkadziesiąt nomenklatur zawodowych, do których przygotować można młodzież w ramach szkoły ogólnokształcącej. Wśród tych zawodów najbardziej reprezentatywne to zawody ślusarza remontującego mechanizmy, zawód elektrotechnika i tokarza. Każdy z wymienionych zawodów rozpada się jednak na kilka specjalności.

Pierwsze próby wprowadzenia na teren szkoły ogólnokształcącej zajęć produkcyjnych prowadziły do tego, że wybierano rodzaje prac, które wymagały prostych umiejętności i mało wiedzy. Uczniowie wtedy tracili w poważnym stopniu zainteresowania do nauki i nie widzieli związku pomiędzy pracą w produkcji, a nauką w szkole. Przeciwstawiając się temu zjawisku, ustalono, że w ciągu trzech lat nauki w szkole średniej uczeń powinien przejść przez kilka etapów nauczania produkcyjnego. Pedagogika radziecka zaleca wydzielenie trzech okresów w szkoleniu zawodowym uczniów szkoły ogólnokształcącej. W pierwszym okresie, który zamyka się w klasie IX, uczniowie zaznajamiają się ze wstępnymi, teoretycznymi i praktycznymi problemami określonej pracy produkcyjnej w warsztatach szkoleniowych. Mogą to być warsztaty organizowane na terenie własnej szkoły lub szkoły zawodowej lub warsztaty międzyszkolne. Do tego celu wykorzystać można warsztaty szkoleniowe przyfabrycznych szkół zawodowych lub instytucji doskonalenia robotników. W niektórych wypadkach wykorzystać można również warsztaty produkcyjne danego zakładu pracy. Muszą one być jednak zgromadzone w jednym oddziale i przystosowane do zadań pedagogicznych.

W drugim etapie, gdy uczniowie opanowali już podstawowe wiadomości o narzędziach pracy, o surowcu i o procesach technologicznych wybranego zawodu oraz posiadają już pewne umiejętności potrzebne do pracy, przechodzą oni na teren fabryki w charakterze ucznia praktykanta. Są oni przydzieleni do doświadczonych robotników i pod ich kierunkiem poznają w coraz to szerszym zakresie poszczególne elementy pracy zawodowej w warunkach „prawdziwej" produkcji. Długość tego okresu nie jest określona w sposób jednakowy dla każdej specjalności. Po zakończeniu tego typu praktyki, swoistego rodzaju terminatorstwa, uczniowie składają egzamin kwalifikacyjny zgodnie z wymaganiami przewidzianymi w programach nauczania i otrzymują już prawo do podejmowania samodzielnej pracy. Moment ten jest bardzo ważnym faktem w życiu osobistym młodzieńca czy dziewczyny. Jest on również bardzo trudnym momentem dla grona pedagogicznego. Otrzymanie zaświadczenia o zaszeregowaniu ucznia do grupy samodzielnych robotników, ten fakt, że uczeń zaczyna zarabiać często dość poważną kwotę, może obniżyć jego zainteresowania nauką. Były nawet wypadki, kiedy uczniowie klas X, po

otrzymaniu zaświadczenia o pomyślnym ukończeniu nauczania produkcyjnego, porzucali szkołę. W związku z tym szkoła radziecka podejmuje szereg kroków, aby zapobiec tym niepożądanym faktom. Najpoważniejszym jednak środkiem zaradczym jest ukształtowanie w uczniach potrzeby ciągłego samokształcenia. Formalno-organizacyjne środki w rodzaju tych, że egzamin w zakresie nauczania produkcyjnego przesuwa się na okres późniejszy po ukończeniu szkoły średniej, zawodzą.

Ciekawym przedsięwzięciem poważnej ilości szkół radzieckich jest organizacja przy szkole własnych zakładów lub warsztatów produkcyjnych, których produkcja jest uwzględniona w planie gospodarczym danego rejonu. Są to różnego rodzaju mniejsze lub większe zakłady produkcyjne, jak warsztaty produkujące meble, lekką odzież lub produkujące nawet mechanizmy i obrabiarki. Zakłady takie są kierowane przez fachowców i pozostają pod nadzorem samorządu uczniowskiego.

Samodzielne przedsiębiorstwa szkolne szczególnie rozwinęły się w warunkach szkoły wiejskiej. Powstały dwa typy takich przedsiębiorstw szkolnych — kołchozy uczniowskie z samodzielnym zarządem i planem produkcyjnym oraz wydzielone działki kilku, a nawet kilkunastu hektarowe w gospodarstwie kołchozowym. W pierwszym okresie eksperymentu przejawiały się niewłaściwe tendencje do zakładania przy szkołach dużych przedsiębiorstw rolnych, co wpływało niekorzystnie na naukę i na zbytnie przeciążenie pracą administracyjną personelu pedagogicznego, szczególnie dyrektora szkoły. Obecnie gospodarstwa takie zachowały się przeważnie przy szkołach-internatach.

Najtrudniejszym do rozwiązania problemem jest zagadnienie korelacji pomiędzy nauczaniem produkcyjnym uczniów a kształceniem ogólnym i politechnicznym. Zagadnienie to, aczkolwiek w pewnym stopniu uwzględnione w programach nauczania, pozostaje wciąż przedmiotem dyskusji. Zaznaczyły się w tej sprawie trzy zasadnicze różne stanowiska. Pierwsze, skrajne, reprezentował w 1959 roku Szabałow na łamach „Politechniczeskoje obuczenije [9]". Jego zdaniem logika procesu nauczania produkcyjnego i kształcenia ogólnego jest nie do pogodzenia w toku realizacji poszczególnych programów nauczania. Więź pracy produkcyjnej uczniów z nauką wyraża się w samym fakcie, że takie cykle zajęć wprowadzono do planu nauczania. Korelacja tych dwu elementów jest procesem integracji w psychice młodzieńca i dziewczyny. Gdy zbierze on lub ona dostateczną wiedzę ogólną, zdobędzie dostatecznie utrwalone umiejętności produkcyjne, to sam przetworzy sobie odrębne wartości w jedną całość, sam zintegruje wiedzę ogólną z praktycznymi umiejętnościami.

Jego stanowisko spotkało się z żywą dyskusją, w toku której nikt nie potwierdził tego stanowiska.

Zarysowały się jednak wśród dyskutantów dwa stanowiska. Jedno

[9] „Politečeskoe obučenije" 1959 nr 12 s. 9.

z nich całkowicie przeciwstawne poglądom Szabałowa. Drugie bardziej elastyczne, uwzględniające, bez aprobaty zasadniczych tez Szabałowa, pewne wnioski, płynące z tego argumentu. Reprezentanci drugiego skrajnego poglądu żądają idealnej więzi pomiędzy nauczaniem produkcyjnym a kształceniem ogólnym i politechnicznym, żądają oni korelacji czasowej pomiędzy nauką a pracą. Bezpośrednio tego poglądu nie formułują w tak jednoznaczny sposób, z ich wywodów i wskazań dla nauczyciela wynika jednak, że u podstaw ich rozważań leży taka tendencja. Pozostali dyskutanci przyjmują jako naczelną zasadę tendencję do powiązania czasowego pokrewnych tematycznie zajęć w zakresie nauczania produkcyjnego i kształcenia ogólnego. Uważają oni jednak, że tej zasady nie można zastosować w odniesieniu do każdego zagadnienia. Dlatego też rozważają oni o systemie ogniw, które prowadzić powinny w rezultacie do całkowitej korelacji pomiędzy nauką a pracą. Ich zdaniem korelacja jest raczej rezultatem całego procesu różnych powiązań w sprawach szczegółowych. Analizując powyższy spór, moim zdaniem przyznać należy rację twierdzeniu Szabałowa, że korelacja pomiędzy teorią a praktyką, nauką i pracą, jest procesem wewnętrznego przetworzenia w psychice wychowanka dwu kategorii, dwu wartości, że narodziny zintegrowanej wartości są dziełem aktywnego działania psychicznego danej jednostki. Nie miał jednak racji Szabałow, twierdząc, że ten proces odbywa się poza terenem działalności pedagogicznej bez zastosowania odpowiednich niezbędnych środków pedagogicznych.

W ostatnim okresie dyskusji pedagogowie radzieccy przeszli od rozważań ogólnych na temat korelacji do próby skonkretyzowania środków pedagogicznych, kształtujących niezbędne warunki dla pełnej więzi nauki z pracą, teorii z praktyką. Wysuwa się w tym wypadku postulaty w odniesieniu do aktywnego nauczania przedmiotów ogólnokształcących, organizacji wycieczek i eksperymentów o treści technicznej i żąda się odwoływania w toku nauki do doświadczenia produkcyjnego uczniów, a w toku nauczania pracy produkcyjnej do wiedzy uczniów. Postuluje się również zmiany systemu kontroli wiedzy uczniów i ich promocji.

W związku z tym wysiłek pedagogów radzieckich wiąże się z dążeniem do wyjaśnienia problemu pracy jako środka nauczania przedmiotów ogólnokształcących oraz zasad i metod nauczania pracy produkcyjnej. Badania te są początkiem narodzin nowej dziedziny dydaktyki, dydaktyki nauczania przedmiotów produkcyjnych w szkole ogólnokształcącej. Zabierając głos w dyskusji, jaka miała miejsce w grudniu 1958 roku w Instytucie Teorii i Historii Pedagogiki, ówczesny dyrektor Instytutu tow. Arseniew wyraził pogląd, że rozwinąć należy obecnie trzy dziedziny dydaktyki — kształcenia ogólnego, politechnicznego i nauczania produkcyjnego [10]. Po-

[10] Stenogram Sesji naukowej poświęconej problemowi aktywizacji procesu nauczania. Instytut Teorii i Historii Pedagogiki. Moskwa 1958 r.

twierdzeniem słuszności tego stanowiska jest powołanie przez Akademię Nauk Pedagogicznych specjalnego instytutu nauczania pracy produkcyjnej.

W dotychczasowej literaturze podejmuje się problemy celów nauczania produkcyjnego, form organizacji tych zajęć oraz próbuje się dostosować znane dotychczas zasady nauczania do nowej dziedziny pracy, jakim jest szkolenie zawodowe w warunkach ogólnokształcącej szkoły.

Najpełniejszą odpowiedź na problem celów nauczania produkcyjnego sformułował Suchomlinskij, autor znanej pracy na ten temat, długoletni dyrektor szkoły średniej, członek Akademii Nauk Pedagogicznych. Jego zdaniem przez szkolenie zawodowe w szkole ogólnokształcącej osiągnąć należy trzy cele. Trzeba ukształtować doświadczenie ucznia w zakresie socjalistycznego stosunku do pracy. Nie chodzi więc tylko o kształtowanie odpowiednich uczuć lub nawet tzw. gotowości do pracy lub odpowiedniej postawy. Autor żąda czegoś więcej — wielokrotnego poddawania próbom uczuć młodzieży w toku praktycznej działalności, w toku pracy produkcyjnej, aby dzięki tym próbom kształtować odpowiednie przyzwyczajenia — doświadczenia. Po wtóre — zdaniem Suchomlinskiego — szkolenie zawodowe prowadzić powinno do opanowania odpowiedniego zakresu umiejętności i nawyków potrzebnych do wykonywania określonych prac, wymagających specjalizacji zawodowej. Po trzecie, w toku nauczania produkcyjnego kształtować należy moralne doświadczenie ucznia. Powinien on nauczyć się postępować względem innych ludzi zgodnie z normami przyjętymi przez społeczeństwo specjalistyczne, czyli sam stać się powinien człowiekiem pracy [11].

Teoria pedagogiczna w Związku Radzieckim próbuje wydzielić elementy procesu nauczania pracy produkcyjnej i poddać je analizie, aby ustalić w tym zakresie pewne prawidłowości. Dotychczasowa jednak praca zmierzała do stworzenia niezbędnych warunków dla organizacji pracy szkolnej w tej dziedzinie. Opracowano w 1960 roku programy dla poważnej ilości specjalności i programy te poddano eksperymentalnym próbom.

Wspomniane programy zawierają: charakterystykę kwalifikacji zawodowej, plan nauczania produkcyjnego, treść nauczania maszynoznawstwa i elektrotechniki oraz treść nauczania teoretycznego i praktycznego określonego zawodu.

Dla przykładu przytaczamy plan nauczania pracy produkcyjnej ślusarza remontującego maszyny kontrolno-miernicze. Jak wiadomo, na nauczanie pracy produkcyjnej wydzielono w planie nauczania szkoły 12 godzin tygodniowo w każdej klasie, co stanowi 30% ogólnego czasu nauki. Owych 12 godzin obejmuje cykl nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych i zawodowych. Przydział godzin w tym zakresie jest następujący:

[11] K. A. Suchomlinskij: *Vospitanie Komunističeskogo obučenija k'trudu.* Moskwa 1959 APN s. 8—11.

| Nr | Nazwa przedmiotu | Ilość godzin tygodniowo | | | | | | | | | Ogółem |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Klasa IX | | | Klasa X | | | Klasa XI | | | |
| | | I | II | Raz. | I | II | Raz. | I | II | Raz. | |
| 1. | Maszynoznawstwo | 3 | — | 51 | — | — | — | — | — | — | 51 |
| 2. | Elektrotechnika | 1 | 4 | 105 | — | — | — | — | — | — | 105 |
| 3. | Teoretyczna nauka w zakresie specjalności | 2 | 2 | 78 | 4 | 4 | 156 | 4 | — | 68 | 302 |
| 4. | Praktyczne nauczanie zawodu i praca produkcyjna | 6 | 6 | 234 | 8 | 8 | 312 | 8 | 12 | 352 | 808 |
| | Ogółem | 12 | 12 | 468 | 12 | 12 | 468 | 12 | 12 | 420 | 1356 |

Jak z powyższego widać, zasada kształcenia politechnicznego jest zagwarantowana w planie nauczania przez właściwe proporcje pomiędzy teoretyczną a praktyczną nauką zawodu. Proporcja w tym wypadku wyraża się w stosunku 1 : 2 na korzyść zajęć praktycznych. Program nauczania pracy produkcyjnej, określając cele zajęć teoretycznych i praktycznych, związanych z nauką zawodu, żąda, aby w toku tej nauki uczniowie zdobyli i utrwalili ogólną wiedzę o produkcji, jego strukturze i organizacji, pogłębili swą wiedzę o najbardziej racjonalnym korzystaniu z urządzeń mechanicznych. Ponadto program żąda, by uczniowie ćwiczyli się w rysunku technicznym oraz poznali zagadnienia z zakresu ekonomiki i organizacji pracy.

Rzecz jasna, że realizacja zasady politechniczno-porównawczej w toku nauczania pracy produkcyjnej zależna jest nie tylko od programu, lecz od odpowiednio wykwalifikowanego nauczyciela. Dlatego też obecnie pedagogika radziecka pracuje nad konkretyzacją i uszczegółowieniem powyższej zasady, aby opracować właściwą metodykę tych zajęć. Tak więc konkretyzacja kształcenia politechnicznego zależy przede wszystkim od treści programowej, od korelacji pomiędzy szkoleniem zawodowym a kształceniem ogólnym i politechnicznym oraz od umiejętnej realizacji przez nauczycieli zasady politechniczno-porównawczej w nauczaniu produkcyjnym.

Jak widać z wyżej przedstawionych materiałów, pedagogika radziecka potrafiła w ciągu ostatnich kilku lat rozwiązać cały szereg nie znanych dotychczas na terenie szkoły ogólnokształcącej problemów. Rzecz jasna, że jest to dopiero początek wielkiego przełomu w dydaktyce, która zająć się powinna teorią nauczania ogólnokształcącej, politechnicznej szkoły pracy, opartej na jedności teorii i praktyki, na jedności wykształcenia ogólnego i politechnicznego z wykształceniem zawodowym.

# O ROZWOJU MOTYWÓW UCZENIA SIĘ

Jedna z rozpraw zamieszczonych w książce wybitnego psychologa radzieckiego, prof. Leontiewa, pt. *Problemy rozwoju psychiki* (A. N. Leontiew: *Problemy razwitija psichiki* Moskwa 1959 APN. s. 494) nosi tytuł *Rozwój motywów uczenia się u dziecka*. Rozprawa Leontiewa omawia w sposób syntetyczny i problemowy szereg badań, prowadzonych pod ogólnym kierunkiem autora przez Dział Psychologii Rozwojowej Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedag. RSFRR i ogłoszonych w „Izwiestiach APN" nr 14 i 36 oraz w pracach zbiorowych pod red. Leontiewa i Zaporożca pt. *Zagadnienia psychologii dziecka w wieku przedszkolnym* (Moskwa 1948, po ros.) i *Zarys psychologii dzieci* (Moskwa 1950, po ros.).

## ROLA I STRUKTURA MOTYWACJI

W badaniach nad motywacją prof. Leontiew i jego współpracownicy wyszli z założenia, iż rozwój psychiczny dziecka charakteryzuje się przede wszystkim zmianą motywów jego działalności. Nowe motywy, powstające w toku rozwoju dziecka, nadają jego działalności nowy sens i wpływają na zmianę w subiektywnym odzwierciedleniu przez nie zjawisk otaczającego świata. Ze swej strony, kształtując się pod wpływem wychowania i nauczania, motywy są niesłychanie ważną psychologiczną przesłanką samej działalności.

Pierwszy cykl badań, przeprowadzonych przez Dział Psychologii Rozwojowej, dotyczył roli motywów w przebiegu i rozwoju różnych procesów psychicznych u dzieci w wieku przedszkolnym. Zasadniczą metodą badań tego cyklu była analiza właściwości psychicznych określonych procesów i ich rozwoju w warunkach tej samej działalności, lecz o różnym podłożu motywacyjnym.

Ilustracją może być badanie nad procesem zapamiętywania, wykonane przez Istominę. Grupa przedszkolaków miała za zadanie zapamiętać a następnie odtworzyć kilka prostych wyrazów — z tym wszakże, że w jednym wypadku zadanie to realizowano w trakcie specjalnego zajęcia indywidualnego z dzieckiem, podczas gdy w drugim włączono je do zabawy, w ramach której miało ono zapamiętać szereg słów po to, aby odegrać w zespołowej zabawie określoną rolę. Już samo porównanie danych liczbowych ujawniło wyraźny wpływ motywacji. O ile w warunkach zadania o charakterze eksperymentu indywidualnego dzieci 4—5-letnie zapamiętywały przeciętnie tylko 1—2 wyrazy na 5, o tyle w sytuacji zabawowej przeciętny wynik był dwa razy wyższy.

Spośród ogółu motywów prof. Leontiew wyodrębnia specjalną grupę motywów, które nazywa motywami „znanymi" (inaczej — uświadamianymi), lecz nie działającymi (nie czynnymi) w rzeczywistości. Przykładu takiego właśnie motywu dostarcza oświadczenie pewnego ucznia klasy VII, który mówi, że trzeba się uczyć po to, aby być „człowiekiem kul-

turalnym i wykształconym", ale jednocześnie sam nie chce kontynuować nauki w klasie VIII. Jeszcze ważniejszy jest inny podział motywów, jaki stosuje Leontiew. Idzie tu z jednej strony o motywy charakteryzujące taki czy inny typ całej działalności jako takiej, a z drugiej — o bezpośrednie motywy poszczególnych działań (czynności, aktów), wchodzących w skład danej działalności. Stąd też autor rozróżnia: motywy działalności i motywy działań.

Racjonalność takiego podziału potwierdziło między innymi badanie Sławiny nad motywacją zabawy tematycznej u młodszych przedszkolaków. Okazało się, że u dzieci w tym wieku główną rolę odgrywa w zabawie tematycznej czysto zewnętrzne manipulowanie przedmiotami. Tak na przykład, bawiąc się w przygotowanie obiadu dla lalek, dzieci 3—4-letnie zajmują się nie kończącym się „myciem" naczyń, rozkładaniem kostek-potraw na talerze itp. Mylne byłoby jednak przypuszczenie, że małe dziecko pobudza do działalności zabawowej samo manipulowanie. Okazuje się bowiem, że mimo ten niewątpliwie zewnętrzny i monotonny charakter działań będących ogniwami danej działalności — nie sposób wyłączyć z zabawy samych lalek. W odróżnieniu od dzieci doprzedszkolnych dla przedszkolaków nawet z grupy najmłodszej taka czy inna sytuacja tematyczna jest niezbędna, ponieważ poza ogólniejszym tkwiącym w niej motywem manipulowanie, tracąc swój sens, traci zarazem własną siłę pobudzającą.

## ROZWÓJ MOTYWACJI

Obok struktury motywacji drugim niezmiernie doniosłym zagadnieniem jest problematyka rozwoju motywów, ogólna dynamika tego procesu.

W materiałach badawczych, zebranych przez Sławinę, daje się zaobserwować pewien istotny fakt. Oto podczas gdy ogólna motywacja działalności zabawowej dzieci 3—4-letnich nabiera już cech charakterystycznych dla zabawy przedszkolnej, o tyle bezpośrednie motywy działań zabawowych zachowują charakter typowy dla ogólnej motywacji działalności zabawowej wcześniejszego okresu jej rozwoju. Innymi słowy, to co przedtem było ogólnym motywem d z i a ł a l n o ś c i, teraz zajmuje miejsce bezpośredniego motywu d z i a ł a n i a. Jeszcze później, w średnim wieku przedszkolnym, manipulowanie przedmiotami traci swoją atrakcyjność i ustępuje miejsca działaniom schematycznym, bardzo uogólnionym, a nieraz nawet zupełnie umownym. Dziecko nie rozkłada więc już na przykład, lecz tylko schematycznie oznacza rozkładanie, nie miesza łyżeczką w szklance, a tylko odtwarza ten ruch gestem. Jednocześnie rozwija się u niego ogólna motywacja zabawy. Odtwarzanie zewnętrznej roli tematycznej odchodzi niejako na plan dalszy, natomiast na czoło wysuwa się przestrzeganie określonej reguły: zabawa w role przekształca się w zabawę według reguł.

Analiza badawcza zabawy ujawnia zatem, że motywy, które początkowo pobudzały działalność, mogą zostać podporządkowane motywom wyższym, stając się jedynie siłami pobudzającymi do poszczególnych działań, wzmacniającymi dodatkowo ich wykonanie. Może też zachodzić proces odwrotny: motywy działań poszczególnych stają się, odpowiednio się przekształcając, siłami napędowymi całej działalności. W ten sposób rodzą się nowe typy motywacji działalności, będące wyrazem dalszego jej rozwoju.

Rozwój motywów, pobudzających dziecko do działań w ramach danej działalności, zależy od zadań, jakie się przed nim stawia, od tego, jak i jakie kształtuje się u niego wiadomości, umiejętności i nawyki. Jest na przykład rzeczą znaną, że dzieci ze średniej grupy przedszkolnej bardzo ochoczo lepią z plasteliny, wyplatają itp., ale jednocześnie nie zwracają one zupełnie uwagi na udzielane im objaśnienia. Otóż Morozowa dowiodła w swoim badaniu, że w obrębie tej samej motywacji działalności można jednak sprawić, iż dzieci będą słuchały objaśnień. Po prostu trzeba skomplikować zadanie. Wtedy objaśnienia wychowawczyni nabierają dla dzieci sensu. W takim wypadku starają się one najpierw dowiedzieć, j a k należy coś robić, a dopiero później przystępują do wykonywania działań.

Realizacja zadania nie staje się jeszcze, oczywiście, sama przez się ogólnym motywem działalności dzieci. Dlatego opanowywanie odpowiedniej umiejętności musi być włączone w taką czy inną sensowną działalność o charakterze wytwórczym lub zabawowym. Szczególnie wyraźnie potrzeba ta uwidoczniła się w badaniu Elkonina nad tzw. działalnością konstrukcyjną przedszkolaków. Okazało się, że 80% dzieci średniej grupy przedszkolnej wprawdzie przyjmowało do wiadomości, że ma tylko zbijać płytki z dykty, jednocześnie jednak myślowo dzieci włączały nieuniknienie to zbijanie płytek w jakąś przedmiotowo umotywowaną działalność, która nadawała właśnie w oczach dziecka sens danemu zadaniu: „Będę zbijać płytki — mówi dziecko — żeby zrobić parostatek", a inne wyjaśnia: „A ja zrobię wózek".

Jedynie starsi przedszkolacy traktowali wspomniane zadanie tylko jako zadanie, innymi słowy — w ich przypadku ogólny sensotwórczy motyw tkwił już nie w przedmiotowym rezultacie działania, lecz w dobrym wykonaniu właśnie danego zadania. Pojawienie się pod koniec wieku przedszkolnego tego nowego motywu — chęci zdobycia wiadomości, nabycia umiejętności — stanowi jeden z warunków wewnętrznej gotowości dziecka do podjęcia systematycznej nauki.

Tak więc nabywanie wiadomości i umiejętności zmienia wprawdzie motywację działań, lecz jest to tylko przygotowanie do nowej o g ó l n e j motywacji. Rzecz jasna, również ona nie powstaje niezależnie od wpływów zewnętrznych, od wychowania. Dlatego też jeśli się chce, aby motywem działalności dziecka stała się chęć wykonania zadania szkolnego, trzeba

stworzyć takie warunki, w których realizacja danego zadania posuwałaby dziecko po drodze zbliżającej je do życia. Stąd też tak ważne jest rozumienie przez dzieci społecznego znaczenia nauki (uczenia się), mimo iż na razie nie jest ona dla nich motywem rzeczywiście czynnym.

Powyższe szkicowe tezy stara się autor w dalszym ciągu artykułu rozszerzyć i skonkretyzować w odniesieniu do rozwoju motywów uczenia się dziecka w szkole. W kierowanym przezeń Dziale Psychologii Rozwojowej zagadnienie to badały Bożowicz oraz jej współpracowniczki, Morozowa i Sławina.

Konieczność dotarcia poprzez motywy pozorne do motywów rzeczywistych wykluczała stosowanie metod bezpośrednich. Nie było też wskazane prowadzenie badań na terenie lub nawet z ramienia szkoły. Dlatego momentem wyjściowym stały się dla badaczek rozmowy indywidualne z uczniami różnego wieku poza szkołą, głównie w rejonowych bibliotekach dziecięcych, prowadzone przy okazji normalnej bibliotecznej konsultacji.

Po śladach tych rozmów badaczki szły następnie do szkoły, gdzie rozmawiały z nauczycielami, analizowały postępy danego ucznia i obserwowały jego zachowanie się. Najwięcej materiału (z punktu widzenia wydobycia rzeczywistych motywów uczenia się) dostarczały obserwacje reakcji dzieci na takie fakty, jak odwołanie jakiejś lekcji, lub przypadki, kiedy nauczyciel nie stawiał stopni za odpowiedzi bądź nic nie zadał do domu.

Czasami, gdy było to możliwe ze względów taktycznych, badaczki prowadziły także rozmowy z rodzicami, jednak nie z ramienia szkoły lub jakiejś innej oficjalnej instytucji, lecz czy to wykorzystując swoje wcześniejsze prywatne kontakty, czy też nawet specjalnie takie kontakty nawiązując.

Opisywane badanie objęło w ramach cyklu zasadniczego 113 uczniów różnych klas z 25 szkół. Ponadto dodatkowa seria badań wykonana została na dzieciach przedszkolnych.

Mimo iż na pierwszy rzut oka uzyskany wyszczególnionymi metodami materiał badawczy dał obraz nader niejednolity, to jednak bliższa jego analiza wydobyła na jaw pewne dość wyraźne prawidłowości.

Z opisywanego tutaj badania Bożowicz i współpracowniczek wynika, iż dla przeważnej większości dzieci rozpoczynających we właściwym czasie naukę szkolną (w Związku Radzieckim — w wieku lat 7) motyw, charakteryzujący stosunek dziecka do nauki i szkoły, polega po prostu na tym, żeby u c z y ć s i ę. Innymi słowy, podstawowy motyw uczenia się sprowadza się u nich do chęci wykonywania tej — także w ich oczach — ważnej społecznie działalności, jaką jest nauka (uczenie się). Osobisty zaś sens nauki polega dla dziecka w tym okresie przede wszystkim na pozycji ucznia. Zakrawa to na paradoks, ale tylko na pozór. Kiedy się pragnie ustalić, co w ogóle może się w szkole nie podobać dzieciom 7—8-letnim z klas pierwszych i drugich, to okazuje się, że większości dzieci najmniej podobają się sytuacje, gdy nauczyciel daje zadanie nie-

określone, w rodzaju: narysujcie, „co kto chce". Nie bardzo podobają się także lekcje wychowania fizycznego, podczas których dzieci bawią się „jak w przedszkolu", na przykład w kotka i myszkę. I jest to zrozumiałe, ponieważ zadania tego rodzaju nie odzwierciedlają tego, co nowe, co charakteryzuje właśnie naukę szkolną, działalność ucznia.

Aby sprawdzić powyższą hipotezę, badaczki wykonały szereg eksperymentów. Polegały one na organizowaniu wśród przedszkolaków różnego wieku zabawy w szkołę. Badania te ujawniły, że przedszkolacy z grupy średniej bawią się w szkołę podobnie jak w każdą inną zabawę tematyczną. Odtwarzają masę ról i wykonują różne związane z nimi działania. Przedstawiają więc, jak to dzieci układają się w domu do snu, jak mamusia budzi je wcześniej, aby się nie spóźniły do szkoły (w tym celu dzieci zażądały nawet specjalnie zegarka), jak jedzą śniadanie, a potem idą do szkoły, jak się tam sadowią w ławkach, a nauczyciel jedne strofuje, a inne chwali. Prawie zupełnie natomiast wypada z całej tej zabawy odtwarzanie samej nauki szkolnej.

Całkiem inaczej bawią się w szkołę dzieci ze starszej grupy przedszkolnej. W ich zabawie centralne miejsce zajmuje właśnie nauka. Proszą więc wychowawczynię o papier, ołówki, pióra itp. Próbują pisać litery i odczytywać je nie „na niby", ale „naprawdę". Wszystkie zaś pozostałe elementy sytuacji zabawowej ulegają redukcji. Nierówne są nawet „przerwy", na które dzieci przeznaczają zaledwie parę sekund, podczas gdy „lekcja" ciągnie się wiele minut. Wreszcie, co najbardziej uderza: wszystkie chcą być uczniami. W tej sytuacji rola nauczyciela przypada w udziale przeważnie dziecku najmłodszemu.

Identyczny stosunek do nauki uwidaczniają również rozmowy ze starszymi przedszkolakami na temat pójścia do szkoły. Oto niektóre wypowiedzi pewnej 6½-rocznej dziewczynki: „»Bardzo chcę chodzić do szkoły. Tam będą uczyć liter«. — A po co trzeba znać litery? — »Bo trzeba uczyć się«. — Można uczyć się w domu. »W szkole lepiej uczą liter«. A kiedy przyjdziesz do szkoły, to co będziesz robiła w domu? »Czytać elementarz, uczyć się liter, a potem rysować. A potem pójdę bawić się w piłkę...«"

Taki jest stosunek do nauki u dzieci w okresie bezpośrednio poprzedzającym szkołę. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj n a u k a w szkole, przede wszystkim nauka, a nie sama szkoła. Tak więc w pierwszym okresie zasadniczy motyw uczenia się polega w większości przypadków na samym wykonywaniu obiektywnie ważnej działalności, jaką jest nauka (uczenie się).

W klasach III—IV pojawia się zazwyczaj nowy typ motywacji uczenia się. Teraz jest ona zależna od pozycji, zajętej przez dziecko w s a m e j s z k o l e. Charakterystyczne jest to, że podczas gdy najmłodsi uczniowie nie wyrażają w ogóle swego stosunku do warunków życia szkolnego, o tyle dzieci starsze do nich właśnie odnoszą dużą część swoich wypo-

wiedzi o szkole. Znamienne dla tego etapu rozwoju ogólnej motywacji uczenia się jest również to, że wprawdzie dzieci chcą się nadal uczyć w szkole, jednakże teraz nie smuci ich już na przykład fakt, że dzisiaj pani nic nie zadała do domu. Z drugiej strony, wzrasta gwałtownie rola oceny, stopnia. Jednocześnie rozwijają się kontakty i powiązania dziecka z zespołem, wzmaga się poczucie obowiązku, pojawia się pojęcie honoru klasy, szkoły, a także zainteresowanie szkolnymi organizacjami dziecięcymi.

Podobnie wyraźnie zarysowuje się także trzeci etap w rozwoju ogólnej motywacji uczenia się. Początek jego przypada na klasy V—VI. Na tym szczeblu nauczania głównym motywem nauki zaczyna być dla uczniów przygotowanie do życia, do przyszłości. Ten motyw przedtem tylko „znany" (w sensie: uświadamiany sobie) przeistacza się teraz w motyw zarazem czynny, działający. Przejawia się to w wielu faktach, w szczególności zaś w tym, do czego głównie uczniowie się ustosunkowują, mówiąc o szkole. 90% ich opinii stanowią teraz sądy o poszczególnych przedmiotach szkolnych, przy tym często są to opinie wypowiadane z punktu widzenia wyobrażeń o przyszłym zawodzie. Na pytanie, jakie przedmioty są w szkole najciekawsze, w klasach VI słyszy się już odpowiedzi w rodzaju: „Mnie się podoba matematyka, a najmniej lubię anatomię, ponieważ nigdy nie będę lekarzem"; „To zależy od tego, kim się chce zostać w życiu. Mnie osobiście najbardziej ciekawi fizyka".

A zatem, podsumowując, badanie rozwoju głównych motywów uczenia się na przestrzeni szkoły podstawowej pozwala wyróżnić trzy zasadnicze etapy: 1) etap motywów tkwiących w samym uczeniu się jako pierwszej obiektywnie ważnej i ocenianej przez społeczeństwo działalności dziecka; 2) etap motywów leżących w samym życiu szkolnym, w stosunkach wzajemnych, powstających w zespole klasy i szkoły; oraz 3) okres motywów tkwiących w życiu, w przyszłym zawodzie, w perspektywach życiowych.

## TYPY ZAINTERESOWAŃ NAUKĄ

Zgodnie z powyższymi etapami można też wyróżnić odpowiednie typy głównych zainteresowań nauką.

Etap pierwszy, najwcześniejszy, odznacza się tym, że dzieci nie posiadają jeszcze jakichś zróżnicowanych zainteresowań dotyczących treści lekcji i zadań szkolnych. Materiały badawcze mówią o tym, że dla siedmiolatków jest równie atrakcyjne i pisanie lasek, i rachowanie, i w ogóle wszystko, co ma wyraźny charakter czynności uczenia się.

Na następnym, drugim etapie zainteresowanie zajęciami szkolnymi zaczyna się już różnicować. Dziecko zdaje już sobie wyraźnie sprawę ze znaczenia konkretnej treści tego, czego się uczy. Pojawiają się właściwe zainteresowania nauką szkolną. Jednocześnie pewne sprawy wydają się być nieciekawe, dziecko uczy się ich tylko z konieczności. Rzecz w tym,

że zainteresowania przenoszą się teraz z samego wykonywania poszczególnych działań (czynności) uczenia się na jego treść, na zadania, które dane działanie realizuje. Toteż gdy zadania takie nie są uważane przez uczniów za dostatecznie sensowne, wówczas bezpośrednie motywy, dzięki którym wykonywane są odpowiednie działania, przenoszą się u nich przeważnie, a w poszczególnych przypadkach nawet wyłącznie na stopnie i inne momenty, w jakich konkretyzuje się ogólna motywacja nauki szkolnej na tym etapie. W literaturze anglosaskiej mówi się w danym wypadku o motywach zewnętrznych, w przeciwieństwie do wewnętrznych (w postaci zainteresowań poznawczych), związanych z treścią nauki. Ten stan rzeczy stwarza pewne nowe trudności. Wszak podporządkowanie swoich działań motywowi, nie odnoszącemu się do samej treści działania i nie budzącemu bezpośredniego nim zainteresowania, wymaga dużego wysiłku woli...

Zapoczątkowane na tym etapie różnicowanie się zainteresowań uczniów przedmiotami szkolnymi szybko się pogłębia. Wykształca się trwały wybiórczy stosunek do określonych dziedzin nauki. Jednocześnie chłopak i podlotek, młodzieniec i dziewczyna zaczynają uświadamiać sobie znaczenie wiedzy naukowej. W związku z tym rozwijają się u nich właściwe motywy poznawcze, które też nabierają określonego zabarwienia, zależnego od rozwoju ogólnej motywacji uczenia się. Jest to okres rozwiniętych zainteresowań poznawczych, odzwierciedlających bezpośrednie motywy aktów uczenia się.

## WSPÓŁZALEŻNOŚĆ MOTYWÓW

Linie rozwojowe motywów obu rodzajów (zarówno dotyczących całej działalności uczenia się, jak i jego poszczególnych działań-aktów) zależą od siebie wzajem i wzajemnie się przecinają. Ponieważ zaś skrzyżowania ich mogą mieć miejsce w różnych punktach, w rezultacie mamy do czynienia z bogactwem różnorodnych dróg rozwoju i typów motywacji uczenia się.

W przypadkach idealnych obserwujemy nakładanie się etapów rozwoju obu rodzajów motywów. Zjawisko to występuje na przykład u dzieci siedmioletnich, czyli u samego progu nauki szkolnej. Dziecko traktuje wówczas uczenie się jako działalność, dzięki której wchodzi ono w nowe stosunki. Jest to właśnie ów ogólny motyw jego działalności uczenia się, na tym też polega dlań sens nauki. Jednakże po to, aby poszczególne akty (czynności) uczenia się mogły się rzeczywiście odbywać, niezbędne są poza tym motywy bardziej bezpośrednie, pobudzają do ich realizacji. Motywy te są w danym wypadku całkowicie adekwatne do motywu ogólnego i treści aktów uczenia się dziecka. Tak więc wszystko jest tutaj stosunkowo proste, nawet napotykane trudności. Nieraz na przykład trudno jest nauczyć dziecko zachowywać się w klasie w sposób zdyscypli-

nowany, ale idzie tu właśnie o to, aby n a u c z y ć je tego, ponieważ łamie ono obowiązujące reguły zachowania się nieumyślnie, lecz dlatego, że nie umie jeszcze zachowywać się dostatecznie powściągliwie.

Przypadki całkowicie adekwatnego stosunku wzajemnego między motywami obu rodzajów zdarzają się także w późniejszych okresach nauki. Tak na przykład, gdy samo wykonywanie zadania szkolnego zatraca już swą bezpośrednią siłę pobudzającą, wówczas — z jednej strony — zaczynają się pojawiać u ucznia zainteresowania nauką szkolną, a — z drugiej — zdobywa on zarazem pozycję ucznia, rodzi się u niego poczucie obowiązku i odpowiedzialności wobec szkoły. Od strony motywacyjnej zapewnia to skuteczność jego nauki nawet wówczas, gdy jakiś przedmiot go nie interesuje.

O wiele ciekawsze i ważniejsze z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia są jednak wypadki odbiegające od takiego idealnego współdziałania obu rodzajów motywów.

Weźmy najprzód pod uwagę przykład względnie prosty. Oto pewne dziecko, zanim zaczęło uczęszczać do szkoły, straciło już bezpośrednie pobudki, niezbędne do wykonywania aktów uczenia się. Pod względem zaś ogólnej motywacji działalności znajduje się ono na etapie zupełnie początkowym: nie zdobyło jeszcze prawdziwej pozycji ucznia, nie weszło w nią, obce mu jest jeszcze poczucie obowiązku szkolnego. Z drugiej strony, prymitywność nauki w klasie pierwszej jest przyczyną, dla której dziecko nie zainteresowuje się samą jej treścią. Dlatego zaczyna się bardzo szybko nudzić na lekcjach, wskutek czego przenosi swoją aktywność z zajęć szkolnych na psoty, staje się nieposłuszne. Prace domowe odrabia niedbale. Rodzice uskarżają się, że dziecko trudno zasadzić do pracy. W rezultacie dziecko przestaje się uczyć.

Mamy tu do czynienia z jednym z dobrze nauczycielom znanych typów ucznia klas najmłodszych. Najczęściej rodzice takiego dziecka starają się stworzyć mu dodatkowe, czysto zewnętrzne motywy, mające — ich zdaniem — pobudzić dziecko bezpośrednio do spełniania obowiązków szkolnych. Mamy tu na myśli różnego rodzaju nagrody, a niekiedy także zakazy i kary. Powstaje w ten sposób cały system odrabiania lekcji w zamian za pozwolenie pójścia potem na spacer, do kina itp. A przecież należyte rozumienie przebiegu rozwoju motywacji uczenia się podpowiada w danym wypadku sposób całkiem odmienny a bardziej radykalny. Trzeba po prostu postarać się zbliżyć do dziecka i nasilić treściową stronę nauki. Przede wszystkim zaś przyśpieszyć kształtowanie się u dziecka poczucia obowiązku ucznia poprzez włączanie go do życia szkoły.

Bardziej złożone typy motywacji przedstawiają sobą wzajemne stosunki między motywami obu rozpatrywanych przedtem rodzajów na średnim szczeblu nauczania. Jednym z możliwych wariantów tych stosunków jest taki przypadek, gdy ogólnym motywem działalności uczenia się jest właściwy temu etapowi motyw „pozycyjny". Uczeń posiada zatem i poczucie

uczniowskiego obowiązku, i chce się dobrze uczyć, i ma poważny stosunek do stopni, brak mu jednak zainteresowań nauką szkolną, w jakich wyraża się rozwój bezpośrednich motywów aktów uczenia się. W tych warunkach uczy się on słabo, formalnie. Analiza tej struktury motywacji podpowiada, że i w danym wypadku trzeba poszukać sposobu kształtowania motywów, które by tkwiły w samej treści nauki szkolnej. I rzeczywiście. Jak świadczy o tym eksperyment Dmitriewej, jest to sposób nie tylko skuteczny, ale całkowicie realny. A to dlatego, że uczniowie odznaczający się taką strukturą motywacyjną biorą zazwyczaj bardzo chętnie udział w życiu szkoły. Łatwo więc wciągnąć ich do pracy pozalekcyjnej, w szczególności do pracy w kółkach zainteresowań, kształcących przecież nie tylko specjalne, ale i ogólne zainteresowania nauką.

Inny wariant struktury motywów uczenia się, odnoszący się do tego samego szczebla nauczania, polega na takim skrzyżowaniu linii motywacyjnych, kiedy to ogólne motywy działalności uczenia się są rozwinięte słabo, podczas gdy motywy aktów uczenia się wykształcone są ponad miarę w charakterystycznej dla tego etapu formie zainteresowań pojedynczymi przedmiotami. Wtedy mamy sytuację następującą. Uczeń chce się w ogóle dobrze uczyć, ale postępy jego, nosząc charakter wybiórczy, w zakresie pewnych przedmiotów są całkiem mierne. Zajmuje się on prawie wyłącznie tym, co go interesuje...

O wiele bardziej różnorodne są rzeczywiste drogi rozwoju motywów uczenia się na etapie ostatnim, w klasach starszych. Zasadnicza komplikacja polega tu na tym, że nawet ogólne motywy uczenia się świecą teraz niejako odbitym światłem szerokiego życia. Nauka uczniów czerpie obecnie swój sens właśnie z tego życia.

Specjalne znaczenie tego ostatniego, nie zbadanego jeszcze dokładnie etapu rozwoju motywów uczenia się, polega właśnie na tym, iż umożliwia on do pewnego stopnia retrospekcyjne spojrzenie na całą przebytą dotąd drogę. Z tego powodu prof. Leontiew uważa, że nie można uznać za dostatecznie poznane nawet dwóch etapów poprzednich, których omówieniu poświęcił głównie swój artykuł.

R. R.

# RADZIECKA TEORIA NAUCZANIA W SŁUŻBIE ZREFORMOWANEJ SZKOŁY

W okresie przygotowania reformy szkolnictwa w Związku Radzieckim pedagogowie i psychologowie przystąpili do nowego opracowania teorii dydaktycznej, która ma służyć realizacji nowych programów kształcenia dzieci i młodzieży.

Zmiany w programach i metodach nauczania mają zapewnić lepsze niż dotychczas przygotowanie młodzieży do udziału w życiu i w pracy, mają ułatwić wychowanie człowieka wszechstronnie rozwiniętego, myślącego i działającego.

Wyrazem tych tendencji jest *Dydaktyka* M. A. Daniłowa i B. P. Jesipowa [1]. Autorzy wyjaśniają prawidłowość procesu nauczania w sposób wszechstronniejszy i pełniejszy niż znane podręczniki I. A. Kairowa lub P. N. Szimbiriewa i I. T. Ogrodnikowa. Autorzy uzupełnili dotychczasowe pięć zasad nauczania: 1) poglądowości, 2) świadomego przyswajania wiadomości, 3) systematyczności, 4) dostępności nauczania i 5) trwałości — trzema nowymi: 1) naukowości nauczania, 2) związku teorii z praktyką, 3) indywidualnego podejścia do ucznia w warunkach kolektywnej pracy z klasą. Wprowadzenie tych zasad i silniejsze niż dotychczas akcentowanie zasady aktywnego uczenia się zmienia charakter nauczania wzmacniając w nim rolę myślenia i działania ucznia w toku uczenia się. Dlatego też autorzy omawiają obszernie między innymi takie problemy: jak pobudzić ucznia do aktywnego uczenia się (rozdz. V), jakie stosować metody nauczania, aby zabezpieczyły aktywne i świadome przyswajanie nowego materiału (rozdz. VI). Nowym, ważnym uzupełnieniem dydaktyki jest wprowadzenie zasady indywidualnego podejścia do ucznia w procesie nauczania. W dotychczasowej pedagogice radzieckiej ta sprawa nie była dostatecznie uwzględniona. Zmiany wprowadzone do teorii nauczania przez Daniłowa i Jesipowa można krótko określić następująco: 1) teoretyczny i intelektualistyczny charakter nauczania musi ustąpić nauczaniu, w którym teoria i praktyka są uwzględnione we właściwym stosunku, 2) metody biernego nauczania (przekazywania gotowej wiedzy przez nauczyciela) ustępują coraz bardziej na rzecz metod aktywnego nauczania, w którym uczniowie, poprzez aktywną i samodzielną pracę, dochodzą do wiedzy, umiejętności i nawyków, 3) na miejsce jednostronnej motywacji opartej na wymaganiach społeczeństwa występuje także motywacja uczenia się oparta na zainteresowaniu uczniów i na uwzględnieniu ich indywidualnych możliwości.

Omawiana wyżej dydaktyka nie odpowiada jednak jeszcze w pełni potrzebom nowej praktyki. Wskazał na to I. A. Kairow na Zjeździe Katedr

[1] Daniłov M. A., Jesipov B. P.: *Didaktyka*, Maskwa 1957 APN.

Pedagogiki w r. 1959. W wygłoszonym na tym zjeździe referacie pod tytułem *Perskektywy rozwoju pedagogiki* Kairow także scharakteryzował sytuację w praktyce i teorii nauczania w Związku Radzieckim. „Wiadomo — stwierdził — że w praktyce szkolnej szeroko rozpowszechnione są słowne metody nauczania. Metody aktywizujące działalność poznawczą uczniów (obserwacja, eksperyment, praca laboratoryjna, zajęcia praktyczne i inne) zaczęto stosować dopiero w ostatnim czasie i nie we wszystkich szkołach"... „W procesie nauczania jeszcze mało uwzględnia się filmy, audycje radiowe i telewizyjne. Ograniczone zastosowanie znajdują różne rodzaje samodzielnych, twórczych prac uczniów. Dlatego w szkołach jeszcze nie przezwyciężono werbalizmu i ściśle z nim związanego formalizmu i dogmatyzmu w nauczaniu"... „Zadanie polega na tym, żeby system metod nauczania doprowadzić do zgodności z wymaganiami kształcenia"...

„Obecnie w związku z przebudową szkoły, najbardziej aktualne stały się problemy: 1) roli i charakteru związku teorii z praktyką w nauczaniu, 2) wzajemnego stosunku działalności nauczania i działalności uczniów w procesie nauczania". „...Opracowanie drugiego problemu wymaga koniecznie wzmożenia samodzielności i aktywności ucznia w uczeniu się. Trzeba ustalić, jakie rodzaje i formy samodzielnej pracy są najbardziej celowe przy różnych zadaniach i na różnych poziomach nauczania. Wymaga to analizy charakteru kierowania przez nauczyciela działalnością poznawczą i praktyczną uczniów. Wyłania się zadanie podniesienia ich aktywności we wszystkich ogniwach procesu uczenia się [2]".

Te fragmenty wypowiedzi I. A. Kairowa trafiają w istotę zmian, jakie będą musiały nastąpić w związku z reformą systemu nauczania, wskazują mianowicie na konieczność przejścia od jednostronnego teoretycznego nauczania i biernego uczenia się do nauczania, w którym łączy się teorię i praktykę, rozwija aktywność i samodzielność ucznia w procesie uczenia się. Licznie ukazujące się w Związku Radzieckim prace z dziedziny nauczania służą nowemu przygotowaniu nauczycielstwa do pracy. W tym sensie A. W. Znakow w swojej książce pt. *Nagliadnost' i aktiwizacja učaščichsja w obučenii* (Moskwa 1960 APN) pisze: „Jednym z kierunków przebudowy szkoły to wysoki poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej, co między innymi może być osiągnięte przez rozwijanie twórczej inicjatywy nauczyciela. Trzeba uzbroić nauczycieli w rozumienie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Twórcze poszukiwania nauczycieli dadzą nieporównywalnie większe efekty, gdy zostaną im odkryte prawidłowości procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wtedy droga do osiągnięć metodycznych będzie krótsza. Szybkie realizowanie przebudowy szkoły wymaga podstawowego ulepszenia metod nauczania, odpowiadających nowym zadaniom".

[2] „Sovetskaja Pedagogika" 1960 nr 2 s. 16—44.

To „uzbrojenie nauczycieli w rozumieniu procesu dydaktyczno-wychowawczego" nie powinno mieć charakteru receptury, tak jak się to działo dotychczas: „Nauczycielowi mówi się, jakie metody i sposoby należy stosować, ale po większej części nie mówi się, jak ten czy inny sposób ma być stosowany w konkretnych zadaniach" (str. 3).

Wyjaśnieniu prawidłowości procesu dydaktyczno-wychowawczego z nowych pozycji podejmują się najwybitniejsi psychologowie i pedagogowie. Przykładowo można przytoczyć pracę: D. N. Bogojavlenski i N. A. Mencynskaja: *Psichologia usvoenia znenij w škole.* Moskwa 1959 APN.

Autorzy na podstawie bogatego materiału empirycznego wyjaśniają podstawowe prawidłowości procesu uczenia się. Stwierdzają, że jakość przyswojonych wiadomości może być podniesiona przez aktywizację metod nauczania. Warunkiem wywołania aktywności ucznia jest takie organizowanie procesu uczenia się, aby ono zaspokajało potrzeby i dążenia ucznia. Uczenie się zatem musi być umotywowane. Wywołanie i podtrzymanie motywów uczenia się jest ważnym zadaniem nauczyciela. Najprostszym sposobem wywołania niezbędnej motywacji jest wysunięcie problemu — określonego wyraźnie zadania na każdej lekcji.

Przy tym problem musi być tak postawiony, aby był uznany przez uczniów za ich własny problem, a nie problem książkowy czy problem nauczyciela.

Rozwiązanie problemu w toku czynności badawczych i sprawdzenia trafności rozwiązania przez praktyczną i racjonalną weryfikację podtrzymuje zainteresowanie i zabezpiecza efektywność uczenia się.

W nauczaniu problemowym uczniowi zostają stworzone warunki, aby mógł badać, odkrywać wiedzę, „przeżyć radość odkrywania". W takim nauczaniu odbywa się przejście *„od żywego oglądu do myślenia i od niego do praktyki.* W łączeniu konkretu i abstrakcji w nauczaniu widzą autorzy najbardziej zgodny z danymi psychologii i tezami teoriopoznawczymi sposób postępowania dydaktycznego.

Autorzy wykazują, że podczas gdy zachodnia psychologia dydaktyczna uznaje, że proces poznania kończy się na operacjach myślowych, prowadzących od abstrakcji, to pedagogika radziecka stwierdza, że proces uczenia się obejmuje także praktykę jako niezbędny, trzeci element poznania.

Duże uwagi poświęcają autorzy także indywidualnemu podejściu do ucznia w warunkach pracy kolektywnej. Potrzeba indywidualizacji nauczania wynika z różnych właściwości myślenia, różnego tempa przyswojenia wiadomości i różnego zasobu wiadomości.

Znaczenie „żywego oglądu" i praktyki w procesie uczenia się rozpatruje nowa praca B. G. Ananiowa: *Psichologia čuwstwiennowo poznania.* APN Moskwa 1960. Rozpatrując uczenie się jako proces odzwierciedlania, autor wykazuje, że poznanie senso-motoryczne i umysłowe stanowią dia-

lektyczną jedność. Potrzeba poznania sensorycznego wynika przede wszystkim z faktu, że kontakt człowieka z otaczającym światem jest możliwy tylko za pomocą organizacji sensorycznej. Rozwijanie tej organizacji jest warunkiem skutecznej działalności człowieka. Poznanie zmysłowe odbywa się przez spostrzeganie. Oddziaływający nieustannie na człowieka „strumień wrażeń", będący dowodem „nieprzerwanej przemiany energii świata zewnętrznego w fakty świadomości", wywołuje aktywność senso-motoryczną i umysłową. Wrażenia kojarzą się i systematyzują w spostrzeżenia, i utrwalają w postaci wyobrażeń. Spostrzeganie wiąże się z aktywnością ruchową. Wrażenia powodują nie tylko ruchy adaptacyjne narządów zmysłowych, lecz także ruchy organizmu. W tych ruchach szczególnie duże znaczenie posiada ręka. Bez czynności rąk poznanie nie jest pełne. Ruchy rąk badawcze i przekształcające rzeczywistość pogłębiają poznanie. Łącznie ze spostrzeganiem i aktywnością manipulacyjną występuje myślenie. Jest ono wywoływane przez spostrzeganie i wpływa na jego przebieg. Bez kontaktu z rzeczywistością, bez praktyki, myślenie nie może się w pełni rozwijać, gdyż dopiero w praktyce znajduje potwierdzenie swojej słuszności i prawdziwości. Dlatego podstawową prawidłowością procesu poznawczego jest „jedność poznania zmysłowego i logicznego, połączonych praktyką jako kryterium istoty i źródła poznania". Autor w świetle wnikliwej i obszernej analizy struktury senso-motorycznej i jej roli w procesach myślenia i działania podkreśla konieczność rozwijania i doskonalenia organizacji senso-motorycznej. Jest to tak samo konieczne jak rozwijanie myślenia, „bo współczesna praca produkcyjna staje się coraz bardziej fizyczną i umysłową. Nawet automatyzacja, cybernetyka, wymagają umysłowej i fizycznej pracy, wymagają rozwoju zmysłów dla rozpoznania sygnałów i ich rozszyfrowania. Wzrastanie roli pracy umysłowej w doskonaleniu nauki i techniki oraz procesów wytwórczości materialnej oznacza także przejście na nowy stopień pracy fizycznej, charakteryzującej się wysoką kulturą senso-motorycznych funkcji człowieka [3].

Dlatego poznanie zmysłowe nie może być zastąpione przez poznanie racjonalne. Ograniczenie poznania senso-motorycznego „naruszałoby samą działalność ludzką, która jest regulowana nie tylko drugosygnałowymi impulsami, lecz bezpośrednio odzwierciedlaniem związku człowieka z otaczającym go światem, naruszałoby sam proces materialnego życia człowieka".

Nowe radzieckie metodyki i opracowania monograficzne podkreślają zgodnie, że dla ulepszenia nauczania trzeba zwrócić uwagę na otwarcie szerokich możliwości dla samodzielnego myślenia i samodzielnego działania uczniów. Nazywa się to aktywizacją uczniów w procesie uczenia się. Są różne formy organizacji procesu uczenia się, ale dobre rezultaty dają

[3] B. G. Anansew: *Psichołogia čustwiennego poznania*. Moskwa 1960 APN s. 57.

tylko takie, w których działalność umysłowa jest aktywna, twórcza[4]". Dlatego też w metodykach radzieckich na podstawie badań empirycznych oraz w świetle teorii podane są wskazówki, jak w nauczaniu poszczególnych przedmiotów rozwijać aktywność i samodzielność uczniów w myśleniu i działaniu przez łączenie poznania umysłowego z poznaniem zmysłowym i z praktyką.

[4] A. W. Zamkov: *Nagliadnost' i aktivizacja učaščichsja w obučenii.* Moskwa 1960, APN str. 3.

CZESŁAW MICHURSKI

# FUNKCJA I STRUKTURA PODRĘCZNIKA W ŚWIETLE METODYKI HISTORII ZSRR

Jak głoszą uchwały VII Plenum KC PZPR, na czoło pilnych zadań w dziedzinie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego wysuwa się między innymi zadanie przygotowania nowych podręczników dla szkoły.

Ustalenie właściwej struktury metodycznej podręcznika wymaga uprzedniego zbadania i określenia jego funkcji dydaktycznej. Funkcja dydaktyczno-wychowawcza powinna harmonizować z sobą funkcję ideologiczną, naukową i społeczną podręcznika, aby mógł on swoją budową lepiej niż dotychczas pomagać do samodzielnego zdobywania, utrwalania i doskonalenia wiedzy przez uczniów oraz wyrabiania odpowiednich umiejętności i nawyków, a także przyczyniać się do zacieśnienia więzi szkoły z życiem.

Żywym źródłem kształtowania się funkcji i struktury podręcznika jest proces nauczania. Toteż wytwarzania się odpowiednich właściwości funkcjonalnych i strukturalnych podręcznika szukać należy przede wszystkim już to w praktyce nauczania, już to we wskazaniach dydaktyki i metodyki na temat posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu danego przedmiotu. Badania nad funkcją podręcznika powinny wychodzić od analizy metod pracy z podręcznikiem w procesie nauczania oraz analizy wskazań metodycznych w zakresie korzystania z podręcznika, stanowiących uogólnienie doświadczenia nauczycielskiego.

Zadaniem niniejszego artykułu jest omówienie sposobu posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu historii w świetle metodyki radzieckiej oraz pokazanie źródła kształtowania się zasadniczych właściwości funkcjonalnych i strukturalnych podręcznika historii, koniecznych do określenia podręcznika jako podstawowej pomocy naukowej w szkole.

## I. POSŁUGIWANIE SIĘ PODRĘCZNIKIEM W NAUCZANIU HISTORII

### 1. Metodyka radziecka o korzystaniu z podręcznika historii

Metodyka historii w Związku Radzieckim zwraca znaczną uwagę na zagadnienie posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu. Ograniczymy się tu do omówienia sposobów korzystania z podręcznika historii w szkole podstawowej. Do typowych pod tym względem i zarazem klasycznych zarysów metodyki historii na poziomie podstawowym należą dwie publikacje powojenne: I. W. Gittis *Metodika načalnogo obučenija istorji* (1945); N. W. Andrejewskaja i W. N. Bernadskij *Metodika prepodawanija istorji w siemiletniej škole* (1947). Metodyka pracy z podręcznikiem historii w szkole podstawowej znajduje swoje pogłębienie w książce M. A. Zinowjewa *Očerki metodiki prepodawanija istorji* (1955).

Autorka metodyki początkowego nauczania historii, I. W. Gittis, wprowadza nas w problematykę posługiwania się podręcznikiem w klasie IV. Pierwsze zaznajomienie uczniów z podręcznikiem historii odbywa się na początkowych lekcjach w klasie IV. Dzieci zapoznają się najpierw z formą zewnętrzną podręcznika, jak okładka, tytuł i autor, miejsce i rok wydania książki, a następnie ze spisem treści, podziałem na rozdziały i paragrafy. Nauczyciel podkreśla znaczenie ilustracji i mapy w podręczniku, ich ścisłe powiązanie z tekstem.

Zapoznawanie uczniów z tekstem odbywa się przy pomocy uprzedniego czytania danego ustępu podręcznika przez nauczyciela. Jest to czytanie cząstkowe albo całościowe. Występuje ono wtedy, kiedy opowiadanie nauczyciela na dany temat było obszerniejsze aniżeli odpowiedni urywek tekstu. Uczniowie poznają stosunek istniejący pomiędzy rozwiniętą treścią opowiadania a zwartym wykładem treści w podręczniku. Przygotowuje to uczniów do rozumienia logicznej budowy tekstu. Od czytania cząstkowego nauczyciel przechodzi do czytania całości paragrafu, z czasem zaś zyskuje znaczenie głośne czytanie przez nauczyciela trudniejszych urywków tekstu, mających specjalnie ważne znaczenie, np. o przyczynach klęski powstania niewolników, o przyczynach upadku Rzymu itp. Stopniowo uczniowie przechodzą do samodzielnego zaznajamiania się z tekstem bez uprzedniego czytania przez nauczyciela, lecz czytają sami najpierw po cichu, później głośno. Nauczyciel sprawdza przyswojenie treści za pomocą pytań, zapisanych na tablicy. Z czasem uczniowie oswajają się ze sposobem przedstawienia treści w podręczniku, odpada konieczność czytania podręcznika na każdej lekcji, natomiast przenosi się ono do pracy domowej. Świadome i uważne czytanie podręcznika w domu zwiększa się, gdy uczniowie zauważą, że podręcznik zawiera materiał, którego nie było w opowiadaniu nauczyciela lub odwrotnie.

Andrejewska i Bernadski koncentrują uwagę na pracy z podręcznikiem historii w klasach V—VII.

W procesie systematycznej i stopniowo pogłębiającej się pracy uczniów szkoły podstawowej nad tekstem historycznym można zauważyć szereg ważnych momentów. Nauczyciel przede wszystkim uczy świadomie czytać tekst i wyrabia umiejętność planowego opowiadania. Komplikując bardziej pracę uczniów, uczy ich analizować przeczytany tekst, porównywać oraz wykrywać przyczyny i skutki. Wreszcie rozwija u uczniów umiejętność twórczego opracowywania treści podręcznika, przy czym chodzi tu o wykorzystanie materiału zawartego w opowiadaniu nauczyciela i w tekście podręcznika. W celu zdobycia umiejętności świadomego czytania i planowego opowiadania uczniowie ćwiczą się w układaniu planu tekstu, opisywaniu treści obrazu, układaniu kalendarza wydarzeń, objaśnianiu napotykanych w tekście nieznanych słów i terminów historycznych oraz wiążą zdobyte w ten sposób wiadomości w opowiadaniu na temat podany w podręczniku. W ćwiczeniach dla wyrobienia umiejęt-

ności analizowania przeczytanego tekstu uczniowie wykonują takie czynności w samodzielnej pracy na lekcji pod kierunkiem nauczyciela, jak porównywanie dwóch wydarzeń czy zjawisk, dowodzenie podanego twierdzenia lub potwierdzanie go faktami, wykrywanie przyczyn wydarzenia, ustalanie znaczenia faktu, ocenianie faktów historycznych. Aby zaś osiągnąć umiejętność twórczego opracowania materiału zawartego w podręczniku, uczniowie wykonują ćwiczenia w śledzeniu etapów rozwoju danego zjawiska, układają tablice chronologiczne i synchronistyczne wydarzeń, układają ilustracje schematyczne, zawierające umowne znaki symbolizujące dane uogólnienie, łączą przy tym ilustracje o charakterze dokumentalnym, przygotowują opowiadanie na określony temat. W ten sposób w wyniku pracy analitycznej nad tekstem uczniowie dokonują syntezy w układanych przez siebie opowiadaniach na podstawie tekstu podręcznika, ilustracji lub też uwzględniają materiał uzupełniający podany przez nauczyciela albo znaleziony w czytance historycznej. Przez tego rodzaju twórcze wypowiedzi uczniów na lekcji rozwijają się u nich nawyki i dążności do przekazywania zdobytej samodzielnie wiedzy innym.

W świetle powyższej analizy pracy uczniów z podręcznikiem na lekcji widać jasno, że metodycy radzieccy kładą duży nacisk na funkcję podręcznika historii jako środka służącego do wprowadzenia nowego materiału na lekcji. Autorzy wymienionych metodyk historii pokazują tu dwa zasadnicze sposoby korzystania z konkretnego podręcznika historii typu konspektywnego w szkole podstawowej, jaki stanowią znane podręczniki historii Miszulina i Kosmińskiego. Oto z jednej strony sam nauczyciel za pomocą obrazowego opowiadania, drogą konkretyzacji tekstu, prowadzi uczniów do rozumienia twierdzeń ogólnych, stanowiących treść podręcznika, z drugiej uczniowie w samodzielnej pracy nad tekstem za pomocą analizy uczą się wnikać w jego logiczną strukturę, poznając części składowe zwartego wykładu treści i dostrzegając w maleńkim urywku tekstu obszerną treść pracy lekcyjnej, wreszcie zaś sami w twórczy sposób ujmują wyniki pracy analitycznej w układanych przez siebie opowiadaniach.

Powstaje pytanie, w jaki sposób struktura podręcznika historii pomaga w pracy nauczycielowi i uczniom. Niestety, tego rodzaju podręcznik historii o budowie konspektywnej nie jest w stanie dać żadnej pomocy ani nauczycielowi w przedstawieniu nowego materiału na lekcji, ani uczniom w świadomym czytaniu i samodzielnym rozumieniu jego treści. Podręcznik konspektywny jest zupełnie nieprzydatny dla ucznia bez wydatnej pomocy nauczyciela. Toteż trzeci z wymienionych wyżej metodyków, Zinowjew, mimo dość optymistycznej oceny przydatności ówczesnych podręczników historii domaga się rzetelnego i wydatnego przygotowania nauczyciela do przedstawienia materiału nowej lekcji. Opowiadanie nauczyciela powinno być zgodne z planem odpowiedniego paragrafu podręcznika, w przeciwnym razie uczniowie będą mieli trudności w przyswojeniu materiału. Z drugiej strony nauczyciel za pomocą ćwiczeń

w rozbiorze tekstu powinien doprowadzić uczniów do rozumienia treści podręcznika. Podręcznik jednak z winy swojej struktury nie spełnia przypisywanej mu przez autora roli w procesie wprowadzania nowego materiału na lekcji, a mianowicie służenia jako środek rozumienia przez uczniów materiału nauczania. Kształtowanie się funkcji i pomaganie uczniom w rozumieniu materiału nauczania wymaga przeto wytworzenia w tradycyjnej strukturze podręcznika odpowiednich elementów o charakterze indukcyjnym i analitycznym.

Cała ta pełna nakładu sił i wytężenia praca nauczyciela nad zrozumieniem przez uczniów podanego w tradycyjnie zarysowym podręczniku materiału nauczania konieczna jest w tym celu, aby uczeń mógł w domu samodzielnie pracować nad przyswojeniem i utrwaleniem wiedzy, zdobywanej na lekcji. Praca ucznia nad utrwaleniem materiału sprowadza się do należytego wykorzystania tradycyjnego podręcznika historii typu konspektywnego. Nauczyciel musi w pracy lekcyjnej stworzyć przesłanki dla wyrobienia u uczniów umiejętności i nawyków świadomego czytania oraz analizowania i rozumienia tekstu podręcznika, aby mogli oni przenosić określone zadania do domu i tym samym wykonywać pracę domową nad tekstem w sposób samodzielny i zabezpieczony od zasadniczych błędów w utrwalaniu wiadomości historycznych.

Do takich błędów prowadzi sposób korzystania z podręcznika, stosowany jeszcze przez wielu nauczycieli, a polegający na polecaniu uczniom czytania całej zadanej lekcji, następnie odczytywania kolejnych nawyków i wyuczania się opowiadania na podstawie tekstu podręcznika. Przynosi to w wyniku mechaniczne przyswajanie tekstu, nie wychowujące nawyków samodzielnego myślenia. Zdaniem Zinowjewa, tego rodzaju organizacja zadań domowych rozwija głównie u uczniów pamięć, przyswajanie zaś wiedzy ma charakter formalny. Do tego samego wyniku doprowadza wymaganie od uczniów, aby w pracy domowej uczyli się jedynie treści podręcznika z zachowaniem kolejności przedstawionych faktów.

Podstawową funkcją podręcznika w szkole średniej jest, zdaniem Zinowjewa, to, iż służy on jako środek rozumienia i utrwalania materiału nauczania w szkole. Utrwalanie nie może być tylko recepcyjne i pamięciowe, lecz aktywne, samodzielne i twórcze. W tym celu trzeba uczniów nauczyć poprawnego posługiwania się istniejącym podręcznikiem w pracy domowej nad utrwalaniem wiadomości. Nauczyciel musi wypracować cały system korzystania z podręcznika w kolejności narastających trudności i sposobów ich pokonywania przez uczniów szkoły podstawowej. I tak na szczeblu nauczania początkowego uczniowie w domu wypisują nazwy własne i daty chronologiczne, aby nauczyć się wyszukiwania w podręczniku materiału faktycznego. Ta forma pracy może służyć w klasie V dla sprawdzenia odrobienia lekcji: wyszukiwanie w podręczniku odpowiedzi na zadane pytania ma na celu ćwiczenie uczniów w wydobywaniu ważniejszych myśli znajdujących się w tekście w formie gotowej lub też

wymagające samodzielnego sformułowania odpowiedzi. Tak samo zadania domowe na układanie planu powinny uczyć rozczłonkowywania tekstu i zarazem opowiadania treści według kolejnych punktów. Nie jest możliwe wyrabianie umiejętności konspektowania na materiale podręcznika, sam bowiem tekst podręcznika posiada charakter konspektywny, nadaje się do tego dopiero czytanie literatury popularnonaukowej. Najwartościowszą formą wyrabiania u uczniów nawyków samodzielnej pracy z książką jest opracowywanie na podstawie podręcznika jakiegoś większego zjawiska historycznego, np. tworzenia się klasy robotników najemnych w Anglii. Praca ta nadaje się na lekcje powtórzeniowe. Na przykład nauczyciel daje uczniom klasy VII pod koniec roku zadanie domowe, aby prześledzili historię rozwoju władzy królewskiej od V do XI wieku. Tak samo ważną formą zadań domowych, rozwijających samodzielne myślenie uczniów, jest układanie tablic synchronistycznych, oczywiście po pewnym przećwiczeniu uczniów na lekcjach powtórzeniowych.

Szczególnie ważną formą samodzielnej pracy uczniów nad odrobieniem lekcji w domu jest układanie słowniczka terminów historycznych. Ćwiczenia wdrażające do rozumienia słownictwa historycznego powinny być prowadzone na lekcjach historii od klasy IV za pomocą czytania objaśniającego, w trakcie którego odbywa się sprawdzanie rozumienia przez dzieci poszczególnych słów, terminów. Zapewnia to świadome przyswojenie materiału i zabezpiecza przed mechanicznym „wkuwaniem". W niższych klasach szkoły podstawowej praca nad przyswajaniem słownictwa historycznego powinna górować nad innymi rodzajami pracy z podręcznikiem. W zadaniach domowych na układanie słowniczka historycznego trzeba ograniczać się tylko do podręcznika, przy czym należy układać słowniczek nie w porządku alfabetycznym, lecz w kolejności przerabianego materiału, gdyż znajomość słownictwa pomaga nie tylko do zrozumienia, lecz także do świadomego utrwalania materiału nauczania.

Posługiwanie się podręcznikiem nie może się ograniczać do samego jedynie tekstu, musi ono obejmować również materiał poglądowy podręcznika, który jest nieodzowny zarówno do zdobycia podstawy wyobrażeniowej faktów historycznych, do zrozumienia materiału nauczania, jak i utrwalenia przyswojonej wiedzy. Zinowjew rozpatruje kilka form pracy z materiałem poglądowym podręcznika. Porównywanie szeregu ilustracji służy do pokazania postępu w rozwoju historycznym, np. dla zilustrowania doskonalenia się narzędzi pracy. Dla pełniejszego przedstawienia sobie przez uczniów danej epoki historycznej i jej kultury, sił wytwórczych itp. dobrze nadaje się do pracy domowej porównywanie materiału ilustracyjnego jednej epoki, lecz o różnej treści, np. zbadać wszystkie ilustracje podręcznika historii średniowiecza, odnoszące się do humanizmu i Odrodzenia. Można przy tym uwzględnić znane uczniowi obrazy spoza podręcznika. Większa liczba mapek pozwala posługiwać się podręcznikiem również jak zwykłym atlasem historycznym.

W pracę z podręcznikiem należy również włączać czytanie i objaśnianie niewielkich urywków z dokumentów historycznych. Wykorzystanie dokumentów w opowiadaniu nauczyciela posiada charakter ilustracyjny, ale wspólne czytanie z objaśnieniami, analiza dokumentu na lekcji nadaje mu charakter źródłowy. W młodszych klasach szkoły podstawowej wybiera nauczyciel niewielką ilość zupełnie prostych i przystępnych dla uczniów dokumentów. Pracą taka posiada wielkie znaczenie kształcące i wychowawcze. Uczniowie otrzymują pierwsze zetknięcie się ze źródłem historycznym i pierwsze wyobrażenie o pracy uczonych historyków.

Uczniowie prowadzą całą pracę lekcyjną i domową w zakresie korzystania z podręcznika w specjalnych zeszytach pracy. Prowadzenie zeszytu historycznego przyczynia się również do świadomego, samodzielnego przyswojenia oraz utrwalenia zdobytej wiedzy historycznej.

Metodycy radzieccy podkreślają, że praca z podręcznikiem sprzyja świadomemu przyswajaniu kursu nauki, rozwija nawyki czytania książek historycznych, przyczynia się do wyrobienia umiejętności i nawyków pracy samokształceniowej uczniów po ukończeniu szkoły.

## 2. Dydaktyka radziecka o korzystaniu z podręcznika

Wydaje się rzeczą celową spojrzeć na przedstawione powyżej wskazania metodyki historii w zakresie używania podręcznika na lekcjach z punktu widzenia nowszych wskazań dydaktyki radzieckiej, dotyczących posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu. Warto zwrócić uwagę na ważniejsze sposoby korzystania z podręcznika, które omawia stosunkowo najnowszy podręcznik dydaktyki radzieckiej pod redakcją M. A. Daniłowa i B. P. Jesipowa *Didaktika* (1957), chociaż w wielu zagadnieniach praktyka szkolna potoczyła się już daleko naprzód, zwłaszcza od momentu wprowadzenia w roku 1958 zreformowanej „ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy" i ustalenia nowych zadań dla zacieśnienia więzi szkoły z życiem.

Otóż podstawowe zasady pracy z podręcznikiem podkreślają, że uczniowie posługując się nim, nie tylko zdobywają wiadomości, lecz również wyrabiają w sobie cenne nawyki samodzielnego obchodzenia się z podręcznikiem i wydobywania stąd niezbędnych wiadomości. Metoda pracy z podręcznikiem prowadzi do wyrobienia umiejętności świadomego i poprawnego czytania i rozumienia tekstu, krytycznego analizowania i wydobywania z przeczytanego tekstu znajomości faktów oraz uogólnień; notowania ważniejszych danych faktycznych i wniosków.

Interesują nas szczególnie sposoby samodzielnej pracy uczniów na podstawie podręcznika w klasach szkoły podstawowej, gdzie wraz z systematyzującym poziomem nauczania chodzi już nie tylko o umiejętności świadomego i poprawnego czytania, logicznego rozbioru tekstu i wyjaśniania sensu ideowego, jak w klasach nauczania początkowego, lecz

głównie o wyrabianie umiejętności przyswajania wiadomości oraz utrwalania i doskonalenia wiedzy, umiejętności i nawyków. Powierzchowne czytanie podręcznika nie doprowadza do przyswojenia wiadomości i ma bardzo słaby wpływ na umysłowy rozwój uczniów. W pracy nad przyswojeniem tekstu uczniowie mają wyrabiać w sobie umiejętności: określenia tematu i zagadnień; ułożenia planu przeczytanego tekstu; wyszukania odpowiednich faktów i przykładów jako dowodów dla podstawowych twierdzeń; sformułowanie podstawowego wniosku z przeczytanego materiału. W procesie przyswojenia wiadomości z podręcznika autorzy dydaktyki wyróżniają typowe momenty samodzielnej pracy uczniów, jak świadome przeczytanie danego tekstu podręcznika w całości, wybranie nieznanych słów i wyjaśnienie sensu; analizowanie i rozbijanie tekstu na części; układanie planu w myśli lub na piśmie; wykonywanie prac wynikających z treści, np. wyszukiwanie na mapie danych miejsc, układanie schematu, tablicy, wykonanie rysunku, wykresu; powtórne czytanie materiału dla lepszego zapamiętania podstawowej treści oraz w celu ścisłego, dokładnego odtworzenia przyswojonego materiału. Do pomyślnego wyuczenia się treści paragrafu lub rozdziału podręcznika historii pomaga układanie dokładnego planu i wydzielanie przy tym podstawowych faktów i głównych myśli. Zapamiętywaniu dat historycznych sprzyja układanie tablic chronologicznych różnego typu. W celu niedopuszczenia do uczenia się mechanicznego i formalnego uczniowie powinni odtwarzać treść podręcznika w zmienionych wyrażeniach, przy pomocy innych przykładów i faktów, odrabiać zadania domowe w specjalnych ćwiczeniach, w których trzeba stosować poznane pojęcia, twierdzenia i prawidłowości.

Analiza wskazań autorów *Dydaktyki* w zakresie posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu pokazuje, że kładą oni nacisk na samodzielność uczniów w pracy z podręcznikiem zarówno w przyswajaniu nowego materiału, jak i w jego utrwalaniu. Najważniejszym momentem w pracy z podręcznikiem, jako punktem wyjścia nowej lekcji, jest świadome czytanie i samodzielne rozumienie tekstu, uchwycenie jego sensu, wydobycie głównej myśli. W wykorzystaniu zaś podręcznika w pracy nad utrwaleniem zdobytej wiedzy autorzy akcentują nabycie przez uczniów zdolności nie tylko reprodukowania wiadomości w tej postaci, jak one zostały przyswojone początkowo, ale także nabycie zdolności wzbogacania i pogłębiania wiadomości przez ustalanie związku nowego materiału ze starym, przez włączenie nowych wiadomości w system wiedzy danego przedmiotu nauczania. W ten sposób korzystanie z podręcznika przy pomocy różnych ćwiczeń w postaci pytań i zadań, wykonywanych przez uczniów na lekcji pod kierunkiem nauczyciela lub samodzielnie w pracy domowej, wyrabia u uczniów umiejętności i nawyki nie tylko receptywnego utrwalania wiadomości, lecz także twórczego utrwalania i doskonalenia wiedzy oraz umiejętności i nawyków.

Bez specjalnych ćwiczeń na lekcji i w domu nauczyciel nie doprowadzi uczniów do wypracowania, utrwalenia i udoskonalenia umiejętności i nawyków. Rodzaje ćwiczeń są bardzo różne i zależą od charakteru materiału nauczania. Na przykład ćwiczenia w pracy z podręcznikiem polegają na rozbiorze i graficznym ujęciu materiału, na rozbiorze znajdujących się w podręczniku grafików, schematów i diagramów; na układaniu odpowiedzi, na podstawie tekstu, na pytania postawione przez nauczyciela lub podane w samym podręczniku. Autorzy *Dydaktyki* podkreślają, że ćwiczenia powinny mieć charakter „drabiny", po której wspina się uczeń dla wyrobienia umiejętności i nawyków. Chodzi tu o specjalny system ćwiczeń, który powinien również występować w posługiwaniu się podręcznikiem. Istotą systemu ćwiczeń w przyswajaniu, utrwalaniu i doskonaleniu wiedzy jest wyrobienie umiejętności i nawyków w stosowaniu pojęć, twierdzeń ogólnych i praw nauki w działalności poznawczej uczniów, w twórczych pracach uczenia się oraz w życiu. Szczególne znaczenie dla doskonalenia umiejętności i nawyków ma praktyka stosowania ich w pracach o charakterze twórczym. Do prac o charakterze twórczym autorzy *Dydaktyki* zaliczają: wypracowania szkolne, odczyty i referaty, układanie tematycznych albumów, tablic, diagramów; konstruowanie pomocy naukowych — jak ryciny, obrazy, modele. Na niższym szczeblu nauczania trzeba zaczynać od ćwiczeń wstępnych, polegających na kopiowaniu i reprodukowaniu materiału podręcznika, jak np. poprawne czytanie podręcznika, wypisanie przykładów na dany temat i tym podobne prace reprodukcyjne. Wyższy stopień samodzielności w pracy odtwórczej stanowić będzie powtarzanie wniosków i reguł, wyszukiwanie potrzebnych danych w podręczniku, przytaczanie faktów znajdujących się w tekście. Przejście do ćwiczeń twórczych stanowi stopniowe zaznajamianie uczniów z operacjami logicznymi i stopniowym komplikowaniem każdej operacji, np. przytaczanie własnych przykładów na dane prawidło, przepisywanie tekstu z wpisywaniem opuszczonych wyrazów itp. Praca twórcza sprzyja należytemu utrwaleniu różnych umiejętności i nawyków. Typowym rodzajem pracy twórczej, wymagającej umiejętności korzystania z podręcznika i książek pomocniczych, jest pisanie wypracowania na dany temat w języku ojczystym. Uczeń musi tu wykazać samodzielność w doborze materiału, przestudiowaniu źródeł, ułożeniu planu i sformułowaniu podstawowych twierdzeń, opracowaniu stylistycznym i wykończeniu całości.

### 3. Opinia nauczycieli i uczniów o przydatności podręcznika historii

Wiele światła na kształtowanie się funkcji i struktury podręcznika historii rzuca nie tylko analiza obserwowanych lekcji historii i rozpatrywanie wskazań literatury metodycznej w zakresie korzystania z podręcznika w nauczaniu, lecz także badanie opinii nauczycieli i uczniów

o przydatności podręcznika w nauczaniu historii. Rozpatrzymy niektóre dostępne dane w tej dziedzinie z terenu szkoły radzieckiej.

O badaniach opinii nauczycieli i uczniów na temat przydatności podręcznika pisze E. I. Pierowskij w pracy pt. *Metodičeskoe postroenije i jazyk učebnika dla srednej školy (Izwiestija* APN RSFSR 1955 nr 63). Autor wykorzystał odpowiedzi nauczycieli na rozesłany im kwestionariusz w sprawie przydatności podręcznika. Ankieta zawierała pytania, czy nauczyciel zadowolony jest z istniejącego podręcznika, z którego uczy, a mianowicie pod względem doboru i układu treści, budowy metodycznej, opracowania językowego i graficznego. W ankiecie zaakcentowane zostały pytania co do strony naukowej oraz ideowo-wychowawczej podręcznika, szczególnie zaś sprawa wiązania wiadomości z życiem, z praktyką, oraz sprawa przydatności pytań i zadań dla bardziej aktywnego i trwałego przyswojenia wiedzy. Spośród 379 otrzymanych odpowiedzi 43 odnosiły się do przydatności podręcznika historii w nauczaniu. Pretensje pod adresem podręcznika wysuwało ponad 97% badanych. Najwięcej zarzutów i niezadowolenia nauczycieli wywoływał podręcznik typu konspektywnego, szczególnie zaś znany podręcznik historii starożytnej Miszulina, kwalifikowany jako nieprzydatny w nauczaniu historii w szkole podstawowej.

W ocenie przydatności podręcznika nie mniejsze znaczenie posiada również głos uczniów. Wiadomości bowiem zawarte w podręczniku przeznaczone są przede wszystkim dla uczniów. Niestety, w Związku Radzieckim, jak stwierdza Pierowski, nie prowadzono dotychczas badań nad przydatnością podręcznika, opartych na wypowiedziach uczniów. Nikt nie interesował się, co uczniowie myślą o podręczniku, czy są z niego zadowoleni i pod jakim względem, co im pomaga, co zaś przeszkadza w przyswojeniu treści. W badaniach zorganizowanych przez autora prowadzono rozmowę z uczniami kl. V—VII na temat, czy są oni całkowicie zadowoleni ze swego podręcznika w danym przedmiocie nauczania, jeśli zaś nie, to pod jakim względem podręcznik nie daje im zadowolenia. W czasie rozmowy odpytywano uczniów indywidualnie, odpowiedzi zaś były zapisywane. Spośród 1143 badanych uczniów 190 odpowiedziało o przydatności podręcznika historii. Uczniowie szkoły średniej odpowiadali na ten sam temat. Niezadowolonych z podręcznika historii okazało się 172 uczniów, tj. ponad 90% badanych. Uczniowie skarżyli się na niezrozumiałość tekstu, na nieprzystępne przedstawienie treści w podręczniku; język i styl podręcznika powoduje szczególne trudności w zrozumieniu treści, uczniowie nie potrafią uchwycić znaczenia zbyt wielkiej ilości nowych słów, nazw, terminów historycznych i zwrotów, występujących w jednym paragrafie podręcznika. Tak samo ilustracje, zwłaszcza z okresu historii starożytnej i średniowiecznej, są często dla uczniów niezrozumiałe, nierzadko zaś z przyczyn typograficznych — nieczytelne. Ogólnie mówiąc, tradycyjny podręcznik historii w szkole radzieckiej okazuje się dla uczniów,

pod względem budowy metodycznej oraz opracowania językowego i graficznego, za trudny i mało interesujący.

Uczniowie biorą do ręki podręcznik historii niechętnie, bez zaciekawienia.

## II. KSZTAŁTOWANIE SIĘ FUNKCJI I STRUKTURY PODRĘCZNIKA W PROCESIE NAUCZANIA HISTORII

### 1. Kształtowanie się funkcji i struktury podręcznika historii w zależności od treści oraz od metod nauczania

Z analizy literatury metodycznej w Związku Radzieckim widać, że podręcznik historii jest podstawową pomocą naukową zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Z konieczności, z braku wyboru, używany był dotychczas jeden podręcznik w nauczaniu historii. Ostatnio zarysowują się możliwości wyboru podręcznika przez nauczyciela spośród podręczników aprobowanych przez władze oświatowe do użytku w szkole. W ten sposób otwiera się droga do ewolucji od jednego, i to jedynego, podręcznika w nauczaniu historii do podręcznika jednego z wielu jako podręcznika głównego w nauczaniu. Ma to ważne znaczenie dla właściwego posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu i uczeniu się historii. Omówione sposoby korzystania z podręcznika, zwłaszcza zaś czytanie „statyczne" lub „intensywne" dominujące w nauczaniu, prowadzą uczniów do fałszywego mniemania, że uczenie się historii to studiowanie podręcznika. Taki właśnie, nie inny efekt dają wskazania metodyków historii na temat korzystania z jednego obowiązującego podręcznika, bez możliwości przekonania się przez uczniów, że używany przez nich podręcznik jest tylko jedną z wielu form przedstawienia konkretnej rzeczywistości historycznej.

Wprowadzenie ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy w ZSRR i zapowiedziana w Polsce Ludowej Uchwałą VII Plenum KC PZPR z dnia 21. I. 1961 roku reforma szkolnictwa podstawowego i średniego w kierunku zacieśnienia więzi szkoły z życiem wydaje się wskazywać, że również w nauczaniu historii, w którym w zasadzie podstawą nauki jest książka, zaczyna się kształtować ewolucja od książkowego nauczania historii, tj. od wyłącznego studiowania podręcznika, do studiowania rzeczywistości historycznej również przy pomocy innych środków poznawczych aniżeli tylko podręcznik historii.

Zetknięcie ucznia z jednej strony ze źródłami historycznymi, pisanymi i materialnymi, z drugiej zaś z życiem współczesnym, z praktyką społeczną, od prac ręcznych i zajęć praktyczno-technicznych w warsztacie szkolnym poczynając, do nauczania pracy produkcyjnej i społecznie użytecznej w przemyśle i rolnictwie włącznie, wpływa na kształtowanie się nowej funkcji i struktury podręcznika historii w kierunku powiązania nauczania historii z życiem.

Poważną rolę w ewolucji od nauczania historii głównie podręcznikowego do nauczania żywego, z wykorzystaniem środków poglądowości nie tylko dla ilustrowania, lecz przede wszystkim jako źródła wiadomości historycznych, może odegrać wykorzystanie w nowej szkole dorobku metodyki historii do określenia właściwej funkcji i struktury podręcznika w celu należytego przyswojenia materiału nauczania i lepszego zrozumienia rzeczywistości współczesnej w świecie i w kraju. Jak wykazuje Z. Mysłakowski w książce *Nauczanie żywe, a podręcznik szkolny* (1936), w zależności od tematyki odpowiednie urywki podręcznika stanowić mogą punkt wyjścia lekcji i wtedy korzystanie z podręcznika polega na wyjaśnianiu tekstu oraz ilustrowaniu go środkami poglądowymi. Kiedy zaś punktem wyjścia lekcji jest „nauczanie żywe", wówczas dla podsumowania wiadomości posługujemy się uogólniającym tekstem podręcznika.

A więc funkcja podręcznika zależy nie tylko od metod, ale i od treści nauczania i wymaga odpowiedniej struktury podręcznika. Tak właśnie doświadczenia polskiej metodyki przedwojennej dowodzą, że tematyka z dziedziny kultury wymaga wychodzenia od środków poglądowych w przedstawianiu nowego materiału, funkcja więc podręcznika w tym zakresie polegać będzie na reasumpcji wiadomości i wyrażać się w konstrukcji uogólniającej. Natomiast wydarzenia polityczne mogą być przedmiotem narracji nie tylko w słowie mówionym, lecz także pisanym, a więc odpowiednie urywki tekstu podręcznika, przedstawiające wydarzenia polityczne, mogą stanowić punkt wyjścia lekcji jako lektury podręcznika.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że metodyka radziecka zwróciła uwagę nie tylko na ścisłą zależność funkcji podręcznika od treści nauczania, lecz również na wynikającą z tej funkcji odpowiednią strukturę podręcznika i jej stosunek do żywego słowa nauczyciela. Myśl tę rozwija również metodyka NRD. Sprecyzował ją K. Tomaschewsky w książce pt. *Zur Arbeit mit dem Lehrbuch im Geschichtsunterricht* (1955). Mianowicie, wszędzie tam, gdzie w nauczaniu historii trzeba w sposób intensywny oddziaływać wychowawczo na ucznia i budzić w nim odpowiednio silne uczucia, nie można zastępować żywego nauczania lekturą podręcznika na lekcji, tj. czytaniem z objaśnieniami. Nie można więc stosować metody pracy z podręcznikiem w tych wypadkach, kiedy trzeba nakreślić konkretne momenty walki klasowej, odmalować wyzysk gospodarczy oraz ucisk polityczny i społeczny albo odtworzyć życie i walkę wielkich postaci historycznych, przedstawić ważne wydarzenia wojenne itp. Lektura podręcznika może natomiast występować wszędzie tam, gdzie na czoło nauczania wysuwa się potrzeba rozumowego opracowania zagadnień, na przykład w takich dziedzinach, jak lokalizacja dziejów, chronologia wydarzeń, ludność, narzędzia pracy, komunikacja i handel, codzienny tryb życia ludzi, sprawy ustrojowe, nauka i inne.

## 2. Kształtowanie się podstawowych funkcji i właściwości struktury podręcznika historii

Przeprowadzona analiza wskazań radzieckiej metodyki historii nie ujawnia tendencji ani w kierunku metody bezpodręcznikowej, ani przeciwnie, metody wyłącznie podręcznikowej w nauczaniu historii. Stwierdzamy natomiast, że metodycy zgodnie akcentują konieczność respektowania podręcznika w nauczaniu. Zarysowują się tu jednakże różne stanowiska, zwłaszcza w metodyce polskiej. Niektórzy nasi metodycy, jak na przykład St. Nowaczyk w znanej szeroko książce *Jak uczę historii w szkole podstawowej* (1960), opowiadają się za swobodą nauczyciela w posługiwaniu się podręcznikiem i postulują taką jego strukturę, aby nie krępowała nauczyciela w nauczaniu. Zgodnie z tym stanowiskiem podręcznik powinien mieć raczej budowę czytankową w klasach niższych, względnie konspektywną na wyższym szczeblu nauczania, aniżeli ćwiczeniową i analityczną. Konsekwencją takiego stanowiska jest przerzucenie całej pracy metodycznej na nauczyciela, ponieważ podręcznik typu wyłącznie zarysowego lub syntetycznego nie pomaga ani nauczycielowi w nauczaniu, ani uczniowi w uczeniu się, zwłaszcza w aktywizacji myślenia i samodzielnej pracy nad przyswajaniem i utrwalaniem materiału. Jednakże zrzucanie w ten sposób na nauczyciela całej roboty metodycznej, uzupełniającej braki podręcznika w zakresie aktywizowania i rozwijania myślenia ucznia przy pomocy odpowiednich ćwiczeń w formie pytań i zadań, postuluje siłą rzeczy konieczność kształtowania się nowej funkcji podręcznika historii, a mianowicie, w kierunku odciążenia nauczyciela poprzez odpowiednią strukturę analityczną, która ułatwiałaby rozumienie tekstu oraz samodzielną pracę uczniów w domu nad przyswojeniem i utrwaleniem materiału nauczania, jak również pomagała w wyrobieniu umiejętności i nawyków pracy z książką naukową, koniecznych dla ucznia w pracy samokształceniowej. Nasza przedwojenna metodyka historii zajmowała w tej sprawie podobne stanowisko. Jak wiadomo, Pohoska w *Dydaktyce historii* była zdecydowanie przeciwna wprowadzeniu pytań i zadań do tekstu podręcznika. Mimo to w praktyce szkolnej nauczyciele woleli korzystać z podręczników historii Moszczeńskiej i Mrozowskiej dla klas gimnazjalnych przede wszystkim dlatego, że podręczniki te odciążały ich znacznie w pracy metodycznej, m. in. również dzięki strukturze analitycznej tekstu, stosowaniu pytań i zadań, aktywizujących myślenie ucznia.

Obok powyższej funkcji analitycznej podręcznika historii i odpowiedniej jego struktury nasza przedwojenna tradycja metodyczna przynosi również w swoim dorobku wyniki kształtowania się innych, nad wyraz ważnych funkcji podręcznika, a mianowicie funkcję regionalizacji nauczania historii, mającą wielkie znaczenie w ramach szeroko dziś pojmowanej funkcji podręcznika dotyczącej zbliżenia szkoły do życia, oraz nie mniej ważną

funkcję dedukcyjnego sprawdzania materiału uogólnionego indukcyjnie. Wymienione funkcje powinny znaleźć swoje odbicie w kształtowaniu się struktury nowoczesnego podręcznika historii.

Wszystkie omówione wyżej sposoby korzystania z podręcznika historii, wyrażające się w różnych formach pracy nad tekstem, nad materiałem poglądowym w podręczniku, nad związanymi z tekstem dokumentami historycznymi, odkrywają przed nami nowe funkcje podręcznika, których ten w swojej tradycyjnej strukturze pełnić nie jest w stanie. Autorzy radzieccy, jak pokazuje analiza ich wskazań metodycznych, wychodząc od tradycyjnej struktury podręcznika, narzucają nauczycielowi rolę pełnego prowadzenia uczniów do poznania i rozumienia materiału nauczania, do aktywnego, samodzielnego, twórczego utrwalania zdobytych wiadomości, do opanowania techniki pracy z podręcznikiem, potrzebnej do pracy samokształceniowej po ukończeniu szkoły. Zresztą słusznie, ponieważ jest to podstawowym obowiązkiem nauczyciela. Ale czy jest rzeczą słuszną, że podręcznik tradycyjny nie pomaga wcale nauczycielowi w tej pracy z braku odpowiedniej struktury? Metodycy zaś sugerują kształtowanie się nowych funkcji podręcznika, tj. indukcyjnego wprowadzenia nowych wiadomości, analizowania tekstu, wyrabiania umiejętności i nawyków w dochodzeniu do rozumienia i utrwalania materiału nauczania, lecz nie zastanawiają się nad tym, jaka powinna być struktura podręcznika, aby nauczycielowi łatwiej było organizować samodzielną pracę uczniów nad przyswajaniem i utrwalaniem wiedzy historycznej, uczniowi zaś — łatwiej wykonywać samodzielną pracę z podręcznikiem na lekcji i w domu. Wydaje się jednak, że już samo ujęcie zagadnienia posługiwania się podręcznikiem historii przez zmuszanie nauczyciela do twórczego uzupełnienia braków jego struktury, koniecznych do pełnienia nowo kształtujących się funkcji, trzeba uważać za twórczy układ do rozwiązania problemu nowej funkcji i struktury podręcznika historii w nauczaniu.

Porównując sposoby korzystania z podręcznika w nauczaniu historii, podane w literaturze metodycznej przedmiotu, z omówionymi ogólnodydaktycznymi wskazaniami autorów możemy stwierdzić, iż są one przez te ostatnie znacznie rozszerzone oraz istotnie pogłębione, a mianowicie przez wprowadzenie ćwiczeń na zastosowanie zdobytej wiedzy w samodzielnej, twórczej pracy uczniów w procesie utrwalania wiadomości oraz wyrabiania i doskonalenia wiadomości i nawyków, potrzebnych w dalszym samokształceniu. Jeśli wskazania radzieckiej metodyki historii na temat posługiwania się podręcznikiem całą pracę metodyczną w nauczaniu „zwalały" na samego nauczyciela, jak o tym pisze znany autor nowych podręczników radzieckich F. P. Korowskin w artykule na temat wymagań metodycznych do podręcznika historii („Sowietskaja Pedagogika" 12 · 1960), to autorzy *Dydaktyki* dostrzegają już nową rolę podręcznika w tej dziedzinie, mającego pomagać nauczycielowi w pracy nad twórczym utrwaleniem wiadomości oraz wyrabianiem i doskonaleniem

umiejętności i nawyków, a to przy pomocy odpowiednich pytań i zadań, przewidzianych jego budową metodyczną. Takim nowym typem podręcznika jest podręcznik historii starożytnej dla kl. 5—6 szkoły średniej F. P. Korowkina *Istorja drewniego mira* (1961).

W ten sposób opisane i scharakteryzowane powyżej metody korzystania z podręcznika pozwalają wykryć źródło kształtowania się nowej funkcji podręcznika i odpowiadającej mu struktury w procesie nauczania historii, a polegającej na ułatwianiu uczniom samodzielnego uczenia się oraz pomaganiu nauczycielowi w jego metodycznej pracy nad przyswajaniem i utrwalaniem oraz doskonaleniem wiedzy historycznej przez uczniów.

Analiza danych literatury metodycznej o posługiwaniu się podręcznikiem odsłania kształtowanie się struktury podręcznika historii w zależności od wytwarzania się podstawowych jego funkcji w procesie nauczania. I tak, ponieważ podręcznik ma nie wyręczać ani zastępować nauczyciela, lecz pomagać mu w nauczaniu, metodycy traktują podręcznik jako podstawową pomoc naukową. A więc cechę naczelną, nadrzędną struktury podręcznika stanowi to, że jest on podstawowym środkiem pomocniczym w nauczaniu danej dyscypliny szkolnej.

### 3. Elementy wstępnej definicji podręcznika historii

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, analiza sposobów korzystania z podręcznika historii w świetle wskazań literatury metodycznej Związku Radzieckiego dostarcza nam dostatecznych danych dla sformułowania wstępnej definicji podręcznika historii.

Mianowicie, uwzględniając główne cechy funkcjonalne i strukturalne w ich zróżnicowaniu treściowym i zakresowym, możemy wydobyć następujące elementy wstępnej definicji podręcznika historii:

A. Właściwości strukturalne podręcznika historii:

a) ogólna i zarazem nadrzędna właściwość strukturalna podręcznika, to jego występowanie w formie książki szkolnej jako podstawowego, najważniejszego środka pomocy naukowej w nauczaniu historii;
b) szczególna i zarazem podrzędna w stosunku do ogólnej właściwość strukturalna podręcznika to jego metodyczna prezentacja materiału programowego w zakresie nabywania, utrwalania i doskonalenia wiedzy historycznej odpowiednio do specyfiki historii jako przedmiotu nauczania oraz do poziomu umysłowego uczniów.

B. Właściwości funkcjonalne podręcznika historii:

a) ogólna i zarazem nadrzędna właściwość funkcjonalna podręcznika, to pomaganie w procesie nauczania, a mianowicie pomaganie uczniom w uczeniu się historii, nauczycielowi zaś w kierowaniu tym procesem;
b) szczególna i zarazem podrzędna w stosunku do ogólnej właściwość funkcjonalna podręcznika to ułatwianie procesu nauczania, a miano-

wicie ułatwianie uczniom samodzielnego uczenia się historii w zakresie nabywania, utrwalania i doskonalenia wiedzy historycznej, nauczycielowi zaś — kierowania tym procesem.

Na podkreślenię zasługuje fakt, jak to zresztą wynika z analizy wskazań metodycznych o posługiwaniu się podręcznikiem w nauczaniu historii, że właściwości funkcjonalne podręcznika stanowią siłę napędową w kształtowaniu się jego właściwości strukturalnych, jednocześnie zaś są one sprawdzianem, czy konkretna struktura podręcznika spełnia należytą rolę w nauczaniu historii.

Wobec tego wstępna definicja podręcznika historii w świetle literatury metodycznej o kształtowaniu się jego funkcji i struktury przedstawiałaby się następująco:

Podręcznik historii jest to książka szkolna, będąca podstawowym środkiem pomocniczym w nauczaniu, stanowiąca metodyczną prezentację materiału programowego stosownie do specyfiki przedmiotu i poziomu umysłowego uczniów, ułatwiająca im samodzielne uczenie się historii, nauczycielowi zaś kierowanie procesem nauczania.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

**AKADEMIA NAUK SPOŁECZNYCH PRZY KC KPZR. AKADEMIA NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFSR. PODSTAWY WYCHOWANIA KOMUNISTYCZNEGO**

**Podręcznik. Moskwa 1960. Państwowe Wydawnictwo Literatury Politycznej ss. 463**

Geneza powstania książki była następująca. Znaczna liczba nauczycieli studiuje problemy wychowania komunistycznego w ramach szkolenia partyjnego. W związku z tym Katedra Filozofii Akademii Nauk Społecznych przy KC KPZR oraz Instytut Historii i Teorii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR opracowali przykładowy program seminarium teoretycznego dla nauczycieli dotyczący podstaw marksistowsko-leninowskiej teorii wychowania. Zarówno kierownicy, jak i właściwi uczestnicy seminarium — nauczyciele niejednokrotnie wskazywali na konieczność wydania odpowiedniego podręcznika, który by ułatwił im korzystanie z seminarium. W zrozumieniu tej potrzeby pracy autorskiej nad podręcznikiem podjął się pod ogólnym kierownictwem doc. I. A. Chljabicza zespół pracowników naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych w składzie: rzeczywistego członka Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR A. M. Arseniewa, kandydata nauk ped. N. I. Bołdyriewa, kand. nauk ped. W. K. Gabunuja, prof. G. M. Gaka, prof. G. E. Glezermana, członka koresp. A.N.P. M. A. Daniłowa, prac. nauki L. N. Żdanowa doc. S. M. Kowalewa, prof. W. N. Kołbanowskiego, kand. nauk ped. M. Kołmakowej, prof. F. F. Korolewa, prac. nauki P. A. Pawełkina, kandydata nauk hist. M. N. Rjakina, prac. nauki A. S. Rewzona, członka korespondenta A.N.P. W. A. Suchomlińskiego, czł. koresp. Akademii Nauk ZSSR J. P. Francewa, czł. koresp. A.P.N. S. G. Szapowalenko i rzeczywistego członka A.N.P. W. N. Szackiej.

Podręcznik zawiera szesnaście rozdziałów, omawiających następujące zagadnienia:

R. 1. Budowa komunizmu i wychowanie nowego człowieka.
R. 2. Szkoła w okresie rozwoju budownictwa komunistycznego.
R. 3. Marksizm-leninizm o wszechstronnym rozwoju osobowości.
R. 4. Opanowanie podstaw nauk i rozwijanie umysłowych uzdolnień uczniów.
R. 5. Związek nauki z pracą produkcyjną jako ważna zasada wychowania komunistycznego.
R. 6. Kształcenie politechniczne w szkole radzieckiej.
R. 7. Kształtowanie światopoglądu komunistycznego.
R. 8. Ateistyczne wychowanie młodzieży.
R. 9. Wychowanie moralne młodego pokolenia.
R. 10. Wychowanie w duchu proletariackiego internacjonalizmu i socjalistycznego patriotyzmu.
R. 11. Kształtowanie komunistycznego stosunku do pracy i własności społecznej.
R. 12. Estetyczne wychowanie młodzieży.
R. 13. Wychowanie fizyczne jako składowa część wychowania komunistycznego.
R. 14. Rola nauczyciela w wychowaniu młodego pokolenia.
R. 15. Wychowanie dzieci w rodzinie.
R. 16. Podniesienie roli organizacji społecznych w komunistycznym wychowaniu młodego pokolenia.

Każdy rozdział zawiera w zakończeniu wykaz literatury przedmiotu, obejmujący od kilku do kilkunastu pozycji podstawowych zarówno klasycznych, jak i najświeższych, o szczególnym wszakże dla rozpatrywanego zagadnienia znaczeniu.

Szczupłe ramy sprawozdania nie pozwalają na szczegółowe omówienie tej książki, stanowiącej niewątpliwie dość interesujące zjawisko w radzieckiej literaturze pedagogicznej ostatnich lat, świadczące dowodnie o dużym znaczeniu, jakie przywiązuje się do syntetycznych opracowań istotnej i nieustannie żywej problematyki wychowawczej.

Dla zobrazowania sposobu, w jaki ujmuje się w tym podręczniku zagadnienia, przedstawimy szczegółowiej treść rozdziału piątego, dotyczącą aktualnej dla szkolnictwa sprawy związku nauki z pracą produkcyjną. Jest to zresztą jeden z centralnych problemów podręcznika.

Idea związku nauczania z pracą zrodziła się w okresie, kiedy narodził i począł się rozwijać przemysł. Na ideę tę wskazywali już przedstawiciele komunizmu utopijnego (Morus i Campanella), niektórzy ekonomiści burżuazyjni (W. Petty, J. Bellers), burżuazyjni demokraci, oświatowcy i pedagodzy (J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi), działacze rewolucji francuskiej (Condorcet, Lavoisier). Wybitni ideolodzy burżuazyjni wynosili ideę związku nauczania z pracą w tym okresie, kiedy kapitalizm wypierał z areny dziejów feudalizm, a burżuazja była klasą na tę widownię wchodzącą. Rozumie się samo przez się, iż w warunkach przekształcania się manufaktur szło o nic innego, jak tylko o łączenie nauki z pracą rzemieślniczą.

Największe wszakże zasługi w propagandzie i rozwoju idei łączenia nauki z pracą mają socjaliści utopijni. Zwłaszcza praktyczne poczynania R. Owena zostały wysoko ocenione przez Marksa.

Marks i Engels ideę tę związali organicznie z walką o socjalizm i uzasadnili, iż tylko na podstawie ścisłego powiązania nauki z pracą produkcyjną można wykształcić wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa komunistycznego. Było to zasadniczo nowe i naukowe ujęcie tej idei.

Autorzy rozdziału przedstawiają następnie szczegółowo poglądy Marksa i Engelsa na pracę dzieci w kapitalistycznych przedsiębiorstwach oraz na możliwości racjonalnego uczestnictwa dzieci w pracy produkcyjnej. Poglądy te wyłożone w „Instrukcji dla delegatów..." i w „Kapitale" dawały wyraz przekonaniu, że praca rozumnie stosowana jest doniosłym czynnikiem kształtującym właściwie stosunki międzyludzkie, niezastąpionym narzędziem w przełamywaniu dotychczasowej jednostronności w rozwoju człowieka, wywołanej przepaścią między pracą fizyczną a umysłową w społeczeństwach kapitalistycznych.

Idea związku nauczania z pracą produkcyjną, tak energicznie podnoszona przez socjalistów i komunistów, nie znalazła jednakże odbicia w praktyce szkolnej. Złożyły się na to dwa powody. Podstawowe było wszechwładne w tym czasie panowanie szkoły książkowej, opartej na wiedzy klasycznej, zamkniętej w ciasnym kręgu ideologii klasy nie pracującej, nieufnie odnoszącej się do pracy produkcyjnej, traktującej szkołę ogólnokształcącą jako swój przywilej klasowy. Przyczyna druga polegała na niskim poziomie techniki i produkcji, zarówno przemysłowej, jak rolniczej.

Lecz już w końcu XIX, a zwłaszcza w początkach XX wieku postęp techniczny zaczyna wywierać coraz silniejszy wpływ na poziom kwalifikacji robotników. Obiektywna konieczność łączenia nauki z pracą produkcyjną toruje sobie drogę również w warunkach kapitalizmu. Problem szkoły pracy staje się problemem niezwykle popularnym. Poświęca się mu tysiące publikacji. Sprowadzał się on wszakże do wprowadzania do szkół pracy ręcznej i rzemiosła, do rozważania procesu pracy w aspekcie zmian w metodach nauczania. Ideolodzy demokracji drobnomieszczańskiej, anarchiści, reformiści i rosyjscy narodnicy mówili o łączeniu nauczania z pracą jedynie na bazie produkcji rzemieślniczej i rolnej.

Wielka zasługa Lenina polega na tym, że uwolnił on tę zasadę z zanieczyszczeń drobnomieszczańskich i że rozwinął ją dalej.

Drugą część rozdziału autorzy poświęcają ujęciu doświadczenia szkoły radzieckiej w tym zakresie od pierwszych miesięcy nowej, radzieckiej władzy. Już w pierwszych dokumentach z października 1918 roku mówiło się, iż podstawą życia szkolnego powinna być praca związana ściśle z nauczaniem. Jednakże wedle oceny N. Krupskiej problem ten nie został gruntownie opracowany i jako taki nie spotkał się z pełnym zrozumieniem ze strony nauczycielstwa. Liczni pedagodzy — stwierdzał Łunaczarski — rozumieli tę sprawę w sposób bardzo uproszczony. Skromne przeto były osiągnięcia tego pierwszego okresu. Odcinkiem najbardziej upowszechnionym w szkołach była tzw. samoobsługa, tj. utrzymanie przez dzieci i młodzież w czystości i porządku szkolnych pomieszczeń, praca w kuchni itp. Odcinkiem drugim była praca ręczna typu wąsko-rzemieślniczego. Tylko nielicznym szkołom, powstałym w centrach przemysłowych, udało się łączyć naukę z udziałem młodzieży w pracy fabrycznej. W tych latach rodzi się już typ znanej dziś powszechnie pracy społecznie użytecznej.

W programach szkolnych lat 1926—1927 zjawiły się elementy pracy i politechnicznego kształcenia, w latach następnych (1929—33) doszło do ściślejszego powiązania się szkół z kołchozami, sowchozami i stacjami maszynowo-traktorowymi, do zorganizowania wielu pracowni i laboratoriów szkolnych, do ożywienia ruchu wycieczkowego do zakładów pracy jako jednej z form zacieśniania więzi szkół z produkcją. Wszystko to dało asumpt dla opracowania przez KC uchwały „o szkole początkowej i średniej" (5. IX. 1931), w której podkreślono, iż idea łączenia nauki z pracą produkcyjną w szkole radzieckiej osiągnęła znaczne sukcesy. Równocześnie wskazano, że najistotniejsze braki minionego okresu polegały na oderwaniu pracy społecznie użytecznej szkół od procesu nauczania. W związku z tym uznano za celowe takie łączenie nauki z pracą produkcyjną, aby była ona podporządkowana dydaktycznym i wychowawczym celom szkoły. Wszakże główne zadanie szkoły dostrzeżono w przygotowaniu uczniów do szkoły wyższego stopnia organizacyjnego, w ogólnym opanowaniu przez nich podstaw wiedzy. Chociaż w uchwale podkreślono konieczność czynienia dalszych wysiłków nad politechnizacją szkoły i łączeniem nauki z pracą produkcyjną, to jednak w praktyce główna uwaga szkół skierowała się na zdobywanie przez dzieci i młodzież wiedzy książkowej. W 1937 roku doszło do likwidacji warsztatów szkolnych, a pracę ręczną usunięto z planów nauczania. W ten sposób, jeśli w pierwszych 15—20 latach szkoła radziecka udzieliła wiele uwagi zasadzie łączenia nauki z pracą produkcyjną, dopuszczając nawet niekiedy do przecenienia roli pracy i wychowania przez pracę z uszczerbkiem dla procesu udzielania systematycznej wiedzy, to w końcu lat trzydziestych przyznawano jej coraz mniejsze znaczenie. To doprowadziło do oderwania szkoły od życia, teorii od praktyki, na co zwrócił uwagę XX Zjazd KPZR w 1956 r.

XX Zjazd zalecił zacieśnić więź szkoły z życiem i produkcją, przedstawiając zarazem drogi i środki dla rozwiązania tego ważnego zadania. Dalszą jego konkretyzację zawierały wystąpienia N. Chruszczowa, a ostateczny wyraz dano w ustawie „O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSSR".

W trzeciej i ostatniej części tego rozdziału autorzy rozważają zagadnienia pedagogiczne związane z realizacją tej idei. Wcielenie w życie tej zasady — stwierdzają — stawia przed teorią i praktyką pedagogiczną szereg aktualnych i palących problemów.

Pierwszym z nich jest pytanie, jak ową więź szkoły z życiem, nauki z pracą produkcyjną, uwidocznić w planie nauczania. Niektórzy pedagogowie sądzą, iż sam fakt włączenia do planu nauczania szkoły tego rodzaju zajęć oraz uczestnictwo uczniów w pracy fabrycznej lub rolnej jest tym właśnie, o co tutaj chodzi. W ich mniemaniu wewnętrzne związki między nauką i pracą dokonują się same przez się. Skrajnym wyrazem takiego poglądu jest przekonanie, że związek nauczania z pracą jest niczym innym jak koegzystencją tych dwu procesów. Nie jest to po-

gląd słuszny. Łączenie nauki z pracą produkcyjną to w istocie proces nader złożony i wielostronny. Obejmuje on nie tylko więź procesu poznawczego z pracą, lecz i związek kształcenia politechnicznego, przygotowania zawodowego i wychowania moralnego z pracą produkcyjną.

W czym powinny się wyrażać owe wielostronne powiązania nauczania z pracą? Najistotniejszą z tych nici jest związek wiadomości teoretycznych z zakresu matematyki, fizyki, chemii, biologii z pracą, z naukowo-technicznymi podstawami produkcji, z technologią, z naukowymi założeniami działania różnych mechanizmów, narzędzi, maszyn, agregatów, z fizycznymi i chemicznymi właściwościami materiałów. Dzięki temu wiedza przestaje nosić charakter abstrakcyjny, a przeciwnie, pomaga ona uczniom w świadomym ustosunkowaniu się do pracy fabrycznej i pracy na roli, pomaga w zrozumieniu ich naukowych podstaw. Wiadomości teoretyczne powinny oświetlać drogę praktyki, czyniąc z pracy proces świadomy.

Niekiedy spotkać się można z twierdzeniem i oczekiwaniem, żeby zasada jedności teorii i praktyki realizowała się na każdej lekcji. Takie wymaganie nie jest wymaganiem słusznym, wyrasta ono z prymitywnych wyobrażeń na temat związku wiadomości teoretycznych z pracą, z działaniem. Synchronizacja teorii i praktyki, nauki i pracy nie polega na ich równoległości w każdym momencie, ale na szerzej pojętym planie kształcenia i wychowania. Opanowanie przez uczniów podstaw wiedzy oraz uczestnictwo ich w pracy produkcyjnej — to procesy posiadające swoją wewnętrzną logikę, swoje konkretne zadania. Teoretyczne wiadomości, ogólne, politechniczne i specjalistyczne — to nieodzowne współczynniki współczesnej produkcji, która ze swej strony pomaga w ich świadomym i trwałym przyswojeniu. Większość przedmiotów może i powinna być powiązana z pracą, lecz charakter i formy tego związku uwarunkowane są specyfiką przedmiotu.

Łączenie nauki z pracą produkcyjną młodzieży nie tylko podnosi poziom kształcenia ogólnego i politechnicznego, lecz stwarza również sprzyjające warunki dla komunistycznego wychowania młodego pokolenia. Praca staje się trwałą podstawą dla kształcenia cech moralnych i komunistycznego światopoglądu. Przesadą byłoby jednakże sądzić, że praca sama przez się kształtuje moralne oblicze człowieka. Tylko organiczne powiązanie wychowania w duchu socjalistycznej moralności z pracą stać się może czynnikiem wychowania. Większość błędów pedagogicznych polega na tym, że z pracy czyni się cel sam w sobie.

Dalsze rozważania autorzy rozdziału poświęcają przedstawieniu różnych form organizacji pracy produkcyjnej w ramach szkoły. Formy te zależą w pierwszym rzędzie od tego, w jakim środowisku szkoła się znajduje.

Oto przykład ujęcia treści jednego z rozdziałów. W analogiczny sposób ujmowane są inne zagadnienia. Najpierw rys historyczny, następnie charakterystyka zagadnienia w świetle doświadczenia szkoły radzieckiej, następnie problematyka treści, organizacji i metod w aspekcie aktualnym. Taki układ ma np. następny rozdział o kształceniu politechnicznym. W wielu rozdziałach część wstępną wypełniają rozważania teoretyczne, ogólne. Tak jest np. w rozdziałach poświęconych wychowaniu ateistycznemu, moralnemu, internacjonalistycznemu, estetycznemu, fizycznemu. W materiale aktualnym nierzadko spotykamy się z omówieniami dokumentów najświeższych sprzed roku lub dwóch lat.

W przeglądzie literatury dominują dzieła klasyków marksizmu-leninizmu i klasyków radzieckiej myśli pedagogicznej — N. Krupskiej i A. Makarenki.

Na tle rozległej problematyki książki uderza, jak się zdaje, anemiczne potraktowanie zagadnienia wychowania społecznego i jego metodyki w obrębie klasy i szkoły, samorządu klasowego i ogólnoszkolnego. Rozdział o organizacjach społecznych tej roli nie spełnia.

*W. Wojtyński*

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie zwrócimy uwagę na tematy związane z pedagogiką radziecką, a omówione w bieżącym roku w następujących czasopismach: „Kwartalnik Pedagogiczny", „Wiadomości Historyczne", „Szkoła Zawodowa".

### KRUPSKA O KSZTAŁCENIU POLITECHNICZNYM

Roman Polny rozpoczyna artykuł o Krupskiej („Kwartalnik Pedagogiczny" 1/61) charakterystycznym zdaniem: „Nadieżda Konstantynowna Krupska jest zjawiskiem prawie niepowtarzalnym w historii marksistowskiej pedagogiki, zwłaszcza gdy chodzi o teorię kształcenia politechnicznego". Uzasadnia to tym, że ona pierwsza podjęła problematykę łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Analizując dzieła klasyków marksizmu Krupska oparła swe prace na trzech założeniach metodologicznych: pierwsze — to teza o konieczności rozpatrywania zagadnień kształcenia politechnicznego w świetle zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną, drugie — potrzeba konfrontowania założeń teorii kształcenia politechnicznego z socjalistycznymi celami wychowania, trzecie — rezultaty w zakresie kształcenia politechnicznego powinny odpowiadać wnioskom płynącym z historycznej analizy wewnętrznego procesu rozwoju szkolnictwa i oświaty. Krupska nie odstąpiła od swych koncepcji nawet wtedy, gdy po uchwale KC KPZR z roku 1931 władze oświatowe skupiły uwagę wyłącznie na podniesieniu ogólnej wiedzy uczniów z pominięciem ich wszechstronnego rozwoju; nawet po roku 1937, kiedy władze oświatowe całkowicie zrezygnowały z kształcenia politechnicznego, Krupska nie odstąpiła od swych idei.

Polny ujmuje koncepcje Krupskiej na tle ówczesnych ważniejszych koncepcji kształcenia politechnicznego: Łunaczarskiego, Gordona, Błońskiego, Kałasznikowa, Pistraka, Riwesa. Wprawdzie autorzy przyjęli wspólny punkt widzenia: konieczność przebudowy szkoły nauki — w szkołę pracy, pojęcie pracy i jej rodzaje określali jednak rozmaicie: jedni traktowali szkołę pracy jako szkołę aktywnego działania opartego na osobistych zainteresowaniach ucznia (system dydaktyczno-wychowawczy oparty na zasadach życia społecznego), drudzy sprowadzali szkołę pracy do zaznajamiania uczniów z formami pracy typu rzemieślniczego, inni — wśród nich Krupska i Łunaczarski — występowali przeciw wąskotechnicznemu kształceniu specjalisty, gdyż nie odpowiada ono ani wymaganiom praktyki produkcyjnej, ani założeniom psychiczno-pedagogicznym. Najbardziej konsekwentna w formowaniu swych koncepcji była Krupska i dlatego jej idee święcą — pisze Polny w zakończeniu artykułu — pełny triumf jako poważny element teoretycznych podwalin współczesnej socjalistycznej politechnicznej szkoły pracy.

### ROZUM I RĘCE

Częste są nieporozumienia na temat prac ręcznych w szkole. Czy to mają być przygotowujące do zawodu elementy procesu produkcyjnego, wprawa, nawyki? Interesująco pisze na ten temat W. A. Suchomliński w artykule *Rozum i ręce*, przejętym przez „Szkołę Zawodową" (nr 2/61) z „Sowietskoj Pedagogiki" (nr 7/60). Autor rozprawia się najpierw z poglądem niektórych kierowników, nauczycieli i pracowników naukowych, jakoby nauka pracy ręcznej była chałupnictwem. Strug i zdzierak —

to narzędzia przestarzałe, bo przecież każdą obróbkę można wykonać maszynowo. Wyposażenie warsztatów szkolnych w najbardziej nowoczesny sprzęt jest zbyt kosztowne, dlatego szkolenie należy przenieść do hal fabrycznych i na pola kołchozów i sowchozów. Suchomliński wyjaśnia: „Poglądy te można wytłumaczyć jedynie nieznajomością najprostszych zasad pedagogicznych. Nie wolno przecież zapominać, że sama praca jest czymś innym niż nauka pracy. Im bardziej złożona jest technika i technologia produkcji, tym więcej elementarnych sprawności pracy ręcznej musi je poprzedzać. Nauczyć się używać łopaty można prędko. Natomiast do pracy na kombajnie nie wystarczy umiejętność manipulowania kierownicą".

W dalszym ciągu Suchomliński uzasadnia potrzebę opanowania „prymitywnych" sprawności i nawyków w procesie zdobywania mistrzostwa w kierowaniu maszynami i mechanizmami. Uczniowie, którzy bez wstępnego okresu nauki pracy ręcznej zdobyli umiejętność kierowania maszyną, z trudnością radzą sobie w rozumieniu działania elementów wspólnych różnym maszynom. „Brak umiejętności prawidłowego wykorzystania wszelkich właściwości maszyny, jej roboczych przyrządów — to najbardziej charakterystyczna wada tych, którzy nie nabyli elementarnych nawyków pracy ręcznej" — twierdzi Suchomliński. Ostrzega jednak, że nie każda praca ręczna ma wartości wychowawcze. Musi to być praca, która wymaga wysiłku umysłowego, musi to być świadome oddziaływanie na materiał, tworzenie czegoś nowego. „Największe zadowolenie daje praca, w której toku plan pierwotny jest uzupełniony nowymi szczegółami, praca wymagająca giętkości umysłu".

Myśl, uzasadniana przez Suchomlińskiego, o znaczeniu pracy rąk dla rozwoju umysłowego, nie jest nowa, jest jedynie sformułowaniem tezy na podstawie wielorakich doświadczeń radzieckich. Warto tu przypomnieć, że nie kto inny, jak Spasowski wypowiedział pogląd, że wszechstronnie wykształcić umysł i uzdolnić go do twórczości technicznej i wynalazczej w dziedzinie udoskonaleń maszyn i wszelkich narzędzi pracy można jedynie przez pobudzanie mózgu do pracy za pomocą działalności rąk (*Wyzwolenie człowieka*).

Prawda o tym, że rozwój myśli jest związany z pracą rąk, niełatwo realizuje się w codziennej pracy nauczyciela. W toku codziennych zajęć unieruchamia się raczej ręce w złudnej nadziei, że rozum będzie wtedy lepiej pracował.

## O PRACY KOMSOMOŁU

W innym numerze „Szkoły Zawodowej" (nr 3/61) jest artykuł Jerzego Krempy o pracy Komsomołu w radzieckich szkołach zawodowych. Autor wymienia, jako podstawową formę pracy ideowo-wychowawczej, następujące zespoły samokształceniowe: kółka studiujące pewne problemy z historii ZSRR, KPZR, kółka studiowania bieżącej polityki, kółka studiujące bieżące problemy ekonomiki wsi i przemysłu i inne. Eksperymentem były w okręgu woroneskim kółka studiujące problemy moralności komunistycznej. Eksperyment — jak twierdzi autor — udał się i istnieje zamiar rozszerzenia tej formy na cały kraj. Szkoda, że w artykule nie ma bliższych danych o pracy tych kółek, np. o programie, formach, wynikach itp.

Inną formą Komsomołu jest samokształcenie według indywidualnych ustalonych planów, wieczory pytań i odpowiedzi, wieczory filmów oświatowych, uniwersytety kultury (literatura, muzyka, sztuki plastyczne, teatr i kino, nauka i technika oraz kultura dnia codziennego).

Nową formą są szkoły zainteresowań społecznych. Dają one słuchaczom konkretne umiejętności, potrzebne kierownikom sekcji zainteresowań (organizatorom zabaw i imprez masowych, specjalistom sadzenia drzew i zakładania zieleńców, bibliotekarzom społecznym).

Artykuł informuje też o prasie młodzieżowej (115 gazet komsomolskich, tysiące gazetek ściennych), o pracach nad podnoszeniem przez Komsomoł kultury w szkołach.

## O RYSUNKU PEDAGOGICZNYM

Jednym z przedmiotów nauczania, z którym nauczyciel ma najwięcej kłopotów, jest historia. Dominuje — jako środek — słowo, pomaga mu ilustracja, mapa, czasem model i okaz. W dążeniu do rozszerzenia zasobu pomocy rozwija się, szczególnie w Związku Radzieckim, dydaktyka rysunku pedagogicznego. Pisze o tym Kazimierz Greb w artykule pt. *Rysunek na tablicy w nauczaniu historii w dydaktyce radzieckiej* („Wiadomości Historyczne" nr 1/61). Autor bierze pod uwagę przede wszystkim książkę Murzajewa *Rysunek na tablicy w nauczaniu historii*, wydaną w roku 1946, i artykuł W. W. Strukowa, zamieszczony w czasopiśmie „Naczalnaja Szkoła" pt. *Rysunek pedagogiczny na lekcjach historii w klasie IV*. Zgodnie z tezą autorów radzieckich Greb podkreśla, że rysunek na tablicy nie ma być jedynie środkiem zastępczym, używanym w braku innych pomocy, lecz równorzędnym z innymi środkami, a to ze względu na swoiste wartości: lekkość i dynamikę, chwytliwość i właściwości aktywizujące. Ilustracją jest lekcja o budowlach wodociągowych w Egipcie, opisana przez Murzajewa. Oto co autor radziecki pisze o kredzie i tablicy: „W tym niepozornym i skromnym kawałku białej kredy, którą nauczyciel nieporadnie trzyma w ręku, tkwią olbrzymie i nieoczekiwane możliwości. Wystarczy tylko nieco odsunąć mapę i jednym śmiałym ruchem ręki narysować na tablicy Nil. Wcale przy tym nie jest potrzebne, by rysunek był wykonany z akademicką wprost dokładnością". O to właśnie chodzi: żeby nie wymagać tej „akademickiej" dokładności, gdyż nie jest to ani potrzebne, ani możliwe w rysunku schematycznym, odręcznym.

Inną nowością, nie znaną w naszej dydaktyce, są aplikacje stosowane na mapie historycznej lub na tablicy. Na narysowany schemat przykłada się wycięte z papieru figury, np. postaci osób i grup ludzkich, makiety gmachów, pałaców, zamków, a czasem nawet całych scen historycznych.

W polskiej literaturze mamy tylko dwie książki na omawiany tu temat: Greba *Przy tablicy szkolnej*, wydaną przez „Naszą Księgarnię" w roku ubiegłym oraz tłumaczoną z języka niemieckiego książkę Schürera i Richtera *Rysunek na tablicy*. Czekają na tłumaczenie takie książki autorów radzieckich, jak Murzajewa *Rysunek pedagogiczny*, Zasławskiego *Rysunek nauczyciela na lekcjach geografii*. Jesteśmy pod tym względem w gorszej sytuacji niż na przykład nasi koledzy w NRD, którym książkę Murzajewa udostępniono w opracowaniu dostosowanym do potrzeb szkoły niemieckiej.

*S. Nowaczyk*
Toruń

# B I B L I O G R A F I A

## MAKARENKO I O MAKARENCE
### (Bibliografia za lata 1946—1960)

Bibliografia obejmuje prace Makarenki i o Makarence, które ukazały się w Polsce po drugiej wojnie światowej.

Bibliografia uwzględnia nie tylko publikacje, lecz także materiały nie publikowane (odczyty pedagogiczne, artykuły konkursowe, relacje z doświadczeń, sprawozdania ze szkolenia, kursów, konferencji, dyskusji).

I część bibliografii skupia prace tłumaczone z języka rosyjskiego (utwory Makarenki, radzieckie książki i artykuły o Makarence, materiały ilustrujące doświadczenia niektórych kontynuatorów Makarenki w ZSRR).

II część bibliografii zawiera prace autorów polskich, analizujących i popularyzujących idee makarenkowskie. Zebrane tu zostały publikacje o życiu i działalności Makarenki, o szczegółowych problemach jego twórczości, a także recenzje książek i widowisk teatralnych.

Ponadto znalazły się w tym dziale materiały — publikowane i nie publikowane — charakteryzujące proces przenikania idei makarenkowskich do różnych dziedzin praktyki pedagogicznej.

W tej części bibliografii uwzględniono również niektóre prace, które — jakkolwiek nie są poświęcone wprost Makarence — pozostają jednak wyraźnie w kręgu jego koncepcji pedagogicznej.

Bibliografia nie rejestruje różnych prac zawierających jedynie luźne przygodne wzmianki o Makarence. Takich prac jest bardzo wiele. Przytaczanie ich nie wydaje się jednak celowe.

Natomiast wydaje się rzeczą słuszną rejestrować prace — nawet niewielkie — jeśli zawierają one jakieś wyraźne stanowisko i poglądy w sprawie dorobku Makarenki.

—

Skróty

1. NSz (K — 1953) — Materiały konkursu „Nowej Szkoły" w r. 1953
2. NSz (K — 1954) — Materiały konkursu „Nowej Szkoły" w r. 1954
3. O P — Odczyty pedagogiczne
4. O P (1951/1952) — Praca zbiorowa: Odczyty Pedagogiczne z r. szkolnego 1951/1952. PZWS 1954
5. O P (n) — Odczyty Pedagogiczne (nie publikowane), znajdujące się w Instytucie Pedagogiki w Warszawie
6. P M W — Materiały nie publikowane, znajdujące się w Pracowni Metodyki Wychowania Instytutu Pedagogiki
7. W K — Praca zbiorowa: *Z doświadczeń wychowawcy klasowego w szkole podstawowej*. PZWS 1953.

## I. PRACE TŁUMACZONE

### 1. Utwory Makarenki

A. Druki zwarte

1. Chorągwie na wieżach. Warszawa, Nasza Księgarnia wyd. I 1950 s. 585, wyd. II 1952, wyd. III 1954, wyd. IV PZWS 1956

2. Dzieła. Warszawa 1955 — 1957 T.t. — I—VII PZWS T. I — Poemat pedagogiczny (powieść) — 1955 s. 767 T. II — Marsz roku trzydziestego (powieść), FD-1 (powieść), W tonacji majorowej (sztuka) — 1955 s. 499 T. III — Chorągwie na wieżach (powieść) — 1955 s. 495 T. IV — Książka dla rodziców, Odczyty o wychowaniu dzieci, Przemówienia na temat wychowania w rodzinie — 1956 s. 534 T. V — Ogólne zagadnienia teorii pedagogiki, Wychowanie w szkole radzieckiej — 1956 s. 518 T. VI — Honor (powieść), Prawdziwy charakter (scenariusz literacki) — 1957 s. 464 T. VII — Opowiadania i szkice, Artykuły o literaturze i recenzje, Korespondencja z M. Gorkim — 1957 s. 510

3. Książka dla rodziców. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia, Warszawa 1956 PZWS.

4. Pochód na Kuriaż (Z powieści A. Makarenki „Poemat pedagogiczny" wybrała i opracowała J. Skarżyńska. „Prasa Wojskowa" 1949 s. 115. Biblioteka Żołnierza. Seria 1: Popularne Wypisy Literackie, 5). Wyd. 2 1950 s 141.

5. Poemat pedagogiczny. Warszawa Wyd. I 1946, wyd. II 1949, wyd. III 1956 Książka i Wiedza s. 667.

6. Poemat pedagogiczny w adaptacji scenicznej A. Kochanowskiej. Warszawa 1949 Książka i Wiedza CRZZ Biblioteczka Świetlicowa nr 46.

7. Poemat pedagogiczny. Sztuka w 4 aktach. Dramatyzacja Miloslav Steblik. Przekł. i oprac. dramaturgiczne K. Dejmek. Warszawa 1951 Nasza Księgarnia s. 123.

8. Problemy wychowania w szkole radzieckiej Warszawa 1950 Nasza Księgarnia.

9. Wybrane prace pedagogiczne. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia.

10. Wychowanie w rodzinie. Warszawa PIW. wyd. I i II 1949 s. 109, wyd. III 1950, wyd. IV 1954 s. 98.

11. Z mojej praktyki pedagogicznej. Warszawa 1954 PZWS s. 105

B. Artykuły

1. Cele wychowania. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 1-3 s. 35—47.

2. Chorągwie na wieżach. Sprawa Ryżykowa. Oprac. H. Buterlewicz, Wychowanie w Zespole 1952 nr 1 s. 26—30.

3. Ewolucja i „wstrząs". Życie Szk. 1950 nr 6 s. 299—302.

4. Jak Wania Czyścibut został kolonistą. Inscenizacja fragmentu powieści „Chorągwie na wieżach". Oprac. H. Buterlewicz, Wychowanie w Zespole 1951 nr 5 s. 30—42.

5. Jeden dzień komuny. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 48—50.

6. Konstytucja kraju FED. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 51—54.

7. Ład i estetyka w „Kolonii im. 1 Maja". Wychowanie w Zespole 1951 nr 3 s. 29—32.

8. Metodyka organizacji procesu wychowania. Dzieci i Wychowawca 1948 nr 4/6 s. 2—7.

9. Na wybojach pedagogiki. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 35—40.

19. Odwrócone stronice. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 40—48.

11. O niebezpieczeństwie wychowania dekoracji osobowości. Walka Młodych 1956 nr 2 s. 8.

12. O wychowaniu w rodzinie. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6—7 s. 39—46.

13. Pedagodzy wzruszają ramionami. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 55—65.

14. Praca wychowawców. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 1/3 s. 47—53.

15. Rodzina i wychowanie dzieci. Ruch Pedag. 1949 nr 3 s. 153—163.
16. Rodzina i wychowanie dzieci. Szkoła i Dom 1952 nr 8/9 s. 29—31.
17. Wybór myśli pedagogicznych. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6/7 s. 46—60.
18. Wychowanie seksualne. Życie Szk. 1949 nr 6 s. 267—276.
19. Zarys pracy Połtawskiej Kolonii im. M. Gorkiego. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 27—35.
20. Z mojej praktyki pedagogicznej. Głos naucz. 1954 nr 17 s. 1.
21. Żaden chwyt nie pomoże. Szkoła i Dom 1950 nr 2 s. 18—19.

### 2. Prace o Makarence

A. Druki zwarte

1. FERE N.: Mój nauczyciel. Warszawa 1954 PZWS s. 107.
2. GMURMAN W., KOŁBANOWSKI W., GELMONT A.: Trzy rozprawy o Makarence. Warszawa 1949 Nasza Księgarnia s. 54.
3. MIEDYŃSKI E.: Antoni Makarenko, życie i twórczość pedagogiczna. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia s. 131.

B. Artykuły

1. FERE N. E.: Mój nauczyciel. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 1—3.
2. FERE N. E.: Ze wspomnień. Nowa Kult. 1953 nr 20 s. 7.
3. GMURMAN W. E.: O studiowaniu spuścizny pedagogicznej A. S. Makarenki. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 4—21.
4. KOŁBANOWSKI W. N.: Makarenko Antoni jako psycholog. Życie Szk. 1950 nr 1 s. 43.
5. KOŁBANOWSKI W. N.: Psychologia osobowości w utworach A. S. Makarenki. Przegląd Psychologiczny 1952 nr 1 s. 114—133.
6. KOROTOW W.: Makarenko o wychowaniu fizycznym. Wolność 1954 nr 189 s. 5.
7. RIACHOWSKI W.: Wychowawca nowego człowieka (W 10-lecie śmierci Makarenki). Praca Szkolna 1948/49 nr 6—7 s. 34—38.
8. RUDIK P. A.: Zagadnienie wychowania fizycznego w twórczości pedagogicznej A. S. Makarenki. Wychowanie Fizyczne 1950 nr 4/5 s. 165—175.
9. WEJKSZAN W. A.: Wielki wychowawca (W 15-tą rocznicę śmierci). Na Niedzielę 1954 nr 14 s. 1.
10. WIGDOROWA F.: W 70 rocznicę urodzin A. Makarenki. Głos naucz. 1958 nr 12 s. 3.

### 3. Z doświadczeń kontynuatorów Makarenki

A. Druki zwarte

1. WIGDOROWA F.: Na trudnym szlaku. Warszawa 1955 Nasza Księgarnia s. 434.
2. WIGDOROWA F.: Czernihowianka. Warszawa 1961 Czytelnik, s. 419.

B. Artykuły

1. GACZETOW P.: Siła kolektywu uczniowskiego. Szkoła zawod. 1955 nr 12 s. 31—32.
2. KWACZ B.: Kolektyw nauczycielski organizatorem wychowania uczniów. Szkoła zawod. 1955 nr 5 cz. I s. 30—31; nr 6 cz. II s. 29—30.
3. Przykłady twórczego zastosowania spuścizny pedagogicznej A. S. Makarenki. Wychowanie w Zespole 1952 nr 2 s. 17—20.
4. RASZIŃSKI M. I.: Doświadczenia w organizowaniu kolektywu uczniowskiego Moskiewskiej Szkoły Rzemieślniczej. Nr 3 Szkoła zawod. 1954 nr 13—14 cz. I s. 75—77; nr 15—16 cz. II s. 58—60; nr 17—18 cz. III s. 62—63.

5. SNIEGIRIEW E. S.: Rola kolektywu w wychowaniu uczniów i współpraca z aktywem uczniowskim. Szkoła zawod. 1954 nr 5 cz. I s. 29—31; nr 6 cz. II s. 30—31; nr 7 cz. III s. 30—31; nr 8 cz. IV s. 29—30.

## II. PRACE POLSKIE

### 1. Druki zwarte

A. O Makarence

1. CHMAJ L.: Antoni Makarenko. Warszawa 1960 Książka i Wiedza s. 219.
2. CHMIELEŃSKA I.: Makarenko doradca rodziców. Warszawa 1953 PZWS s. 53.
3. KAMIŃSKI A.: Pedagogika Antoniego Makarenki. Warszawa 1948 RTPD s. 102.
4. Kolektyw i praca w twórczości pedagogicznej Antoniego Makarenki. Materiały z Sesji. Instytut Polsko-Radziecki. Warszawa — Grudzień 1960 s. 120.
5. LEWIN A.: Antoni Makarenko czołowy pedagog radziecki. Warszawa 1947 PZWS s. 51.
6. LEWIN A.: Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne. Warszawa 1960 PZWS s. 268.
7. LEWIN A.: U źródeł myśli pedagogicznej Makarenki. Instytut Polsko-Radziecki. Warszawa — Listopad 1959 s. 36.
8. SIEKIERSKA I.: Dzierżyński i Makarenko. W: Narodziny nowego. (Wspomnienia z lat rewolucji). Warszawa 1952 Książka i Wiedza s. 30—43.

B. Nawiązujące do Makarenki

1. BERNAŚ T.: Możesz dobrze wychować swoje dziecko. Warszawa 1956 PZWS s. 51.
2. Dziecko w zespole. Praca zbiorowa pod red. A. Lewina. Warszawa 1960 PZWS s. 220.
3. Krąg walterowski: Walterowcy. Warszawa 1959 Wydawnictwo Harcerskie s. 141.
4. KUROŃ J.: Uwaga — Zespół! Z drużyną i w drużynie. Warszawa 1960 Wydawnictwo Harcerskie s. 118.
5. LEWIN A.: Problemy wychowania kolektywnego. Refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń polskiego domu dziecka i szkoły na Uralu. Drugie wydanie. Warszawa 1955 PZWS s. 313.
6. MILLER R.: Organizacja zespołu uczniowskiego w szkole podstawowej. Wyd. II poprawione. Warszawa 1954 PZWS s. 119.
7. OBRĘBSKA N.: Wychowanie w rodzinie. Mała Biblioteczka TWP 1953.
8. PELCOWA M., BARANKIEWICZ H., ŁUBNIEWSKI W.: Organizacja pracy wychowawczej (na przykładzie kl. I, V, VII). Warszawa 1957 PZWS s. 148.
9. SZCZĘSNOWICZ R.: My z Targówka. Warszawa 1955 Iskry s. 184.
10. ZYLBERTALOWA H.: Organizacja kolektywu pedagogicznego. Warszawa 1958 PZWS s. 99.

### 2. Artykuły problemowe

1. BABINICZ W.: Makarenko w polskiej szkole. Słowo Ludu 1955 nr 94 s. 3.
2. BARANKIEWICZ H.: Sesja Makarenkowska w Polsce. Psychol. wychow. T. III (XVII) 1960 nr 4 s. 476—479.
3. BENDKOWSKI S.: O przydatności systemu A. S. Makarenki w zakładach dla nieletnich. Szkolnictwo specjalne. Wybrane zagadnienia z działu młodzieży moralnie zaniedbanej. Luty 1959 s. 71—79.
4. CHMIELEŃSKA I.: Komunistyczna osobowość czy komunistyczna dekoracja osobowości. Walka Młodych 1956 nr 2 s. 9—12.

5. CHOMA W. i MYSŁAKOWSKI Z.: Antoni Makarenko. W siedemdziesiątą rocznicę urodzin. Nowa Szk. 1958 nr 3 s. 19—22.

6. CHOMA W.: Czytamy dzieła Antoniego Makarenki. (Z doświadczeń Krakowskiej WSP). Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Zeszyt 3. Nauki Pedagogiczne, Kraków 1955 s. 279—288.

7. CZAJKOWSKI K.: Makarenko — praktyk i teoretyk wychowania. Dom Dziecka 1959 nr 7 s. 1—7.

8. CZAJKOWSKI K.: Naśladownictwo czy twórcze wykorzystanie doświadczeń. Wychow. 1958 nr 3(7) s. 17—19 i 24.

9. CZAJKOWSKI K.: Wychowawca w twórczości Antoniego Makarenki. Dom Dziecka 1959 nr 10, s. 1—12.

10. EGE: Z prasy radzieckiej. Sprawa spuścizny po Makarence. Nowa Kult. 1951 nr 29 s. 11.

11. FALKOWSKA M.: O korzystaniu z dorobku pedagogicznego A. Makarenki i J. Korczaka. (Polemika z tezami artykułu dr Z. Zbyszewskiej). Dom Dziecka 1958 nr 5 s. 308—316.

12. GUTKOWSKI M.: Stanowisko Makarenki w pedagogice radzieckiej. Życie Szk. 1950 nr 5 s. 243—247.

13. HEINRICH M.: Czy winien jest Makarenko? Tygodnik Demokratyczny 1956 nr 47 s. 8.

14. HORNOWSKI B.: A. Makarenko wybitny pedagog radziecki. Problemy 1953 nr 11 s. 734—739.

15. HORNOWSKI B.: Makarenko wychowawca nowego człowieka. Nowy Swiat (dod. do Głosu Wielkopolskiego) 1952 nr 17 s. 2.

16. HORNOWSKI B.: Wychowanie w zespole według Makarenki. Wychowanie w Zespole 1952 nr 2 s. 35—37.

17. HORNOWSKI B.: Zagadnienia kształtowania osobowości człowieka radzieckiego w działalności wychowawczej Antoniego Makarenki. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, nr 5. Filozofia — Psychologia — Pedagogika. Zeszyt I, Poznań PWN (1956) s. 95—123.

18. HOROSZOWSKA B.: Poglądy Makarenki na wychowanie w zespole. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6—7 s. 19—31.

19. J. G.: Sesja naukowa poświęcona twórczości Antoniego Makarenki. Ruch pedag. 1960 nr 3 s. 98—102.

20. JOTPE: Antoni Makarenko — wielki pedagog radziecki. Ilustrowany Kurier Polski 1953 nr 64 s. 3.

21. KORNISZEWSKI F.: Kolektyw, jego istota i znaczenie. Nowa Szk. 1952 nr 3 s. 317—323.

22. KOZAKIEWICZ M.: Zmienić celownik. Życie Warsz. 1956 nr 264 s. 4.

23. KULCZYŃSKI ST.: Zagadnienie wychowania i problem młodzieżowy. Kwart. pedag. 1959 nr 2 s. 3—19.

24. LAS.: „Poprawki historyczne". Bohaterowie „Poematu pedagogicznego" o Makarence. Nowa Kult. 1953 nr 20 s. 7.

25. LEWIN A.: Antoni Makarenko — teoretyk wychowania komunistycznego. Ruch pedag. 1949 nr 3 s. 130—152.

26. LEWIN A.: Dzieła Makarenki orężem w walce o nowe oblicze teorii i praktyki pedagogicznej. Nowa Szk. 1956 nr 1 s. 3/15. (Ukazała się również odbitka artykułu).

27. LEWIN A.: Makarenko — najwybitniejszy pedagog epoki radzieckiej. Opiekun Społeczny 1946 nr 9/10 s. 8—13.

28. LEWIN A.: Makarenko — pedagog zwycięskiej rewolucji. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6/7 s. 5—19.

29. LEWIN A.: Makarenkoznawstwo — jego rozwój, zasięg, stan aktualny. Oświata

i Wychowanie w ZSRR. Biuletyn Kwartalny nr 2. Instytut Polsko-Radziecki. W 1959 s. 39—55. (Ukazała się również odbitka).

30. LEWIN A.: Ogólne założenia systemu wychowawczego. (Uwagi na marginesie poglądów Korczaka i Makarenki). Wychowanie w Zespole 1952 nr 2 s. 3—7.

31. LEWIN A.: O właściwą ocenę spuścizny pedagogicznej A. Makarenki. Nowa Szk. 1958 nr 12 s. 8—13.

32. LEWIN A.: Pedagogika Makarenki na co dzień. Wychow. 1958 nr 3 s. 15—16.

33. LEWIN A.: Pedagog — nowator. (W 15-tą rocznicę śmierci Antoniego Makarenki). Tryb. Ludu 1954 nr 21.

34. LEWIN A.: Perspektywy rozwoju metodyki wychowania. (Analiza poglądów A. Makarenki). Dom Dziecka 1959 nr 7 s. 8—19.

35. LEWIN A.: Pierwsze lata praktyki pedagogicznej Makarenki. Wychow. 1959 nr 6/7 s. 72—76.

36. LEWIN A.: Problematyka kolektywu podstawowego w świetle doświadczeń i poglądów Makarenki. Szkoła zawod. 1955 nr 13/14 s. 16—21.

37. LEWIN A.: Rewolucja i pedagogika. Oświata i Wychowanie w ZSRR. Biuletyn Kwartalny TPPR, maj W-wa 1958. Materiały pomocnicze nr 12 s. 25—33.

38. LEWIN A.: Spór o Makarenkę. Trybuna Wolności 1957 nr 4.

39. LEWIN A.: U źródeł systemu wychowawczego Makarenki. Dom Dziecka 1955 nr 1 s. 22—27.

40. LEWIN A.: W pełni wykorzystać dorobek pedagogiczny Makarenki. Szkoła i Dom 1951 nr 11 s. 11—13.

41. LEWIN A.: Makarenko o wychowaniu człowieka szczęśliwego. Rodzina i Szk. 1959 nr 4 s. 4—5.

42. MERKER A.: Zagadnienie kolektywu młodzieżowego w szkołach zawodowych. Szkoła zawod. 1954 nr 13/14 s. 24—29.

43. MERŻAN I.: Antoni Makarenko. Wychow. w Przedszk. 1949 nr 5 s. 134—135.

44. MILLER R.: Jak czytać powieści Makarenki. Życie Szk. 1956 nr 5 s. 4—9.

45. MILLER R.: Znaczenie perspektywy w wychowaniu zespołu uczniowskiego. Życie Szk. 1955 nr 6 s. 284—290.

46. MOROZ K.: A. Makarenko i pedagogika marksistowska. Nowa Szk. 1949 nr 8/9 s. 7—12.

47. MYSŁAKOWSKI Z.: Antoni Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie. Ruch pedag. 1949 nr 3 s. 164—179.

48. NOWACKI T.: Gorki i Makarenko. Jęz. ros. 1955 nr 2 s. 5—10.

49. NOWACKI T.: Radziecka powieść pedagogiczna. Jęz. ros. 1950 nr 4 s. 61—64.

50. NOWACKI T.: Znakomity pedagog radziecki A. S. Makarenko. Jęz. ros. 1950 nr 1/2 s. 30—39.

51. PIOTROWSKA I.: Makarenko jako kierownik zakładów wychowawczych. Wychowanie w Zespole 1951 nr 4 s. 11—12.

52. SADOWSKI F.: Na tematy pedagogiczne. Nowe Drogi 1949 nr 3 s. 262—265.

53. SOSNOWSKI I.: Poemat pedagogiczny na lekcji w liceum. Głos naucz. 1952 nr 7 s. 3.

54. SZANIAWSKI I.: Działalność pedagogiczna i podstawowe założenia wychowawcze A. Makarenki. Poradnik dla Nauczycieli 1950 nr 7/8 s. 79—92.

55. SZULC Z.: Wychowanie w kolektywie a system klasowo-lekcyjny. Kwart. pedag. 1959 nr 3 s. 113—139.

56. SZWENGRUB M.: Komunistyczna etyka Makarenki (na podstawie art. Borgaczewa J. L. — „Zagadnienia komunistycznej etyki w naukowym dziedzictwie A. S. Makarenki" „Woprosy Fiłosofiji" 1949 nr 1) Wieś 1950 nr 1 s. 5.

57. TURKOWSKI L.: W obronie Makarenki. Głos naucz. 1959 nr 14 s. 5.

58. Wielki wychowawca i artysta (A. Makarenko). Przyjaźń 1950 nr 12 s. 6.

59. WIERZBICKA J.: Antoni Makarenko — wychowawca młodzieży radzieckiej. Praca Oświatowa 1948 s. 234—238.

60. WRÓBEL T.: Karność i zdyscyplinowanie u Makarenki. Życie Szk. 1952 nr 11 s. 638—644.

61. ZABOROWSKI Z.: Koncepcja wychowanka w systemie pedagogicznym Antoniego Makarenki. Dom Dziecka 1959 nr 9 s. 1—8.

62. ŻUKOWSKA A.: A. Makarenko znakomity znawca psychiki młodzieży. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6—7 s. 31—39.

### 3. Recenzje

1. ALTSZULER I.: Makarenko o sztuce wychowania. (Z radzieckiej prasy pedagogicznej). Kronika. Nowa Szk. 1950 nr 1/2 s. 105—108.

2. AS: Poemat pedagogiczny (w teatrach krakowskich). Dziś i Jutro 1951 nr 32 s. 8.

3. A. MAKARENKO — Chorągwie na wieżach. Głos Szczeciński 1954 nr 2 s. 6.

4. ANTONI MAKARENKO — Poemat pedagogiczny. Wieś 1950 nr 14—15 s. 9.

5. BACHSZYC-RUDNICKA: Recenzja Poematu z teatru. Kult. i Życie (dod. do Sztandaru Ludu) 1953 nr 33 s. 2.

6. BARBANELL I.: Recenzja Poematu z teatru „Dzieło Odwagi". Słowo Tygodnia (dod. do Słowa Ludu) 1954 nr 11 s. 3.

7. BARTECKI J.: Makarenko Antoni — Poemat pedagogiczny. Ruch pedag. 1946/47 nr 3 s. 221—223.

8. BAUMGARDTEN A.: Poemat pedagogiczny. Teatr 1953 nr 4 s. 21.

9. BLISKO W.: Potęga twórczego marzenia o człowieku. Książka dla Ciebie 1956 nr 1 s. 13—14.

10. B. Z.: „Książka dla rodziców". Sprawy Chłopskie (dod. do Myśli Chłopskiej) 1951 nr 1 s. 191—192.

11. C.: Antoni Makarenko: Poemat pedagogiczny. Dzieci i Wychowawca 1946 nr 2 s. 47—50.

12. CISZEK Z.: Prawda czy poemat. (Uwagi o Makarence). Tygodnik Powszechny 1950 nr 48 s. 7.

13. CZYŃSKA Z.: Wielki pedagog A. S. Makarenko. Poradnik Bibliotekarza 1955 nr 5 s. 107—110.

14. Dobra książka — A. Makarenko, jego książka „Poemat pedagogiczny". Informator dla czytelników 1950 nr 5.

15. DZIARNOWSKA I.: Jeszcze o książkach Makarenki. Wychow. w Przedszk. 1950 nr 6 s. 318—319.

16. FLESZEROWA S.: Dwie premiery i jedna książka. Widnokrąg (dod. do Gazety Poznańskiej) 1952 nr 25 s. 3.

17. GAŻEWSKI J.: Doświadczenia wielkiego pedagoga. Ludwik Chmaj — „Antoni Makarenko", W-wa 1960 Książka i Wiedza str. 218. Wychow. 1960 nr 9/10 s. 61—62.

18. GIEDROYĆ Z.: W wychowaniu nie wolno błądzić po omacku. Książka, którą powinni znać wszyscy rodzice. Rejsy 1949 nr 29.

19. GWARDAK I.: Przedstawienie Poematu sukcesem reżysera. Kult. i Życie (dod. do Sztandaru Ludu) 1953 nr 3 s. 3.

20. HENL B.: Makarenko Antoni „Poemat pedagogiczny" PT Żer. Kielce. Dobra kolektywna robota. Słowo Tygodnia 1954 nr 22 s. 2—3.

21. HIEROWSKI Z.: Triumf młodości. Życie liter. 1953 nr 6 s. 7.

22. H. B.: Poemat pedagogiczny. Przyjaźń 1949 nr 13.

23. H. S.: Poemat pedagogiczny. Przegląd Powszechny 1950 nr 6 s. 449—450.

24. I. K. W.: Makarenko. (Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach). Życie Szk. 1955 nr 6 s. 329—330.

25. I. P.: Książka dla rodziców pomaga rodzicom w pracy wychowawczej. Szkoła i Dom 1951 nr 4 s. 14—15.

26. JAŁ.: Chorągwie na wieżach. Szkoła zawod. 1951 nr 3/4 s. 118—123.

27. JAŁ.: Książka dla rodziców. Szkoła zawod. 1951 nr 1/2 s. 75—77.

28. JAŁ.: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Szkoła zawod. 1950 nr 1/2 s. 72—75.

29. JAŁ.: Wychowanie w rodzinie. Szkoła zawod. 1950 nr 3/4 s. 90—91.

30. JANISZEWSKA Z., LEWIN A.: A. S. Makarenko. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6/7 s. 148—150.

31. JASZCZ: Kuźnia nowych ludzi. Tryb. Ludu 1951 nr 262 s. 4.

32. J. S.: Antoni Makarenko — Poemat pedagogiczny. Szkoła i Dom 1950 nr 2 s. 32.

33. J. S.: Antoni Makarenko „Książka dla rodziców". Szkoła i Dom 1951 nr 1 s. 31.

34. KAMIŃSKI A.: Antoni Makarenko — Poemat pedagogiczny. Przegląd socjologiczny 1949 tom X s. 742—749.

35. KLUBOWNA A.: Książka dla rodziców. Wychow. w Przedszk. 1950 nr 4 s. 245—246.

36. KŁOSOWSKI J. N.: Chorągwie na wieżach. Kult. i Życie (dod. do Sztandaru Ludu) 1952 nr 29 s. 2.

37. KOŹ.: Antoni Makarenko — „Chorągwie na wieżach". Przekrój 1952 nr 352.

38. KRAGEN W.: Poemat pedagogiczny. Dziennik Literacki — (zob. Kurier Szczeciński) 1950 nr 34 s. 4—5.

39. KRAKOWIAK S.: Książka dla rodziców. Głos naucz. 1950 nr 46 s. 4.

40. KRASUSKI B.: Zwycięski kolektyw. Nasze Koło Pracuje 1953 nr 7 s. 83—87.

41. Książka, która uczy wiary w człowieka. Sprawy i Ludzie (dod. do Gazety Robotniczej) 1952 nr 96 s. 4 (Ks).

42. KUBIN I.: Wybrane prace pedagogiczne. Nowa Szk. 1950 nr 1/2 s. 80—83.

43. KWIATKOWSKI T.: Poemat w krakowskim teatrze Młodego Widza. Od A do Z 1952 nr 20 s. 3.

44. L. B.: Fere. Mój nauczyciel A. S. Makarenko (recenzja). Życie Szk. 1955 nr 5 s. 269.

45. L. B.: Gmurman W., Kołbanowski W., Gelmont A. Trzy rozprawy o Makarence. Nowa Szk. 1949. Życie Szk. 1950 nr 2 s. 93—94.

46. L. B.: Z mojej praktyki pedagogicznej — przemówienie Makarenki do nauczycieli (recenzja). Życie Szk. 1955 nr 6 s. 325.

47. ŁUBNIEWSKI W.: Zbiorowe wydanie dzieł Makarenki. Nowa Szk. 1953 nr 2 s. 225—230.

48. MATEJKO A.: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Praca i Opieka Społeczna 1950 nr 3 s. 154—156.

49. MILLEROWA A.: Poemat pedagogiczny. Praca Szkolna 1947/48 nr 1 s. 54—56.

50. M. K.: Książka dla ojców i matek. Wychowanie w rodzinie. Głos Pracy 1954 nr 237.

51. M. L.: Antoni Makarenko. Chorągwie na wieżach. Kurier Codzienny 1951 nr 105.

52. MYSŁAKOWSKI Z.: Makarenko. Książka dla rodziców. Życie Szk. 1952 nr 6 s. 363.

53. NATANSON W.: Dzieje porywającej walki. Przyjaźń 1953 nr 18 s. 12.

54. NATANSON W.: Na scenach Stalinogrodu. Twórczość 1953 nr 9 s. 180—185.

55. NATANSON W.: Pedagogia i teatr. Przegl. Kult. 1953 nr 13 s. 6.

56. NOWACKI T.: Chorągwie na wieżach. Praca Szkolna 1950 nr 7 s. 29—31.

57. ODNOWA A.: Poemat pedagogiczny. Dziś i Jutro 1951 nr 32 s. 8.

58. PIETRASIŃSKI Z.: Szkoła wychowania. Nowa Kult. 1951 nr 8 s. 2 i 11.

59. Poemat w domu górnika w Wirku. Trybuna Tygodnika (dod. do Trybuny Robotniczej) 1953 nr 44 s. 2.

60. PREGER J.: Człowiek powinien mieć szacunek dla człowieka. Pokolenie 1958 nr 14 s. 5.

61. PUTOWSKI E.: Wychowanie w rodzinie. Głos naucz. 1950 nr 15 s. 2.

62. R. K.: Dzieło o triumfie wychowania socjalistycznego. Głos Wybrzeża 1950 nr 216 s. 6.

63. R-r: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Głos naucz. 1950 nr 31 s. 3.

64. Rymkiewicz W.: Antoni Makarenko — twórca nowoczesnej pedagogiki. Głos Robotniczy 1951 nr 149 s. 3.

65. SIEKIERSKA J.: Nie można przegrać wiary w człowieka. Tryb. Ludu 1951 nr 135 s. 5.

66. SIEKIERSKA J.: Pedagogika walki. Teatr 1951 nr 7 s. 78—87.

67. SOŚNICKI K.: Ludwik Chmaj: Antoni Makarenko (1888—1939). Książka i Wiedza 1960 s. 217. Ruch pedag. 1960 nr 5 s. 77—80.

68. ST. CZ.: Książka dla rodziców. Praca Szkolna 1956 nr 4 s. 28—29.

69. ST. CZ.: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Praca Szkolna 1950 nr 3 s. 29—31.

70. St. CZ.: „Ruch pedagogiczny" o Makarence. Praca Szkolna 1950 nr 5 s. 24—27.

71. WASILEWSKI Z.: O polski „Poemat pedagogiczny" Trybuna Wolności 1955 nr 29 s. 6—7.

72. WIELUŃ MICHAŁ: Poemat pedagogiczny, Młoda Wieś 1948 nr 11.

73. WŁODEK A.: Jak z włóczęgów wyrośli dobrzy ludzie. Miesięcznik Ludowy 1947 nr 6/7 s. 47—48.

74. WOŁOSZYN ST.: Przegląd powojennych wydawnictw pedagogicznych. Nowa Szk. 1947 nr 1 s. 54—62.

75. Wydanie pism Makarenki (Kronika). Życie Szk. nr 1 s. 41.

76. Z konferencji wychowawców domów dziecka w Warsz. Okr. Szkol. (Dyskusja nad „Poematem pedagogicznym" Makarenki). Dzieci i Wychowawca 1947 nr 7/8 s. 82—88, nr 9/10 s. 86—89.

77. ŻEBROWSKA W.: Źródło praktycznej wiedzy pedagogicznej. Głos naucz. 1951 nr 32 s. 2.

78. ŻMIGRODZKA M.: O poemacie pedagogicznym. Kuźnica 1947 nr 41 s. 9.

79. ŻUŁAWSKI J.: Poemat pedagogiczny. Trybuna Wolności 1951 nr 41 s. 9.

### 4. Praktyka

A) Materiały publikowane

1. BERNAŚ T.: Pod wpływem Makarenki. Dom Dziecka 1959 nr 7 s. 39—42.

2. BORUCKA G., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Kto tu rządzi. Drużyna 1957 nr 2 s. 4.

3. CZAJKOWSKI K.: Jak korzystać z doświadczeń Makarenki w pracy domów dziecka w Polsce Ludowej. Dom Dziecka 1954 nr 3 s. 20—36.

4. CZUBATY H., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Tak jak Walter, jak komuniści. Drużyna 1956 nr 2 s. 4.

5. CZUBATY H., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Wśród ludzi. Drużyna 1956 nr 3 s. 4.

6. CZUBATY H., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Leśna przyjaźń. Drużyna 1956 nr 4 s. 4.

7. FRĄCKOWIAK J.: O planowaniu pracy nad pogłębieniem świadomej dyscypliny. Dzieci i Wychowawca 1950 nr 1 s. 24—26.

8. KĘDZIERSKI S.: Książka radziecka pomaga wychowywać młodzież. Poemat pedagogiczny. Szkoła zawod. 1952 nr 3 s. 90—92.

9. LEWANDOWSKI M.: Współpraca z rodzicami w szkole wiejskiej. WK s. 132—145.

10. MAJEWSKA A.: Makarenko mówi... O pewnej rodzinie. Trybuna Wolności 1954 nr 9 s. 10.

11. MICHAJŁOWA N.: Co mi dała książka dla rodziców. Szkoła i Dom 1952 nr 11 s. 21—22.

12. OBERLEITNEROWA J.: Jak walczę o dobre wyniki nauczania. OP, Nasza Księgarnia 1951 s. 24.

13. OBERLEITNEROWA J.: Moja praca jako wychowawczyni klasy X. OP (1951/1952) s. 64—90.

14. PALESTER M.: Samorząd w domu dziecka. Wychowanie w Zespole 1951 nr 5 s. 15—17.

15. PANAS L.: Walka o dobre wyniki nauczania i wychowania w klasie pierwszej szkoły podstawowej. OP PZWS 1952 s. 36.

16. PANAS L.: Walka o wyniki nauczania i wychowania w klasie drugiej. OP (1951/1952 s. 14—55.

17. Praca wychowawcza w domach dziecka. Pod red. J. Prokopowicz. Instytut Pedagogiki. Z przodujących doświadczeń pedagogicznych. PZWS 1958. Pracownia Makarenkowska (w Warszawie) Rozm. przepr. K. Pawski Nowy Świat 1956 nr 34 s. 2.

18. PROBULSKA M.: Moja praca z kolektywem klasowym. Szkoła zawod. 1956 nr 9 s. 22—23.

19. RASZKO W.: Jak organizowałem kolektyw uczniowski w kl. VII. NSz (K — 1954). Druk Nowa Szk. 1955 nr 7 s. 52—60.

20. SZCZĘSNOWICZ R.: Makarenko dociera na Targówek. Tryb. Ludu 1953 nr 40 s. 3.

21. SZCZĘSNOWICZ R.: Śladami A. Makarenki. Życie Kulturalne 1954 nr 5 s. 2.

22. WASILEWSKI S.: Jak znajomość prac Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu uczniowskiego w szkole podstawowej w Zawykach i w Supraślu. NSz (K — 1953). Druk Nowa Szk. 1954 nr 1 s. 50—58. Fragment tej pracy pt. „Jak mi pomógł Makarenko" drukowany był w Kult. i Życie 1954 nr 14 s. 2, Świat i Ludzie 1954 nr 14 s. 1.

23. WASZKIEWICZ M.: Jak wyrabiam świadomą dyscyplinę w uczniach kl. IV-tej szkoły podstawowej. OP Nasza Księgarnia 1951 s. 25.

24. WOŁOWIEC A.: Moje doświadczenia w pracy nad tworzeniem kolektywu uczniowskiego. WK s. 51—66.

25. WRÓBLEWSKI Z.: Rację ma towarzysz Makarenko. Sztandar Młodych 1955 nr 10—12.

26. WYSOCKI Cz.: Niektóre formy pracy organizacji harcerskiej w naszej szkole. WK s. 94—104.

27. WYSOCKI CZ.: Jak zakładaliśmy podstawy kolektywu dziecięcego w wiejskiej szkole w Księżymdworze. NSz (K — 1954). Druk Nowa Szk. 1955 nr 2 s. 180—185.

B) Materiały niepublikowane

1. BĘDKOWSKI A.: Z doświadczeń wychowawcy internatu 1956/57 OP(n).

2. BEDNARSKI M.: Tworzenie kolektywu podstawowego na poziomie klas VI—VII. NSz (K — 1954).

3. BESZCZYŃSKA U.: Jak znajomość prac pedagogicznych Makarenki pomogła mi w organizowaniu pracy w Domu Dziecka. 1955 OP(n).

4. BONCZAR S.: Jak organizowałem kolektyw dziecięcy i jego życie w państwowym domu dziecka w Jasieniu, w latach 1947—1954, 1953/54 OP(n).

5. Centralny Ośrodek Wychowawczo-Szkoleniowy im. J. Korczaka w Bartoszycach. Archiwum TPD (maszynopis).

6. CZAJKOWSKI K.: Wywiady pisemne (ankiety) z wychowawcami domów dziecka i pracownikami opieki nad dzieckiem na temat Makarenki i jego dorobku pedagogicznego. Wywiady ustne z wychowawcami domów dziecka na temat Makarenki i jego twórczości. Opracowania w maszynopisie. PMW 1957.

7. DUTKIEWICZ E.: Kształtowanie świadomej dyscypliny u wychowanków domu dziecka. 1957 OP(n).

8. DŹWIKOWSKI A.: Organizacja i program pracy uczniowskiego samorządu szkolnego Szkoły Podstawowej Nr 39 w Poznaniu 1951/52 OP(n).

9. FENRYCH W.: W poszukiwaniu ogólnej metody wychowania politycznego w domu dziecka, 1953/54 OP(n).

10. GAŁĘZA A. M.: Jak znajomość prac A. Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu wychowanków Domu Dziecka.

11. HAWELKA H.: Tworzenie kolektywu podstawowego na poziomie klasy VII-ej. NSz (K — 1954).

12. IWANOWSKA J.: Jak wpływam na kształtowanie świadomej dyscypliny u uczniów kl. I—IV. OP(n) 1954/55.

13. JAMIŃSKI A.: Organizacja kolektywu ogólnoszkolnego uczniowskiego w Liceum Pedagogicznym w Jeleniej Górze w latach 1950—1956 (W oparciu o doświadczenia i wskazania A. Makarenki). PMW.

14. JAMIŃSKI A.: Próba kształtowania kolektywu szkolnego w oparciu o wskazania A. Makarenki (Z doświadczeń zakładu kształcenia nauczycieli). NSz (K — 1954).

15. JANIGA M.: Organizacja pracy zespołu klasowego w kl. VII-ej NSz (K — 1954).

16. KIEĆ F.: Jak korzystam z doświadczeń Makarenki w pracy dydaktyczno-wychowawczej domu dziecka. OP(n) 1954/55.

17. KRENN M.: Opracowanie materiałów „akcji makarenkowskiej w Warszawie". PMW.

18. MACIEJA A.: Jak znajomość prac A. Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu wychowanków domu dziecka. NSz (K — 1953).

19. NOWOSAD H.: Jak zorganizowałam kolektyw mojej drużyny i jak wspólnie pracujemy nad podniesieniem wyników nauczania i wychowania. OP(n) 1953/54.

20. OKOŃ ST.: Zagadnienie perspektywy jako metody w pracy wychowawcy klasowego. OP(n) 1952/53 .

21. O pracy wychowawczej w szkole. Materiały konferencji naukowo-praktycznej nauczycieli szkół warszawskich. Warszawa — czerwiec 1956. Instytut Pedagogiki. Pracownia Makarenkowska. Na prawach rękopisu.

22. OSTROWSKI Z.: Zespoły w walce o wyniki nauczania (z praktyki szkolnej). OP(n) 1951/52.

23. OSZCZEPALSKA M.: Jak znajomość prac Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu uczniowskiego w szkole ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego w Jeleniej Górze. NSz (K — 1954).

24. OWCZAREK Z.: Jak pracowałem z moją grupą wychowawczą na pierwszym etapie tworzenia kolektywu w Mircu. OP(n) 1951.

25. PIĄTKOWSKI F.: Jaworzno. Monografia 1951—1956. Fragmenty w PMW.

26. POŁUDNIAK M.: Jak znajomość prac Antoniego Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu uczniowskiego kl .V-tej. NSz (K — 1953).

27. POŁUDNIAK M.: Rola szkolnego koła przyjaciół ZSRR w zakresie tworzenia i umacniania kolektywu szkolnego ogólnouczniowskiego. NSz (K — 1954).

28. RACHALSKA W.: Opracowanie materiałów z kursu makarenkowskiego w Sulejówku. PMW.

29. RYDZEWSKA: Poemat pedagogiczny w Polsce. Praca magisterska. Fragmenty. PMW.

30. SCHMIDT ST.: Jaka znajomość prac Antoniego Makarenki wpłynęła na kształtowanie kolektywu rady wychowanków w domu dziecka. NSz (K — 1953).

31. SOBCZAK: Jak szkoła walczy o wyniki nauczania i wychowania (Z doświadczeń dyrektora liceum pedagogicznego).

32. TRZCIŃSKA I.: Jak znajomość prac Antoniego Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu NSz (K — 1953).

33. TURSKA J.: Kolektyw szkolny w walce o wyniki nauczania i wychowania. NSz (K — 1954).

34. WASYLUK-KUŚ H.: Z doświadczeń pedagogicznych Domu Młodzieży w Bartoszycach PMW.

35. WASYLUK-KUŚ H.: Z doświadczeń wychowawcy klasowego nad organizacją zespołów uczniowskich. OP(n).

36. WĘDZIK J.: Jak przygotowałem warunki do stworzenia kolektywu uczniowskiego. NSz (K — 1954).

37. ZAWORSKI T.: Wartości wychowawcze „Poematu pedagogicznego" Antoniego Makarenki. Maszynopis pracy. PMW. 1958.

*A. Lewin*

# KRONIKA KRAJOWA

## GŁÓWNA KOMISJA PEDAGOGICZNA DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ USTALA KIERUNKI SWEGO DZIAŁANIA

Dnia 20 czerwca br. odbyło się posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej w pełnym składzie.

Tematem obrad było ustalenie kierunków działania stanowiących wytyczne dla prac poszczególnych komisji problemowych.

Uwaga dyskutantów skupiła się wokół zakresu zadań tej Komisji na tle działalności Ministerstwa Oświaty i innych instytucji w odniesieniu do zagadnień reformy szkolnej.

Fakt zajmowania się reformą szkolną przez różne instytucje wymaga określenia, zdaniem niektórych dyskutantów, zasad współdziałania, by nie dublować pracy (doc. Barbag, nacz. Zakrzewska, prof. Szczerba).

Aby współuczestniczyć w przeprowadzeniu reformy szkolnej na bazie uchwał VII Plenum KC PZPR, Związek Nauczycielstwa Polskiego uważa za konieczne uzyskanie pogłębionego poglądu na zagadnienia związane z jej realizacją.

Jest to możliwe poprzez odpowiednie studia i prace badawcze.

Organizacja nasza jest w tej szczęśliwej sytuacji, że skupia w swych szeregach teoretyków i praktyków działalności szkolnej i prace badawcze może przeprowadzić.

Dysponując kadrą koncepcyjną przy posiadaniu własnej prasy ZNP, może, poprzez działalność komisji, włączyć szerokie rzesze nauczycieli do przebudowy szkoły w Polsce Ludowej. Powoływanie komisji dla spraw reformy szkolnej przez różne instytucje, placówki naukowe.

Prace Ministerstwa Oświaty ukierunkowuje ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce.

Komisja przy PAN interesuje się sprawą reformy szkolnej w aspekcie rozwoju nauki i techniki oraz wpływu na rozwój oświaty.

Komisja ZNP winna ująć w określone ramy cenny ruch nowatorski w terenie, który nie jest otoczony dostateczną opieką naukową i organizacyjną. Należy temu ruchowi wszechstronnie pomóc.

Przy organizowaniu szkoły zawodowej na bazie 8-letniej szkoły podstawowej będzie zachodziła potrzeba stanowiska związków branżowych. Pracuje też Komisja Rządowa razem z CRZZ nad sprawą dokształcania dorosłych.

Nie jest do pomyślenia, aby ZNP nie zbierał materiałów, nie prowadził badań, nie dokonywał opracowań, by móc kompetentnie pomagać Związkom Zawodowym i Min. Oświaty.

Nie istnieje niebezpieczeństwo dublowania lub zastępowania administracji w pracy, gdyż Związek nie będzie podejmował prac, które wykona administracja dysponująca środkami i ludźmi (np. programy, podręczniki itd.). W tej sytuacji będzie przydatna współpraca i opinia Związku.

Istnieje wiele zagadnień i spraw, w których administracja posiada mniejsze możliwości działania niż ZNP, np. współdziałania szkoły z życiem gospodarczym.

Dotąd jeszcze jest sporo różnych problemów kompleksowych, które ZNP powinien objąć swym programem badawczym (demografia a zatrudnienie, kwalifikacje i perspektywy zawodowe młodzieży i jej losy społeczne po ukończeniu nauki w szkole itp.).

Tymi problemami w całości nikt się nie zajmuje.

Zajęcie się zagadnieniem losu i perspektyw młodzieży rzutuje np. na organizację sieci szkolnej. Wnioski z badań społecznej funkcji szkoły prowadzą do odpowiedniego spojrzenia na organizację systemu kształcenia nauczycieli.

Stwierdzono też w dyskusji, że we wszystkich poczynaniach nad reformą szkolną za mało wyraźnie występuje podmiot reformy — młodzież. Konsekwencją praktyczną w tym względzie jest powołanie komisji problemowej dla sprawy młodzieży.

W wielu wypowiedziach zwracano uwagę na konieczność aktywizacji terenu (w pracy nad reformą szkolną).

Należy mieć na uwadze fakt, iż szkoła i wieś muszą sprostać zadaniom, muszą być związane ze współczesnością. Nauczanie jest tradycjonalne, konserwatywne. Chodzi o wprowadzenie szkoły w problemy współczesnej kultury, współczesnego życia, nauki i techniki.

W aspekcie tych zagadnień należy dokonać doboru komisji problemowych, jak korekty ramowych programów badań.

Z innych spraw poruszono sprawę wykorzystywania materiałów badawczych znajdujących się w szkołach wyższych przez władze oświatowe przy pracach koncepcyjnych.

Do popularyzacji materiałów badawczych i aktualnych zagadnień mógłby się przyczynić kongres pedagogiczny.

Ze względu na to, że nauka o nauczycielu i jego funkcji społecznej ma bogatą tradycję szczególnie w Polsce, z uwagi na brak starannie zebranej wiedzy o nauczycielu konieczne jest zorganizowanie ośrodka dokumentacji pracy nauczyciela. Ośrodek mógłby z czasem przekształcić się w muzeum nauczyciela.

Na posiedzeniu ustalono:

Główna Komisja Pedagogiczna będzie inicjowała i organizowała prace badawcze dotyczące reformy szkolnej, której program nakreśliło VII Plenum KC PZPR. Na tle przeprowadzonej dyskusji poszczególne komisje problemowe sprofilują zakres swych prac i dokonują korekt w projektach planów pracy do 25 czerwca br.

Projekty planów będą udostępnione członkom komisji. Zostaną one przedyskutowane na plenum komisji w połowie września br.

Komisja zaaprobowała w pełni projekt Prezesa ZG ZNP zwołania kongresu pedagogicznego, który stworzyłby warunki dla szerokiej dyskusji nad zagadnieniami związanymi z reformą szkolną; i za przystąpieniem przez ZNP do gromadzenia materiałów, które byłyby zaczątkiem Muzeum Nauczyciela.

*J. M.*

## TENDENCJE ROZWOJOWE AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFSR

### 1. ZMIANY W STRUKTURZE ORGANIZACYJNEJ

Akademia Nauk Pedagogicznych RSFSR składała się do roku 1960 z następujących instytutów naukowo-badawczych: Wychowania Przedszkolnego, Psychologii, Metod Nauczania, Teorii i Historii Pedagogiki (z filią w Leningradzie), Szkół Narodowościowych, Wychowania Estetycznego, Wychowania Fizycznego oraz Instytutu Defektologii.

Ósmy numer *Sovetskiej Pedagogiki* z 1960 r.[1] przynosi wiadomość o zmianach w strukturze organizacyjnej Akademii, mianowicie — o przekształceniu Instytutu Metod Nauczania w dwa nowe instytuty: Wykształcenia Ogólnego i Politechnicznego oraz w Instytut Nauczania Produkcyjnego. Instytut Pedagogiki w Leningradzie został przekształcony w Naukowo-Badawczy Instytut Wieczorowych (zmianowych) i Zaocznych Szkół Średnich. Przy Instytucie Szkół Narodowościowych powstały dwie filie — jedna w Tatarskiej, a druga w Jakuckiej ASRR.

Nietrudno dopatrzyć się ścisłego związku między charakterem nowo powstałych instytutów a radziecką reformą szkolną. Reforma ta powołuje do życia nowy typ szkoły: ogólnokształcącą politchniczną średnią szkołę pracy z nauczaniem produkcyjnym. Szkoła ta stawia sobie jako cel połączenie wykształcenia ogólnego, politechnicznego z zawodowym. Powołanie do życia odnośnych instytutów naukowo-badawczych ma na celu stworzenie możliwości rozwiązywania problemów treści i metod kształcenia ogólnego politechnicznego i zawodowego w ich wzajemnym powiązaniu. Szczególne znaczenie ma utworzenie Instytutu Nauczania Produkcyjnego. Dla ogólnokształcącej politechnicznej szkoły średniej nauczanie produkcyjne jest czymś zupełnie nowym. Potrzebne są specjalne badania zmierzające do ustalenia treści i metod nauczania produkcyjnego oraz jego form organizacyjnych. Wśród pedagogów rzadko można spotkać człowieka dobrze obeznanego z produkcją, z jej podstawami naukowymi, jak również z tendencjami rozwojowymi techniki i technologii. Natomiast wśród personelu inżynieryjno-technicznego zakładów pracy rzadko można spotkać ludzi orientujących się w problematyce pedagogicznej i w sprawach szkolnych. Potrzebne jest ścisłe współdziałanie jednych i drugich dla rozwiązania zadań dotyczących przygotowania młodzieży do życia i do pracy. Instytut Nauczania Produkcyjnego stawia sobie właśnie m. in. jako cel przygotowanie nowych kadr naukowych tego typu.

Do tej pory Akademia mało zajmowała się problematyką średnich szkół wieczorowych. Taki stan rzeczy nie mógł trwać dłużej, wobec rangi, jaką szkołom tego typu nadaje ustawa o reformie szkolnej. Ma to być główny tor upowszechnienia szkoły średniej. Nowo powstały Instytut Naukowo-Badawczy Szkół Wieczorowych w Leningradzie będzie miał możność rozwiązywania problemów funkcjonowania tej szkoły w sposób naukowo pogłębiony.

Stwierdzenie tych ważnych zmian w strukturze organizacyjnej ANP nie ujawnia jednak w sposób wyczerpujący tendencji rozwojowych radzieckich instytutów naukowo-badawczych. Aby do tych tendencji dotrzeć, należy cofnąć się wstecz do analizy stanu nauk pedagogicznych przeprowadzonej przez prezydenta ANP

[1] Zob. artykuł: *Bliże k żizni k škole*. s. 32.

Kairowa[2] na wszechzwiązkowej naradzie kierowników katedr i instytutów pedagogiki z grudnia 1959 r. oraz sięgnąć do Uchwały Biura Politycznego KC KPZR i Rady Ministrów RSFSR z czerwca 1960 r. *O pracy ANP*[3] zawierającej ocenę dotychczasowej działalności Akademii i określającej perspektywy jej pracy na przyszłość.

## 2. REWIZJA DOTYCHCZASOWYCH METOD BADAŃ NAUKOWYCH

W obu dokumentach stwierdza, że główną wadą działalności ANP w ubiegłych latach była jej nieporadność w rozwiązywaniu problemów, jakie życie stawia przed szkołą w dziedzinie nauczania i wychowania młodzieży. Warunkiem powodzenia w pracy naukowo-badawczej jest umiejętność koncentrowania uwagi na zagadnieniach węzłowych, ważnych oraz umiejętność posługiwania się właściwymi, naukowo sprawdzonymi metodami badań. Tymczasem — jak stwierdza Kairow — pracownicy naukowi przeważnie zajmowali się zagadnieniami marginesowymi i wykazywali się często niedostatecznym przygotowaniem metodologicznym. Wiele prac odznaczało się prymitywizmem, miało charakter literacko-publicystyczny. Upowszechnianie doświadczeń pracy szkół i nauczycieli miało przeważnie charakter opisowy, powierzchowny, pozbawione było głębszej analizy faktów i nie stwarzało podstawy do szerszych uogólnień.

Co prawda w ostatnich latach wzrósł ciężar gatunkowy prac doświadczalnych i eksperymentalnych, jednakże i te prace nie zawsze stały na należytym poziomie naukowym. Brak w nich często hipotezy roboczej, brak głębszej analizy uzyskiwanych rezultatów zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. W tych warunkach zaobserwowane fakty i zjawiska mogą być tłumaczone w różny sposób.

Doktorskie dysertacje[4] obronione w ostatnim pięcioleciu nie stanowią kroku naprzód w tej dziedzinie. Te dysertacje poświęcone były bądź zagadnieniom z zakresu historii wychowania, bądź z zakresu metodyk szczegółowych. Z zakresu pedagogiki ogólnej obronione zostały tylko dwie dysertacje — Szabałowa *Kształcenie politechniczne w szkole ogólnokształcącej* oraz Daniłowa *Proces nauczania w szkole radzieckiej*. Obie te dysertacje stanowią niewątpliwie osiągnięcia w dziedzinie badań pedagogicznych, nie zapełniają jednak poważnych luk, jakie dają się zauważyć w rozwoju badań naukowych.

Sytuację w dziedzinie przygotowania, obrony i zatwierdzenia prac kandydackich i doktorskich trzeba uznać za niezadowalającą — stwierdza Kairow. Szczególnie mało było dysertacji doktorskich. W ciągu 25 lat — od 1934 do 1959 r. — w ZSRR obroniono we wszystkich gałęziach nauki pedagogicznej 79 dysertacji. Były to jednak prace o wąskiej, jednostronnej problematyce, co pozbawia badacza możliwości naukowego uogólnienia, nie posuwa nauki naprzód.

Zarysowała się tendencja do utożsamiania pracy doświadczalnej z eksperymentalną. Tymczasem — jak twierdzi Kairow — jest to zupełnie niesłuszne. Co prawda między doświadczeniem i eksperymentem jest wiele wspólnego, są jednak i istotne różnice. W odróżnieniu od pracy doświadczalnej, eksperyment pedagogiczny odznacza się bardziej zróżnicowaną metodą badań, wymaga ściślejszych danych ilościowych i jakościowych, wymaga głębszej analizy zarówno samego przebiegu procesu, jak też i jego wyników. Eksperyment wymaga zestawienia uzyskanych rezultatów

[2] Zob. artykuł: *Perspektywy razwitia pedagogičeskoj nauki...* „Sow. Ped." 1960 nr 2.
[3] Patrz: *Obščee sobranije Akademii.* „Sov. Ped." 1960 nr 9.
[4] Doktorskie dysertacje stanowią w ZSRR podstawę do zdobycia stopnia naukowego równego naszej docenturze i następują po uzyskaniu stopnia kandydata nauk równającego się naszemu doktorowi.

z obiektem kontrolnym, wziętym z szerokiej praktyki pedagogicznej, co umożliwia ujawnienie zalet i braków obiektu będącego przedmiotem eksperymentu.

W ścisłym związku z metodą badań zostaje forma i organizacja badań. Tu wyłania się problem ścisłego współdziałania pracowników naukowych z nauczycielami. W rozwiązaniu tego problemu będą pomocne laboratoria pedagogiczne, organizowane obecnie na szeroką skalę przez ANP, oraz liczne kontakty nawiązywane przez Akademię z pojedynczymi nauczycielami i całymi radami pedagogicznymi przodujących szkół, jak też z instytutami doskonalenia kadr.

Powodzenie w pracy naukowo-badawczej zależy również od właściwej koordynacji poczynań różnych placówek. Pracę badawczą w dziedzinie pedagogiki prowadzi ANP z jej instytutami, a poza tym 250 katedr instytutów pedagogicznych i uniwersytetów, 150 instytutów doskonalenia kadr oraz ponad 2½ tysiąca miejskich i powiatowych gabinetów pedagogicznych. O liczbie nauczycieli biorących udział w pracy badawczej świadczy fakt dostarczenia na ostatnią naradę poświęconą odczytom pedagogicznym w skali republikańskiej 1860 prac. Wszystko to dowodzi niebywałego rozmachu pracy naukowo-badawczej w kraju w zakresie nauczania i wychowania młodzieży. Jednakże efektywność tej pracy budzi zastrzeżenia na skutek braku koordynacji poczynań wszystkich wyżej wymienionych placówek.

Celem udoskonalenia tego stanu rzeczy Prezydium Akademii weszło na drogę powołania rad naukowych w zakresie podstawowych problemów nauczania i wychowania młodzieży, które będą koordynowały pracę placówek naukowo-badawczych w zakresie pedagogiki.

Tezy KC KPZR o przebudowie szkoły otwierają nową kartę w pracy ANP. Stworzyły one warunki do przezwyciężenia dogmatyzmu w pedagogice. Stały się punktem wyjścia twórczych poszukiwań, rozwinięcia szerokiego ruchu pedagogicznego w całym kraju. Chodzi tu głównie o prowadzoną na szeroką skalę pracę eksperymentalną w zakresie łączenia nauczania z pracą produkcyjną w szkołach bazowych Akademii, katedr pedagogiki i licznych instytutów pedagogicznych. Akademia opracowała podstawowe dokumenty niezbędne do funkcjonowania szkoły w nowych warunkach, regulaminy szkół wszystkich typów, plany i programy nauczania, programy pracy wychowawczej oraz listy metodyczne dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów.

### 3. AKTUALNA PROBLEMATYKA BADAŃ

W obu dokumentach znajdujemy wyszczególnienie najważniejszych problemów z zakresu socjologicznych podstaw pedagogiki, dydaktyki, teorii wychowania, jak również psychologii rozwojowej i wychowawczej, na jakich ANP będzie koncentrowało swą uwagę w perspektywie najbliższych lat. W tym artykule zajmiemy się z konieczności tylko niektórymi z tych problemów.

W zakresie socjologicznych podstaw pedagogiki wysuwa się na pierwszy plan kompleks zagadnień związanych z problemem „Szkoła i społeczeństwo". Zagadnienia te są ściśle powiązane z zagadnieniami filozoficznymi i ekonomicznymi i w tym kontekście będą musiały być rozwiązywane.

Problematyka socjologicznych podstaw pedagogiki dotychczas była rozpatrywana tylko w aspekcie historii wychowania i zawężana wyłącznie do problemu klasowego charakteru wychowania. Tymczasem istnieje pilna potrzeba zajęcia się problemem roli szkoły w walce o zwycięstwo socjalizmu, przy czym szczególnej wagi nabiera zagadnienie zbadania tego, co jest ogólne, a co specyficzne w systemie wychowania poszczególnych krajów socjalistycznych. Był taki okres, gdy kraje obozu socjalistycznego tylko przyswajały sobie doświadczenia radzieckie. Te czasy już minęły, obecnie kraje socjalistyczne same wnoszą cenny dorobek w skarbnicę pedagogiki marksistowskiej.

Drugim problemem z tego zakresu jest „Postęp naukowo-techniczny a szkoła". Chodzi tu o ustalenie, w jaki sposób i w jakiej formie szkoła winna reagować na najnowsze osiągnięcia nauki i techniki oraz jak winny się zmieniać w zależności od tego treść i metody kształcenia w szkole. Doświadczenia z ostatnich lat wskazują, że sam rozwój nauki i techniki w dużym stopniu zależy od poziomu nauczania w szkole. Zadaniem pedagogiki jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można kształtować zainteresowania i uzdolnienia naukowe i techniczne u młodzieży.

W dziedzinie teorii nauczania wysuwają się dwa główne problemy: a) treści i b) metod nauczania.

W zakresie treści nauczania przed ANP stoi zadanie rozwiązania następujących zagadnień: 1) zależności treści nauczania od rozwoju techniki, kultury, nauki i gospodarstwa narodowego kraju oraz od zadań wychowania komunistycznego na różnych szczeblach nauczania szkolnego; 2) specyficzne właściwości nauczania w szkołach dla młodzieży pracującej; 3) koordynacja kształcenia ogólnego i politechnicznego w szkole ośmioletniej; 4) łączenie kształcenia ogólnego politechnicznego z zawodowym w szkole średniej; 5) wpływ łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną na całą treść kształcenia w szkole średniej; 6) wzajemne uzależnienie elementów materialnych i formalnych w treści kształcenia; 7) jedność teorii i praktyki na różnych szczeblach nauczania szkolnego i w różnych przedmiotach nauczania oraz płynące stąd konsekwencje dla doboru treści.

W zakresie metod nauczania na czoło wysuwa się problem walki z werbalizmem, formalizmem i dogmatyzmem w nauczaniu. Muszą być podjęte badania naukowe nad sposobami wcielenia w praktykę szkolną aktywnych metod nauczania, nad sposobami kształcenia samodzielności myślenia i wdrażania młodzieży do twórczej, samodzielnej działalności. Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną niewątpliwie wpływa na rozbudzenie aktywnej twórczej postawy ucznia. Zależność ta winna się stać przedmiotem badań w jej wielostronnym powiązaniu.

Z metodami nauczania ściśle wiąże się sprawa jego organizacji. W nowych warunkach trudno uważać lekcję za jedyną formę organizacji pracy dydaktycznej w szkole. Obok lekcji występuje praktyka produkcyjna, praca społecznie użyteczna, wycieczki, zajęcia grupowe — obowiązkowe i dobrowolne — i wiele innych. Wszystkie one domagają się naukowego opracowania.

W dziedzinie teorii wychowania w centrum uwagi Akademii znajduje się problem wychowania dla pracy i przez pracę. W dalszym ciągu kontynuowane będą prace nad metodyką wychowania w szkole z uwzględnieniem specyfiki tej problematyki w szkole dla młodzieży pracującej i w szkołach-internatach.

Uchwała KC w sprawie pracy ANP wysuwa jako pilne zadanie zajęcie się zagadnieniem przezwyciężenia religianckich i nacjonalistycznych wpływów na młodzież szkolną.

W związku z procesem przerastania pracy socjalistycznej w komunistyczną, tj. w pracę na użytek ogólny bez wynagrodzenia, aktualną staje się sprawa kształtowania u młodzieży moralnych motywów pracy.

Ciekawe są perspektywy badań w zakresie psychologii wychowawczej. W analizie dotychczasowej pracy ANP Kairow poświęca temu zagadnieniu sporo miejsca. Wskazuje na szkodliwe skutki dogmatycznego potraktowania uchwały KC Partii z 1936 r.: *W sprawie pedologicznych wypaczeń w systemie ludowych komisariatów oświaty* przez niektórych pracowników naukowych.

Wbrew zdrowemu rozsądkowi występowali oni przeciwko jakimkolwiek badaniom nad właściwościami psychicznymi dzieci dla celów pedagogicznych. Cytując dogmatycznie wyrwane z kontekstu sformułowania ogłosili oni jako „pedologiczne" wszystkie metody badania rozwojowych i indywidualnych cech młodzieży szkolnej, które wychodziły poza zakres zwykłej obserwacji i kontroli wiadomości.

Mimo że od czasu wydania tej uchwały upłynęło już ponad 20 lat, ten jednostronny i fałszywy punkt widzenia pokutuje po dziś dzień i stanowi poważną przeszkodę w rozwoju naukowo uzasadnionej wiedzy o dzieciach. A przecież nie do pomyślenia jest owocna działalność wychowawcza bez gruntownego poznania osobowości dziecka. Chodzi tu o skrupulatne gromadzenie materiałów, charakteryzujących historię rozwoju osobowości dziecka, rozwoju kolektywów dziecięcych i kształcących się w nich stosunków. Poniechawszy badania tego typu, pedagogika stała się „bezdzietną".

Badania w zakresie psychologii wychowawczej koncentrowały się wokół zagadnienia przyswajania sobie wiedzy przez uczniów na różnych szczeblach nauki szkolnej, jak również na zagadnieniach związanych z właściwościami psychofizjologicznymi dzieci. Są tu do odnotowania niemałe osiągnięcia, których jednak nie można uznać za wystarczające.

Obecnie zadaniem psychologii jest objęcie badaniami zagadnień związanych z procesem przebudowy szkoły. Tu wysuwa się na czoło problem psychologicznych właściwości pracy uczniów. Trzeba zbadać stosunek młodzieży do pracy, wydobyć jej zainteresowania i motywy w tym zakresie, zbadać przebieg samego procesu kształtowania się świadomego i odpowiedzialnego stosunku do pracy.

Taka jest w ogólnych zarysach zasadnicza problematyka badań nakreślona przez ANP na najbliższą przyszłość. Czytelnika polskiego interesuje jednak, co już obecnie jest przedmiotem badań instytutów naukowo-badawczych w ZSRR. Na ten temat znajdujemy wyczerpującą odpowiedź Gonczarowa w „Sovetskoj Pedagogice"[5].

Zatrzymamy się tu na problematyce badań nowo powstałych instytutów.

### 4. BADANIA NOWO POWSTAŁYCH INSTYTUTÓW ANP

Instytut Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego kontynuuje badania nad tematem *Naukowe podstawy kształcenia ogólnego i politechnicznego*. W toku realizacji tego tematu pracownicy Instytutu badają zagadnienie postępu technicznego, pracę przodowników zakładu produkcyjnego, organizację pracy w brygadach pracy komunistycznej, doświadczenia w zakresie szkolenia robotników w zakresie najbardziej upowszechnionych specjalności. Wespół z pracownikami innych instytutów sprawdza stan przygotowania uczniów do pracy, poziom ich wiedzy i umiejętności w zakresie ogólnokształcących i politechnicznych przedmiotów nauczania oraz stan pracy wychowawczej w szkołach.

Oprócz tego tematu podjęto w Instytucie Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego badania nad problemem: *Więź nauczania życiem, pracą i praktyką budownictwa socjalistycznego*. Badania nad tym tematem zmierzają do opracowania podstaw pedagogicznych, form organizacyjnych i metod tej więzi. Przewiduje się zbadanie wychowawczego i kształcącego znaczenia więzi nauczania z życiem, ujawnienie roli i miejsca poszczególnych przedmiotów nauczania w przygotowaniu młodzieży do pracy, roli różnego rodzaju pracy społecznie użytecznej w wychowaniu komunistycznym.

Instytut Nauczania Produkcyjnego uczynił przedmiotem swych badań w roku bieżącym temat: *Nauczanie produkcyjne jako część składowa jednolitego systemu wykształcenia średniego i przygotowania młodzieży do pracy*. W toku realizacji tego tematu zostanie sprecyzowany profil przygotowania zawodowego uczniów w następujących gałęziach produkcji: w budownictwie maszynowym, elektrotechnice, chemii i rolnictwie. Poza tym określony zostanie związek między nauczaniem produkcyjnym a kształceniem politechnicznym, jak również treść i charakter wiedzy

[5] *O planie naučno-issledowatelskoj raboty ANP RSFSR na 1961 god.* „Sov. Ped." 1961 nr 4.

ogólnotechnicznej, jako części składowej kształcenia politechnicznego, związek tej wiedzy z produkcyjnym przygotowaniem uczniów.

Drugim problemem, nad którym pracuje Instytut Nauczania Produkcyjnego, jest *Treść, formy organizacyjne i metody nauczania produkcyjnego w zakresie podstawowych specjalności.*

Przed Instytutem Nauczania Produkcyjnego stoi również zadanie określenia treści, organizacji i metod przygotowania w szkole średniej pracowników w dziedzinie usług i kultury — z uwzględnieniem kształcenia politechnicznego. Chodzi o przygotowanie wychowanków domów dziecka, pielęgniarek, pracowników kancelaryjnych, handlu itp.

Instytut napotyka duże trudności w znalezieniu kadr naukowych posiadających przygotowanie techniczne i pedagogiczne zarazem.

Uwaga pracowników Instytutu Szkół Wieczorowych w Leningradzie koncentruje się wokół zagadnienia: *Treść i metody nauczania i wychowania w szkołach wieczorowych.* Badana jest specyfika metod nauczania i budowy lekcji w szkołach tego typu. Opracowuje się programy, podręczniki i metodyki nauczania dorosłych. Obok tego tematu prowadzone są badania nad zagadnieniami: *Praca samodzielna uczniów szkół wieczorowych* oraz *Treść i metody nauczania zaocznego.* Bardzo aktualny jest problem podjęty przez Instytut: *Treść i metody przyśpieszonego przerabiania kursu szkoły ośmioletniej z uczniami szkół wieczorowych.*

Przy jednej ze szkół wieczorowych w Leningradzie powstało laboratorium pedagogiczne, w którym weryfikowany jest program przyśpieszonego przerabiania kursu szkoły ośmioletniej.

* * *

Przedstawione wyżej relacje ze stanu badań pedagogicznych w ANP RSFSR wskazują, że mimo borykania się z poważnymi trudnościami, radziecka nauka pedagogiczna wykazuje śmiałość w podejmowaniu coraz to nowych problemów i duży rozmach w ich rozwiązywaniu. Jest to możliwe dzięki docenianiu tej gałęzi wiedzy przez czynniki partyjne i rządowe oraz dzięki stworzeniu warunków niezbędnych do osiągania coraz to lepszych rezultatów w pracy naukowo-badawczej.

*Ida Altszuler*

## SPRAWA NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W ZSRR I U NAS

Wzrost znaczenia znajomości języków obcych w świecie współczesnym każe zrewidować poglądy na dotychczasowe rozwiązania sprawy nauczania języków w szkolnictwie.

W Związku Radzieckim od dłuższego czasu na łamach prasy pedagogicznej toczyła się dyskusja w tej sprawie. M. in. w marcu 1958 roku prawie cały numer czasopisma „Sovetskaja Pedagogika" poświęcono zagadnieniu nauczania języków obcych, domagając się gruntownej jego przebudowy (korennuju perestrojku).

Jako jedno ze źródeł niepowodzeń, poza sprawami organizacji nauczania (np.: zbyt liczne klasy, niedostateczne przygotowanie nauczycieli), wysuwano tezę, że zbyt często uczono o języku, a nie języka, że w programach nie doceniano praktycznego opanowania języka, na drugi plan usuwano wyrabianie umiejętności i nawyków praktycznego władania językiem.

W wyniku długotrwałej dyskusji opracowano nowe programy najpierw dla klas V—VIII, a następnie IX—XI. Programy te szczegółowo omówiono na łamach czasopisma „Inostrannyje Jazyki w Škole". Na plan pierwszy wysuwa się wyrabianie umiejętności i nawyków praktycznego władania językiem. Temu celowi podporząd-

kowano dobór materiału, dokonując znacznych jego redukcji. Materiał słownikowy ograniczono w sposób dotychczas niepraktykowany do około 200 nowych słów w ciągu roku szkolnego. W materiale gramatycznym dokonano także zdecydowanych cięć, np. w programie języka niemieckiego w szkole średniej pomija się Koniuktiv. Ograniczenia materiału mają zapewnić czas na przećwiczenie przewidzianego przez program materiału celem wyrobienia umiejętności i nawyków jego stosowania.

W czerwcu br. pojawiła się w prasie wiadomość o uchwale Rady Ministrów ZSRR w sprawie podniesienia poziomu nauczania języków obcych.

Uchwała ta podkreśla, że znajomość języków obcych ma dla specjalistów różnych dziedzin nauki, techniki i kultury, jak również dla szerokich rzesz ludzi pracy doniosłe znaczenie, ułatwia bowiem szeroki rozwój kontaktów międzynarodowych oraz wzajemną wymianę osiągnięć kulturalnych i naukowo-technicznych.

Uchwała podkreśla, że w ciągu ostatnich lat poziom nauczania języków obcych nieco się podniósł. Jednakże w tej ważnej sprawie wciąż jeszcze istnieją znaczne niedociągnięcia. Ogromna większość absolwentów szkół ogólnokształcących oraz średnich szkół specjalnych i uczelni wyższych słabo włada językami obcymi. Niewielki zapas słów i czysto formalna znajomość gramatyki uniemożliwia im tłumaczenie obcego tekstu bez słownika. Szczególnie słabe jest opanowanie języka w mowie. Poważne niedociągnięcia zaobserwować można na odcinku kształcenia wykładowców języka obcego dla szkół wyższych i średnich.

Rada Ministrów ZSRR poleciła odpowiednim ministerstwom podjęcie kroków w celu usunięcia niedociągnięć w nauczaniu języków obcych; g ł ó w n y m z a d a n i e m b ę d z i e p r a k t y c z n e o p a n o w a n i e j ę z y k a o b c e g o.

Ministerstwa oświaty republik związkowych oraz Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR powinny podnieść poziom programów nauczania języków obcych w szkołach i w ciągu najbliższych 3—4 lat wydać w oparciu o te programy nowe podręczniki, zwracając szczególną uwagę na to, aby treść ich w maksymalnym stopniu przyczyniała się do opanowania języka w mowie oraz ułatwiała zdobycie nawyków tłumaczenia tekstu obcojęzycznego bez posługiwania się słownikiem; przewiduje się ponadto wydawanie książek dla nauczycieli oraz odpowiedniej lektury dostosowanej do treści nowych podręczników.

Rada Ministrów ZSRR postanawia, że w szkołach ogólnokształcących, które mają wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych i odpowiednie warunki lokalne, klasy liczące ponad 25 uczniów dzielą się na lekcjach języka obcego na d w i e g r u p y. Do podziału klas na grupy należy przystąpić w 1961/62 roku szkolnym w klasach piątych i kontynuować ten podział w ciągu lat 7. Dla klas IX—XI wieczorowych (zmianowych) szkół średnich przewiduje się — przy odpowiedniej liczbie wykwalifikowanych nauczycieli — dodatkowe nadobowiązkowe lekcje języka obcego po dwie godziny tygodniowo.

Radom Ministrów republik związkowych poleca się w l a t a c h 1961/1965 o t w o r z y ć c o n a j m n i e j 700 szkół o g ó l n o k s z t a ł c ą c y c h, w k t ó r y c h l e k c j e z w i e l u p r z e d m i o t ó w o d b y w a ć s i ę b ę d ą w j ę z y k u o b c y m. Należy podnieść poziom nauczania języków obcych w szkołach-internatach, a także, począwszy od 1961/62 roku szkolnego, w szkołach-internatach mających odpowiednie kadry nauczycielskie wprowadzić nauczanie wielu przedmiotów ogólnokształcących w języku obcym.

Rada Ministrów ZSRR poleca zerwać z praktyką powierzania nauki języków obcych nauczycielom innych przedmiotów, słabo władającym danym językiem. Nauczyciele języka obcego, nie mający odpowiednich kwalifikacji, powinni być skierowani na kursy doskonalenia bądź zwolnieni z pracy zgodnie z obowiązującym ustawodawstwem i z zapewnieniem im pracy na innym stanowisku.

Uchwała Rady Ministrów ZSRR przewiduje rozszerzenie sieci normalnych i ko-

respondencyjnych kursów języków obcych dla dorosłych. Liczba słuchaczy w każdej grupie nie powinna przekraczać 20.

Rada Ministrów ZSRR zezwoliła na organizowanie — w wypadku, gdy rodzice wyrażą chęć — lekcji języka obcego w przedszkolach i w pierwszych klasach szkół ogólnokształcących oraz poleciła Ministerstwu Oświaty i Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR opracowanie programów i wskazówek metodycznych dla tych grup dzieci.

Rada Ministrów ZSRR zobowiązała rady ministrów republik związkowych oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Średniego Szkolnictwa Specjalnego ZSRR do podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli języków obcych dla szkół. W tym celu należy udoskonalić programy nauczania i podręczniki dla uniwersytetów i uczelni pedagogicznych, kształcących nauczycieli języków obcych, podnieść poziom zajęć praktycznych, zaopatrzyć uczelnie w niezbędne pomoce ułatwiające naukę języka obcego. Dla większości uczelni przewiduje się co najmniej dwieście czterdzieści godzin lekcyjnych języka obcego, a ponadto dla studentów, którzy wyrażą chęć, wprowadza się nadobowiązkową naukę języków obcych.

Rada Ministrów ZSRR zobowiązała rady ministrów republik związkowych oraz Ministerstwo Szkolnictwa Specjalnego, by począwszy od 1961/62 roku akademickiego zorganizowały na uniwersytetach i w instytutach pedagogicznych studia dla nauczycieli, którzy wykładać będą w szkołach średnich pewne przedmioty ogólnokształcące w języku obcym. W wielu instytutach pedagogicznych i na uniwersytetach zorganizowane zostaną dwuletnie wyższe kursy pedagogiczne, na których kształcić się będzie wysoko wykwalifikowanych wykładowców języków obcych dla szkół wyższych. Na kursy te przyjmowani będą na zasadzie egzaminu konkursowego absolwenci szkół wyższych, którzy opanowali język obcy w zakresie przewidzianym dla pedagogicznych instytutów języków obcych. Słuchacze tych kursów zdawać będą specjalny egzamin państwowy, aby zyskać tytuł wykładowcy języka obcego na wyższej uczelni. Słuchacze wyższych kursów pedagogicznych otrzymywać będą takie samę stypendia, jak aspiranci i kierowani będą do pracy na wyższych uczelniach jako starsi wykładowcy. Zakończenie wymienionych wyżej kursów uprawnia do ubiegania się o tytuł docenta.

Rada Ministrów poleca zwiększyć produkcję filmów naukowych oraz długogrających płyt do nauki języków obcych. Na szerszą skalę należy wykorzystać również w tym celu radio i telewizję.

Ministerstwu Kultury ZSRR i Państwowemu Komitetowi do Spraw Łączności Kulturalnej z Zagranicą polecono wydawać więcej słowników, „rozmówek", lektury współczesnej i klasycznej, beletrystyki angielskiej, niemieckiej, francuskiej i hiszpańskiej zarówno w formie adaptacji, jak i w tekście oryginalnym".

Przy okazji omawiania wielkiej reformy nauczania języków obcych w Związku Radzieckim warto przyjrzeć się, jak przedstawia się ta sprawa w Polsce.

Wiele postulatów, które zgłosiłem na Konferencji Polskiej Akademii Nauk w sprawie treści i metod nauczania w 1954 r., zostało spełnionych.

Obecnie w klasach liczących ponad 36 uczniów można dokonywać podziału na grupy (przedtem lekcje języka miały miejsce w zespołach liczących nieraz ponad 40 uczniów).

Od kilku lat organizowane są kursy wakacyjne dla nauczycieli języków obcych, na które zaprasza się wykładowców cudzoziemców. Rokrocznie grupa nauczycieli otrzymuje 2-tygodniowe stypendia zagraniczne.

Od roku 1957 wychodzi już pismo przedmiotowe „Języki Obce w Szkole", które stało się ważnym organem wymiany doświadczeń i kuźnią nowych koncepcji w zakresie nauczania języków obcych.

Zmieniono przeciążone, oparte na błędnych założeniach programy, co pozwoliło wydać nowe, na ogół pozytywnie oceniane przez nauczycieli podręczniki.

Jednakże w dalszym ciągu sytuacja jest niezadowalająca. Sygnalizował to tow. Gierek podczas obrad IV Plenum KC PZPR, stwierdzając m. in.: „Niewystarczająca jest znajomość języków obcych zwłaszcza wśród młodszej generacji naszych inżynierów i techników, co na pewno nie sprzyja należytemu wykorzystaniu ich zawodowego pobytu za granicą". Dlatego stwierdza tow. Gierek: „Konieczne jest, aby nasze zakłady naukowe zwróciły większą niż dotychczas uwagę na naukę języków obcych".

Nadal przepadają Polsce korzystne stypendia zagraniczne, gdyż brak jest kandydatów dostatecznie władających językiem obcym.

Sprawa już tak dojrzała u nas do rozwiązania, że Edmund Osmańczyk donosząc o uchwale Rady Ministrów ZSRR na łamach „Przeglądu Kulturalnego" kończy w ten sposób swój artykuł: „Proponuję, by któryś z posłów na Sejm PRL złożył interpelację do Premiera z zapytaniem, czy i kiedy nasz rząd rozpatrzy sprawę nauczania języków w Polsce".

Do rozpatrzenia byłaby przede wszystkim sprawa organizacji nauczania w całości, a więc począwszy od przedszkola (wyniki niedawno rozpoczętych eksperymentów na tym odcinku są jak najbardziej zachęcające) aż do wyższej szkoły włącznie, nie pomijając szkoły zawodowej. Planu takiego dotychczas nie posiadamy.

Należałoby zagwarantować w zreformowanej szkole realizację opłacalnego kursu nauki języka. Kursy zbyt krótkie, o zbyt małej ilości godzin są trwonieniem na próżno pieniędzy i wysiłków.

Niepokojem napawają zarządzenia w niektórych szkołach warszawskich likwidujące od nowego roku szkolnego kurs siedmioletni języków zachodnioeuropejskich i zapowiedź, że kurs ten będzie nadobowiązkowy, co oznacza, że lekcje będą odbywać się na szóstych lub siódmych godzinach lekcyjnych, gdy umysł dziecka jest zmęczony. Najwięcej zaś sprzeciwu budzi zarządzenie, że kurs ten będzie odpłatny przez rodziców, stwarza to bowiem elitaryzm pieniądza.

Takie rozwiązanie sprawy spowoduje, że wielu wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych straci zaliczane do etatu godziny pracy w szkołach podstawowych. W konsekwencji mogąc dobrze uczyć języka będą oni zmuszeni w celu utrzymania etatu uczyć języka polskiego, śpiewu, matematyki itd., jak to już nieraz się zdarzało.

Sprawy te wymagają przeanalizowania i szybkiej naprawy.

Należałoby także przemyśleć sprawę unowocześnienia metod nauczania. Rozwój techniki daje nam coraz to nowe środki mogące podnieść wydajność nauczania. Tymczasem u nas nawet produkcja podstawowych pomocy naukowych kompletnie została zaniedbana. Przez 17 lat nie wyprodukowano poza kilkoma tablicami do wymowy angielskiej i jednej serii przezroczy dla każdego języka ani jednej pomocy naukowej. Autorzy czekają na realizację dawno złożonych w redakcjach projektów, a wytwórcy — na przychylny stosunek Ministerstwa Oświaty.

Do spraw pilnych i ważnych, wymagających gruntownej reformy, należy niewątpliwie sprawa kształcenia nauczycieli języków obcych, a zwłaszcza ich praktyk pedagogicznych. Rozwiązania dotychczasowe są zupełnie niezadowalające.

Dziś ludzie znający dobrze języki należą z reguły do starszej generacji. Co będzie za lat kilkanaście, a może nawet kilka, gdy ogólny brak znajomości języków spowoduje utrudnienie korzystania z dorobku światowego? Wtedy myśleć o ratunku będzie za późno. Języka uczy się latami.

Podobnie jak w ZSRR, zagadnienie to powinno znaleźć i u nas należyte zrozumienie.

*Tadeusz Woźnicki*

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

Z projektu statutu KPZR . . . . . 1
*I. GRIWKOW* — Nowy etap w rozwoju szkoły radzieckiej . . . . . 7
*A. H. LEONTIEW* — Człowiek a kultura . . . . . 27
*M. CACKOWSKA* — Myślenie i mowa w ujęciu L. S. Wygotskiego . . . 48
*R. POLNY* — System kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej . . 67
*R. R.* — O rozwoju motywów uczenia się . . . . . 78
*E. FLEMING* — Radziecka teoria nauczania w służbie zreformowanej szkoły 87
*C. MICHURSKI* — Funkcja i struktura podręcznika w świetle metodyki historii w ZSRR . . . . . 92

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

*W. WOJTYŃSKI* — Akademia Nauk Społecznych przy KC KPZR. Akademia Nauk Pedagogicznych RSFSR: Podstawy wychowania komunistycznego 107

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

*S. NOWACZYK* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 111

### BIBLIOGRAFIA

*A. LEWIN* — Makarenko i o Makarence . . . . . 114

### KRONIKA KRAJOWA

*J. M.* — Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej ustala kierunki swego działania . . . . . 126

### KRONIKA ZAGRANICZNA

*I. ALTSZULER* — Tendencje rozwojowe Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR . . . . . 128
*T. WOŹNICKI* — Sprawa nauczania języków obcych w ZSRR i u nas . . 133

CENA ZŁ 8.—

# RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK III (XXXV) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

*REDAKTOR*

*Józef Kwiatek*

*CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO*

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński*

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

*RADA REDAKCYJNA*

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kołłowski. Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz*

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

| | | |
|---|---|---|
| w kraju: | rocznie . . . . . | zł 48 |
| | półrocznie . . . . | zł 24 |
| | Cena pojedynczego numeru | zł 8 |

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1961

Nakład 4.400 egz. Ark. wyd. 10.6. Ark. druk. 9,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×109/16. Oddano do składania w listopadzie 1961. Podpisano do druku w grudniu 1961. Druk ukończono w grudniu 1961.

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 2235 — A-14

ROK III (XXXV) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1961 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# ARTYKUŁY

*EDWARD FLEMING*

## PROBLEM POMOCY NAUKOWYCH W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

Niezbędnym warunkiem powodzenia reformy szkolnictwa i systemu nauczania jest staranne przygotowanie bazy materialnej szkoły umożliwiającej prawidłowe i skuteczne realizowanie nowych programów.

Sprawa budynków szkolnych, ich rozplanowania, lokalizacji i modernizacji oraz wyposażenia będzie poważną troską i pilnym zadaniem najbliższych lat. Wnikliwa analiza i właściwa interpretacja założeń dydaktycznych i wychowawczych nowej szkoły będą tu konieczne, aby uniknąć błędów i zaniedbań.

Szczególnie ważnym problemem jest wyposażenie szkół w pomoce naukowe, urządzenie pracowni przedmiotowych, sal i pawilonów do pracy ręcznej i do zajęć technicznych, zakładanie działek, prowadzenie upraw i hodowli roślin oraz hodowli zwierząt.

Problem racjonalnego wyposażenia szkoły w pomoce naukowe nie może być rozwiązywany w oderwaniu od uznawanej i praktycznie stosowanej teorii nauczania. Postulowanie „zestawów tematycznych pełnych lub minimalnych" odbywało się dotychczas na podstawie doświadczenia i „wyczucia pedagogicznego". Czy takie kryterium jest wystarczające, czy może być stosowane w odniesieniu do zreformowanej szkoły, której praktyka będzie wyglądała inaczej niż dotychczasowa?

Podstawowym kryterium doboru pomocy naukowych jest ich prawidłowa funkcja w procesach nauczania i uczenia się. Dla jej określenia jest niezbędna analiza teorii dydaktycznej, która będzie podstawą nowego systemu nauczania.

## 1. TEORETYCZNE PODSTAWY NOWEGO SYSTEMU NAUCZANIA

Teoria dydaktyczna formułuje ogólne prawidłowości procesów nauczania i uczenia się, uzasadnia je w świetle badań, danych psychologii, teorii poznania i logiki.

Jakie zatem prawidłowości są wysuwane jako najbardziej istotne dla procesu nauczania i uczenia się? Czym one się różnią od prawidłowości występujących w dotychczasowej praktyce szkolnej?

Nasza szkoła ogólnokształcąca była wybitnie „szkołą nauczającą" w przeciwstawieniu do „szkoły pracy". Najwięcej uwagi i znaczenia przypisywało się czynnościom nauczyciela, który podawał, przekazywał wiedzę uczniowi i głównie tą drogą „wyposażał" go w wiadomości.

Nauczanie przy tym było jednostronnie teoretyczne i dogmatyczne. Szkoła słabo przygotowywała młodzież do życia i pracy produkcyjnej. Hasło politechnizacji pozostawało w sferze postulatów. Wskutek tego uczenie się polegało głównie na pamięciowym opanowaniu wiadomości, nie zawsze dostatecznie zrozumiałych. W takim nauczaniu łatwo było przechodzić do stosowania werbalnych metod nauczania zarówno przy podawaniu wiadomości przez nauczyciela, jak i przy pogadankach. Pociągało to za sobą małą troskę o zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe. Były one także niedoceniane dostatecznie przez nadzór pedagogiczny. Wskutek tego bardzo wiele szkół nie posiada nawet minimum wyposażenia. Badania przeprowadzane przez dział Metod Nauczania Instytutu Pedagogiki wykazały, że w szkołach w dużych miastach, w miasteczkach i we wsiach niedostatecznie wykorzystywane są pomoce naukowe, nawet wtedy gdy w szkole są nagromadzone pewne zbiory. Na lekcjach hospitowanych najczęściej korzystano tylko z tablicy i kredy. Przeważającą metodą była metoda słowna.

W klasach licealnych dość często zamiast wykładu stosowano dyktowanych najczęściej korzystano tylko z tablicy i kredy. Przeważającą towych (biologia, fizyka, chemia).

W nauczaniu werbalnym uczniowie są bierni, tylko niewielu z nich bierze aktywny udział w lekcjach [1]. Aby w tych warunkach zabezpieczyć realizację programu, konieczne jest wyznaczanie pracy domowej, która ma uzupełnić braki w uczeniu się na lekcjach. Z badań Instytutu Pedagogiki wynika, że obciążenie uczniów odrabianiem pracy domowej wynosi 3—6 godzin, przeciętnie 4 godziny dziennie. Mimo wielu godzin pracy ucznia w szkole i w domu wyniki nauczania są słabe. Potwierdzają to egzaminy wstępne do klas licealnych, do szkół zawodowych i na wyższe uczelnie.

[1] Przeprowadzone w Związku Radzieckim badania wykazały, że zaledwie 5% uczniów bierze aktywny udział w lekcjach przy stosowaniu tradycyjnych metod. Porównaj: *Oświata i wychowanie w innych krajach*. „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 1 1961 str. 256.

W okresie poprzedzającym reformę szkolnictwa w Związku Radzieckim sytuacja była tam podobna do naszej. Obecnie zmienia się ona stopniowo w związku z wprowadzaniem nowych metod nauczania [2].

W naszej praktyce szkolnej następuje także stopniowo zmiana pod wpływem przemian w naszej teorii dydaktycznej. Miejsce dydaktyki uznającej prymat pamięci w procesie uczenia się zajmuje dydaktyka, w której podkreślana jest rola samodzielnego myślenia i działania ucznia [3]. Szerzej niż dotychczas uwzględnia się potrzebę rozwijania na znaczenie pracy zespołowej dla aktywizacji myślenia uczniów [5]. Na podstawie badań ukierunkowanych przez katedrę dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego wykazana została większa efektywność nauczania problemowego od nauczania tradycyjnego słowno-poglądowego [6].

Zapoczątkowany przez wyżej przytoczone prace nowy kierunek w naszej teorii nauczania jest zgodny z rozwojem teorii i praktyki radzieckiej i stanie się podstawą reformy naszego systemu nauczania.

Najistotniejsze zmiany w nauczaniu w stosunku do dotychczasowego systemu dotyczą istoty i roli uczenia się oraz kierowania tym procesem. W świetle analizy wyżej przytoczonych prac uczenie się nie polega na pamięciowym opanowaniu werbalnych wiadomości podanych przez nauczyciela lub podręcznik, lecz na aktywnym przyswajaniu sobie wiadomości, umiejętności i nawyków w procesach poznawczych obejmujących poznanie zmysłowe i umysłowe w ich dialektycznym powiązaniu. W nowym nauczaniu i wychowaniu szczególnie doniosłe znaczenie ma uwzględnienie w szerokim zakresie poznania zmysłowo-duchowego. Uaktywnienie całej organizacji sensomotorycznej, włączenie ręki do procesu poznawczego ułatwia uczenie się, rozszerza i pogłębia je, czyni je interesującym, rozwija wszechstronnie ucznia, kształci go politechnicznie. W ten sposób realizuje się też główne hasło reformy szkolnej: „zbliżyć szkołę do życia".

W praktycznym realizowaniu tej zasady niezbędne jest doprowadzenie uczniów do bezpośrednich kontaktów z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną, do posługiwania się pomocami naukowymi. Aktywność sensomotoryczna może być rozwijana w nauczaniu poszczególnych przedmiotów poprzez aktywność spostrzeżeniową, popartą pracą rąk, badającą i przekształcającą rzeczywistość. W ścisłym powiązaniu z poznaniem myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką [4]. Zwraca się też uwagę

[2] Porównaj: E. Fleming *Radziecka teoria nauczania w służbie zreformowanej szkoły*. „Ruch Pedagogiczny" nr 5 1961 r.

[3] Porównaj: W. Okoń *Problem samodzielności myślenia i działania. Studia Pedagogiczne*. Tom 4, 1957 r.

[4] Porównaj: K. Lech *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. PZWS. 1961

[5] Por.: J. Bartecki *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1959

[6] Prace Cz. Kupisiewa, K. Kuligowskiej, I. Janiszowskiej i inne

zmysłowym kształtuje się poznanie umysłowe — myślenie. W toku spostrzegania, w miarę postępującej analizy rzeczy i zjawisk oraz w miarę odkrywania cech, związków i zależności, tworzą i wzbogacają się wyobrażenia poznawanych rzeczy. Operowanie wyobrażeniami jest myśleniem konkretnym, obrazowym, praktycznym. Sprowadza się ono do analizy i syntezy, rozumowania przez analogię z uwzględnieniem typowości i struktury rzeczy. Spostrzeganie, manipulowanie, wyobrażanie sobie rzeczy i myślenie konkretne wiąże się z nazywaniem rzeczy, cech i związków. Słowo pełni w tych procesach funkcję różnicowania i precyzowania oraz utrwalania i komunikowania spostrzeżeń i myśli. Stopniowo w miarę powtarzania i wzbogacania wrażeń dokonuje się proces abstrakcji i uogólniania. Myślenie staje się myśleniem pojęciowym, abstrakcyjnym, teoretycznym. Operacje myślowe stają się niezależne od danych zmysłowych i ich obrazów. Słowo pełni w tym myśleniu funkcję konstytutywną. Myślenie abstrakcyjne obejmuje także analizę i syntezę oraz rozumowania indukcyjne (wyjaśnianie, sprawdzanie) i dedukcyjne (wnioskowanie, dowodzenie).

Pełny proces myślenia rozwija się w nauczaniu, w którym łączy się poznanie zmysłowo-ruchowe z umysłowym, teorię z praktyką, natomiast nie może się ono rozwijać przy jednostronnym praktycznym lub teoretycznym uczeniu się. W uczeniu się obejmującym poznanie sensomotoryczne i umysłowe odbywa się także utrwalanie zdobytych wiadomości poprzez wiązanie ich w całości logicznie spójne oraz stosowanie ich w praktyce i przy zdobywaniu nowych wiadomości. Poprzez czynności sensomotoryczne i operatywne myślenie kształtują się także umiejętności, sprawności i nawyki oraz zdolność i umiejętność logicznego myślenia.

W związku z tak rozumianym procesem uczenia się zmienia się charakter nauczania. Staje się ono inicjowaniem, motywowaniem i kierowaniem procesu uczenia się. Zmienia się rola nauczyciela. Jego zadaniem staje się takie organizowanie procesu uczenia się, aby rozwijał inicjatywę i samodzielność ucznia w myśleniu i działaniu.

Nauczanie obejmuje: a) stworzenie zewnętrznych warunków aktywnego uczenia się przez przygotowanie materiałów dydaktycznych (pomocy naukowych, wyposażenia pracowni i zabezpieczenie w ten sposób pełnego uczenia się obejmującego poznanie sensomotoryczne i umysłowe), b) stworzenie motywów uczenia się przez wywołanie zainteresowania oraz stosowanie zachęty, aby budzić zaufanie ucznia we własne siły, c) stworzenie sytuacji problemowej jako punktu wyjścia uczenia się, dokładne określenie zadania, jakie ma być wykonane, d) kierowanie indywidualną i zespołową pracą badawczą, praktyczną oraz myśleniem uczniów przy rozwiązywaniu problemu, wykonaniu zadania w taki sposób, aby mogli rozwijać własną inicjatywę, rozwiązywać swój problem poznawczy w sposób inteligentny i twórczy, przejawiać jak najwięcej samodzielności, e) udzielanie pomocy, instrukcji oraz informacji niekiedy w formie opo-

wiadania, krótkiego wykładu, gdy są niezbędne do rozwiązania problemu, zadania, f) czuwanie nad prawidłowym przebiegiem pracy badawczej oraz dyskusji, g) ocenę sposobów pracy i wyników uczenia się w toku nauczania, ocenę poprzez dodatkowe zadania o charakterze operacyjnym, syntetycznym, problemowym oraz z pomocą testów wiadomości. W nauczaniu niezbędne jest indywidualne podejście do uczniów. Potrzeba indywidualizacji wynika z różnego tempa rozumienia i przyswojenia wiadomości, różnego tempa pracy oraz zróżnicowanego zasobu posiadanej wiedzy. Indywidualne podejście do uczniów polega na zróżnicowaniu: zadań stawianych uczniom w toku lekcji, prac wyznaczonych do wykonania w domu, oceny wysiłku i osiąganych wyników. Nauczanie jednocześnie wychowuje ucznia poprzez pracę i współpracę nad realizowaniem stawianych mu zadań.

Jakie są funkcje pomocy naukowych w tym nowym systemie nauczania?

## 2. FUNKCJA POMOCY NAUKOWYCH

Co nazywamy pomocą naukową? Termin „pomoce naukowe" jest używany w niejednolitym znaczeniu. Wynika to stąd, że często mówi się zamiennie o pomocach naukowych jako środkach poglądowych lub środkach dydaktycznych. Prowadzi to często do nieporozumień. Spośród wyżej przytoczonych — termin pomoce naukowe ma najwęższy zakres. Są to środki służące do spostrzegania działania i rozwijania myślenia w procesie uczenia się w szkole. Są to: a) rzeczy przedstawiające fragmenty rzeczywistości realnej i odtworzonej, b) rzeczy służące do odtworzenia zjawisk, c) narzędzia, d) materiały.

Środki poglądowe obejmują poza pomocami naukowymi także realne rzeczy i zjawiska w otoczeniu, które nie mogą być przeniesione do szkoły, oraz obrazowe opisy i opowiadania, jak również wyobrażenia uczniów o rzeczach i zjawiskach. W tym sensie środkiem poglądowym są nie tylko realne rzeczy i zjawiska, lecz także „konstrukcje syntetyczne obrazów wytworzone przez ucznia na podstawie jego wyobrażeń i słów nauczyciela" (Mysłakowski).

Najszerszy zakres posiada pojęcie „środki dydaktyczne". Poza środkami poglądowymi należy do nich wszystko, co w szkole i poza szkołą może oddziaływać kształcąco na ucznia, a więc biblioteka, świetlica, kino, radio i telewizja w domu, książki i prasa itd.

Jakie funkcje pełnią pomoce naukowe w procesach nauczania i uczenia się? W nauczaniu tradycyjnym główna funkcja pomocy naukowych polega na ilustrowaniu gotowych wiadomości podanych przez nauczyciela lub podręcznik.

Można odróżnić trzy sposoby korzystania z pomocy naukowych zgodnie z tą funkcją:

1. Pomoce naukowe są pokazywane w toku wykładu lub w postaci ilustracji w podręczniku. Są one wtedy konkretnym podkładem dla nowych pojęć, niezrozumiałych sformułowań. Pomoce naukowe służą w tej sytuacji do wyjaśnienia znaczenia słowa i występują równocześnie z pojęciem.

2. Pomoce naukowe służą jako środek prowadzący ucznia od spostrzegania i tworzenia wyobrażeń jednostkowych rzeczy i zjawisk do pojęć ogólnych na drodze abstrahowania. W takim postępowaniu najpierw oglądana jest rzecz lub zjawisko przedstawione lub odtworzone przez pomoc naukową, a potem powstaje pojęcie.

3. Pomoce naukowe służą do sprawdzania pojęć powstałych na drodze wyjaśnienia lub abstrahowania. Sprawdzanie pojęcia jest jego konkretyzacją, potwierdzeniem i rozszerzeniem. Pomoc naukowa jest tu użyta po wytworzeniu pojęcia [7].

W nauczaniu tradycyjnym najczęściej stosowany jest pierwszy i drugi sposób, rzadko trzeci, polegający na sprawdzaniu.

W nowym, aktywnym nauczaniu uczeń przede wszystkim zdobywa wiedzę przez badanie rzeczywistości i wykrywanie praw. Funkcja pomocy naukowych w tym nauczaniu polega na wywoływaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu wszechstronnej aktywności uczniów w procesie poznawczym we wszystkich jego ogniwach. Z tego względu w nowych pracach dydaktycznych na miejsce zasady poglądowości wysuwana jest zasada aktywizowania w toku nauczania obu układów sygnałowych przy zapewnieniu kierowniczej roli drugiemu układowi [8]. Dlatego w nowym nauczaniu pomoce naukowe są niezbędne w znacznie szerszym zakresie niż w nauczaniu tradycyjnym. Bez bogatego wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne nie jest możliwa zmiana systemu nauczania.

Wiele środków dydaktycznych może być wykorzystanych w różny sposób bądź tylko do obserwacji, bądź także do działania (do czynności manipulacyjnych), podczas gdy niektóre z nich stwarzają tylko sposobność do obserwacji lub do aktywności wyobrażeniowej i myślowej. Stąd podział pomocy naukowych powinien opierać się na zasadzie aktywności ucznia w procesach: poznawania rzeczy i zjawisk, utrwalania wiadomości oraz wyrabiania nawyków i umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą.

Okazy naturalne znajdujące się w środowisku, jak również okazy zebrane w szkole służą do zbliżenia ucznia do rzeczywistości. Szczególnie ważnym zbiorem okazów naturalnych jest pracownia biologiczna i działka szkolna. Tę samą funkcję zbliżenia ucznia do życia, do praktyki, pełnią okazy techniczne, będące wytworami procesów produkcyjnych, i wytwory sztuki. Wszystkie okazy umożliwiają wszechstronne uczenie się: czynności badawcze, manipulacyjne i myślowe.

[7] Porównaj: K. Sośnicki *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959 str. 281—282.
[8] Porównaj: N. A. Menczynska *W sprawie problemów psychologii przyswojenia wiadomości „Izwiestia"* Moskwa 1954 nr 61 str. 13—14.

Modele, makiety, mapy plastyczne zastępują realne rzeczy, które nie mogą być dostarczone szkole. Zgodność ich z realnymi rzeczami polega na odpowiedniości struktury i funkcjonowania. Są one wykonane zazwyczaj z innych materiałów i w wymiarach odmiennych od rzeczywistych. Funkcja ich polega na umożliwieniu poznania sensorycznego, praktycznego i myślowego najistotniejszych cech, związków i zależności tych rzeczy, których są imitacją lub kopią.

Przyrządy stanowiące wyposażenie pracowni fizycznej, chemicznej, geograficznej i biologicznej służą do odtworzenia zjawisk zachodzących w przyrodzie. W procesie nauczania umożliwiają one organizowanie pracy laboratoryjnej stwarzającej warunki wszechstronnego uczenia się. Narzędzia stanowiące wyposażenie pracowni pracy ręcznej, pawilonów technicznych oraz niezbędne uzupełnienie działki szkolnej służą pracy wytwórczej.

Materiały w postaci chemikalii, szkła laboratoryjnego, papieru, drewna, szkła, metali stanowią niezbędny składnik wyposażenia pracowni. Bez dobrego zaopatrzenia szkoły w materiały cała działalność laboratoryjna i praktyczna w procesach uczenia się staje się nierealna.

Pełna wartość wyżej omówionej pierwszej grupy pomocy naukowych występuje wtedy, gdy są one stosowane bezpośrednio przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela (praca laboratoryjna, badania własnoręczne). Zanim szkoła zostanie w pełni zaopatrzona w niezbędną ilość kompletów okazów, modeli i przyrządów, możliwe będzie jedynie ich demonstrowanie przez nauczyciela lub wybranego ucznia. Jest to jednak stan wyjątkowy, przejściowy. Po uzupełnieniu zbiorów następnym etapem będą zajęcia w zespołach, których liczebność będzie się stopniowo zmniejszać do 2 uczniów w zespole. Natomiast narzędzia i materiały muszą znaleźć się w szkole w takiej ilości, aby można zatrudnić wszystkich uczniów.

Pomoce naukowe drugiej grupy służą do rozwijania aktywności spostrzeżeniowej i myślowej. Przy ich stosowaniu nie istnieje możliwość organizowania równoczesnych zajęć laboratoryjnych i praktycznych. Ich rola w uczeniu się jest mimo to bardzo duża. Najczęściej są one uzupełnieniem pomocy naukowych pierwszej grupy bądź też wymagają uzupełnienia poprzez zajęcia ruchowe, manipulacyjne.

Rzeczy i zjawiska oglądane na wycieczkach, w zakładach produkcyjnych, na wystawach, w muzeach nie mogą być przedmiotem badań manipulacyjnych (z wyjątkiem roślin i skał). Stąd proces poznawczy ogranicza się tu do obserwacji, która jest jednak bogatsza niż w szkole, chociaż ten rodzaj środków poglądowych nie stanowi przedmiotu wyposażenia szkoły, wymaga jednak uwzględnienia w nauczaniu w szerokim zakresie, gdyż ułatwia zbliżenie ucznia do życia.

Obrazy są obok okazów, modeli, przyrządów i narzędzi najliczniejszym działem pomocy naukowych. Najcenniejszą zaletą obrazów są ich niemal nieograniczone możliwości zbliżenia do ucznia niedostępnej rze-

czywistości przyrodniczej i społecznej (współczesnej i minionej). Szczególnie dużą rolę odgrywają obrazy barwne we wszystkich rodzajach i odmianach stosowanych w nauczaniu, gdyż barwy wpływają na zwiększenie stopnia podobieństwa obrazów do realnych obiektów. Wśród obrazów na pierwsze miejsce wysuwają się obrazy ekranowe: przezrocza, obrazy epidiaskopowe, filmy i obrazy telewizyjne.

Przezrocza są stosowane wszędzie tam, gdzie uczniowi potrzebny jest duży, bogaty materiał obserwacyjny. Tak jest w nauczaniu geografii, biologii, historii i języków. Jedna seria przezroczy zastępuje około 15—20 ściennych tablic graficznych. Obrazy przezroczowe posiadają przy tym znacznie lepszą głębię perspektywiczną, dzięki czemu wywołują większe zainteresowanie i ułatwiają obserwację. W praktyce szkół w ZSRR i na Zachodzie przezrocza należą do najczęściej stosowanych obrazów. W zasadzie przy poznawaniu każdego kraju, każdej epoki historycznej, każdej gromady zwierząt, środowiska roślinnego oraz w poznawaniu działalności człowieka niezbędne są liczne obrazy, wśród których przezrocza zajmują czołowe miejsce.

Filmy — dzięki dynamicznemu przedstawieniu rzeczywistości przewyższają znacznie przezrocza. W żadnej szkole po reformie nie może braknąć projektora filmowego. Tylko wtedy zaistnieją warunki do celowego i efektywnego wykorzystania filmu w nauczaniu. Funkcją filmu jest pokazanie rzeczy i zjawisk w ruchu. Dlatego niecelowe i nieekonomiczne jest produkowanie filmów przedstawiających rzeczy statyczne. Najcenniejsze dla szkoły są krótkie filmy lekcyjne ściśle przystosowane do programów i do konkretnych lekcji. Czas wyświetlania takich filmów wynosi 3—10 minut. W takich filmach zbędne są tzw. czołówki, wstępne sekwencje i upiększenia fabularne. Mniej potrzebne są długie filmy syntetyczne.

Natomiast filmy politechniczne, obrazujące procesy produkcyjne, zastosowanie poznanych praw w praktyce, zwykle są nieco dłuższe. Czas ich wyświetlania trwa przeciętnie ok. 15 minut. Filmy politechniczne pełnią także funkcję zbliżenia ucznia do życia.

Obrazy epidiaskopowe są w obecnej praktyce zaniedbane. Są jednak ważnym rodzajem obrazów ekranowych. Taniość materiału stwarza dobre warunki włączenia obrazów do procesu uczenia się. Niezbędne jest jednak spełnienie 2 warunków: 1) wyprodukowanie lekkiego i bardzo wydajnego epidioskopu i 2) wyprodukowanie serii barwnych obrazków (np. pocztówek). Obrazki epidiaskopowe mogą być stosowane wymiennie z przezroczami.

Na wielu lekcjach przezrocza i obrazy epidiaskopowe uzupełniają krótkie filmy, umożliwiając dokładną obserwację tych samych obrazów, która na filmie mogły być tylko bardzo krótko pokazane i wskutek tego niedostatecznie przeanalizowane. Wrażenia z filmu zostają w ten sposób pogłębione i utrwalone.

Obrazy telewizyjne mogą stanowić potężny środek dydaktyczny, gdy są stosowane zgodnie z ich główną funkcją: zbliżenia życia w jego bogactwie i żywym rytmie do ucznia w najbardziej charakterystycznych wycinkach. Nie o ilustrowane, długie i często nudne wykłady popularnonaukowe chodzi w programach telewizyjnych dla szkół. Funkcja telewizji w nauczaniu polega na dostarczeniu takich treści poznawczych, które nie mogą być przedstawione przy pomocy innych środków.

Środki audytywne stają się niezbędną pomocą naukową w nauczaniu języka polskiego i języków obcych. Funkcją tych środków jest stworzenie możliwości przeżyć estetycznych, przyswojenie sobie wzorów logicznej i uczuciowej interpretacji utworów poetyckich oraz ułatwienie opanowania żywej mowy w uczeniu się języków obcych. Niezbędnymi środkami audytywnymi w zreformowanej szkole są przenośne odbiorniki radiowe, adaptery lub gramofony i magnetofony. Szczególnie te ostatnie są niezastąpione dzięki ich wielostronności. Ułatwiają bowiem nagrania wybranych audycji radiowych (słuchowiska, pogadanki i audycje muzyczne, lekcje języków obcych, np. nagranie tekstów podręczników przez wykonawców cudzoziemców, dialogów, ćwiczeń, pogadanek, opisów do serii przezroczy itp.). Tworząca się przez systematycznie podejmowane nagrania „taśmoteka" staje się bardzo cennym zbiorem audytywnych środków dydaktycznych.

Trzecia grupa pomocy naukowych obejmuje środki umowne. Funkcja map, schematów, wykresów, rysunków technicznych polega na dostarczeniu materiału do poznania uogólnionego, symbolicznego. Analiza środków symbolicznych (wykresów, diagramów, map) w uczeniu się wiąże się z myśleniem pojęciowym, teoretycznym. Funkcje poszczególnych grup i rodzajów pomocy naukowych różnicują się w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania, w zależności od ich struktury oraz od poziomu nauczania.

## 3. STRUKTURA POMOCY NAUKOWYCH

Na strukturę pomocy naukowych składają się wszystkie elementy związane z ich budową zewnętrzną i wewnętrzną. W tym sensie można mówić o strukturze modeli przyrządów, obrazów i środków symbolicznych, natomiast o strukturze okazów tylko wtedy, gdy tworzą one uporządkowane zbiory.

Struktura modeli i przyrządów wynika z ich funkcji w procesie nauczania. Ponieważ służą one pełnemu poznaniu, w którym występuje działanie i myślenie, muszą posiadać taką budowę, aby umożliwiła zarówno aktywne spostrzeganie i czynności manipulacyjne, jak również rozwijanie myślenia konkretnego i abstrakcyjnego. Budowę modeli powiny cechować: a) zgodność struktury i funkcjonowania z oryginalnymi rzeczami, które reprezentują, b) wymiary dostosowane do operatywnego

posługiwania się nimi przez ucznia na lekcji (indywidualnie lub w zespole), c) trwałość materiału i wykonania, aby mogły być wielokrotnie używane, d) łatwość montowania i rozmontowywania, e) estetyczny wygląd i bezpieczeństwo w manipulowaniu. Przyrządy do ćwiczeń i zajęć z chemii i fizyki obok cech wymienionych dla modeli powinny być produkowane z uwzględnieniem zasad: a) poliwalentności części, b) standaryzacji, c) modernizacji, d) miniaturyzacji, e) kompletowości, f) operatywności.

Poliwalentność części polega na tym, że mogą one być wielokrotnie używane przy montowaniu różnych przyrządów, np. transformatorów: w dzwonku elektrycznym, w odbiorniku radiowym, w telegrafie, telefonie itd. W zasadzie należy wyposażyć pracownie nie w gotowe aparaty i skomplikowane przyrządy, lecz w ich części, aby uczniowie mogli je montować w toku lekcji. W ten sposób uczą się oni znacznie gruntowniej, rozumieją lepiej funkcjonowanie różnych układów, zespołów, aparatów itd. Badania Instytutu Pedagogiki prowadzone nad wartością dydaktyczną poliwalentnych kompletów pomocy naukowych, np. kompletu do drgań i fal elektromagnetycznych St. Pasierbińskiego, wykazały, że uczniowie osiągnęli znacznie lepsze wyniki praktyczne i teoretyczne, rozwinęli sprawności manipulacyjne, dokładnie zrozumieli prawa fizyki, nauczyli się stosować je w praktyce. Badania potwierdziły tezę, że tylko wszechstronna aktywność ucznia w uczeniu wywołuje zainteresowanie i daje trwałe wyniki. Z zasadą poliwalentności części łączy się zasada kompletowości. Dla opracowania określonych tematów, np. o elektryczności (w kl. VII), o świetle itp., niezbędne jest tworzenie kompletów obejmujących wszystkie niezbędne elementy do zmontowania potrzebnych aparatów. Te elementy grupuje się razem w skrzynkach lub pudełkach przeznaczonych dla jednego zespołu uczniowskiego.

Bardzo ważne jest także opracowanie standardów dla przyrządów i ich części, aby mogły być stosowane wymiennie w różnych ćwiczeniach i uzupełniane w razie ich uszkodzenia. Z tym problemem ściśle wiąże się potrzeba miniaturyzacji i modernizacji elementów oraz całych przyrządów.

Obecnie wiele przyrządów posiada zbyt wielkie rozmiary, co nie jest konieczne ani dla zrozumienia ich znaczenia i działania, ani dla łatwiejszego operowania. Poza tym na duże modele i przyrządy zużywa się niepotrzebnie dużo różnych materiałów. Wiele przyrządów dotychczasowych jest w formie swej przestarzałych, bez walorów estetycznych, wykonanych z tradycyjnych materiałów i często niedokładnie. Unowocześnienie przyrządów i modeli pod względem kształtu, rozmiarów, doboru surowców, np. w szerszym zakresie wykorzystywanie plastyku, jest niezmiernie ważne i pilne. Narzędzia do pracy ręcznej wymagają także modernizacji i standaryzacji. Muszą one być dobrej jakości, aby uczeń mógł sprawnie nimi się posługiwać. Niezbędne jest wyposażenie pra-

cowni pracy ręcznej w małe silniki elektryczne i proste obrabiarki (mniejsze rozmiary od produkcyjnych).

Narzędzia do pracy na działce są potrzebne w 2 rozmiarach: 1) dla dzieci 7—11 lat, 2) dla dzieci powyżej 11 lat. Te ostatnie — to narzędzia o normalnych wymiarach stosowanych w ogrodnictwie i rolnictwie. Od wszystkich narzędzi dla szkół trzeba wymagać wysokiej jakości, sprawności technicznej i estetycznego wyglądu.

Struktura obrazu dydaktycznego, który ma tworzyć warunki do aktywnego spostrzegania i myślenia, opiera się na takich cechach jak: a) realistyczne ujęcie tematu, wyrażające się w zgodności obrazu z pokazaną rzeczywistością, b) pokazywanie typowych cech rzeczy i zjawisk z eliminowaniem szczegółów nie związanych bezpośrednio z tematem, c) ustawienie rzeczy i osób w taki sposób, aby z pokazanej sytuacji wynikały ich funkcje, zależności, związki i stosunki, d) rozplanowanie całości obrazu tak, aby ważniejsze elementy znajdowały się na pierwszym planie, e) ujęcie tematu i rysunkowe jego rozwiązanie odpowiadające poziomowi rozwoju ucznia, f) estetyczne wykonanie obrazu.

Struktura serii obrazów ilustrujących pewną całość tematyczną charakteryzuje się związkiem, jaki istnieje pomiędzy poszczególnymi obrazami w serii. Te związki mogą mieć charakter: a) luźnego zbioru, w którym obrazy nie są od siebie zależne, mogą być przestawione; jest to struktura sumatywna, b) zbioru uporządkowanego w kolejności przyczynowo-skutkowej, c) zbioru uporządkowanego chronologicznie według kolejności zdarzeń, przebiegu procesu produkcyjnego, d) zbioru w układzie fabularnym, w którym na tle fabuły występują treści poznawcze, e) zbioru w układzie problemowym, w którym poszczególne obrazy lub ich grupy dają odpowiedzi na wysunięte problemy. Jedną z tych struktur zwykle posiadają serie przezroczy, serie obrazów epidiaskopowych, filmy i szkolne programy telewizyjne, przy czym najczęściej spotyka się strukturę sumatywną, która jest najmniej korzystna pod względem dydaktycznym. Badania Instytutu Pedagogiki wykazały, że najlepsze warunki do aktywnego uczenia się stwarzają serie obrazów o strukturze problemowej, przyczynowo-skutkowej i chronologicznej. Fabularne ujęcie tematu ma pewne walory tylko w nauczaniu w klasach I—II.

W badaniach Instytutu stwierdzono dużą wartość poznawczą pierścieni filmowych i krótkich filmów lekcyjnych. Takie filmy z konieczności ograniczone są do rozwiązania jednego lub kilku problemów poznawczych ściśle związanych z tematem lekcji. Większość dotychczasowych filmów i serii przezroczy jest pod względem treści zbyt obszerna, wskutek czego występuje z konieczności zbyt powierzchowne przedstawienie wielu problemów, wykraczających przy tym często poza temat lekcyjny. Wybór fragmentu z obszernego filmu i wyświetlenie go na lekcji jest często jedyną możliwością sensownego wykorzystania materiału filmowego w nauczaniu.

Struktura symbolicznych pomocy naukowych stosowanych jako obrazy ścienne i elementy serii obrazów świetlnych (ekranowych) wynika z ich funkcji przedstawiania w sposób umowny stosunków ilościowych, rzadziej funkcjonalnych. Dla uczniów klas niższych (I—IV) wskazane jest stosowanie symboli o wymowie realistycznej, np. ilość rzeczy przedstawia się przy pomocy schematycznych rysunków tych rzeczy zestawionych dla porównania w szeregi odpowiedniej długości. W klasach wyższych bardziej odpowiednie są wykresy i diagramy z elementami geometrycznymi.

## 4. WNIOSKI OGÓLNE

Przegląd problematyki pomocy naukowych w nowym systemie nauczania nasuwa następujące wnioski.

1. Konieczne jest po zatwierdzeniu nowych programów nauczania opracowanie zestawów tematycznych pełnego podstawowego wyposożenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe.

Na tle zestawu pełnego, podstawowego będzie można określić dopiero ilościowe i jakościowe normy etapowe zaopatrzenia, to znaczy wyznaczyć ilość poszczególnych pomocy naukowych, w które szkoła powinna być stopniowo zaopatrywana, aby dojść do pełnego wyposażenia.

Ustalenie zestawu tematycznego grup i rodzajów pomocy naukowych do nauczania poszczególnych przedmiotów wymaga:

a) analizy programu nauczania dla stwierdzenia, w jakim zakresie poszczególne tematy powinny być realizowane w nauczaniu;
b) analizy poszczególnych tematów w porównaniu z podręcznikiem i wyodrębnienia tematów lekcyjnych;
c) analizy funkcji pomocy naukowych i metod opracowania każdego tematu lekcyjnego z uwzględnieniem poznania sensomotorycznego i umysłowego, ze szczególnym uwzględnieniem problemu, jakie pomoce naukowe, której grupy i jakiego rodzaju są konieczne dla osiągnięcia celów poznawczych i sprawnościowych (wyrabianie umiejętności i nawyków). Ten sposób opracowania zestawu pomocy naukowych różni się od dotychczasowej praktyki, którą można określić jako „globalne planowanie" pomocy naukowych bez uwzględnienia konkretnych sytuacji dydaktycznych na lekcji. Wskutek globalnego planowania wśród obecnie stosowanych pomocy naukowych jest wiele takich, które nie są przystosowane do konkretnych sytuacji lekcyjnych.

Szczególnie mało jest filmów i przezroczy przydatnych z punktu widzenia wyżej omówionych funkcji.

Niezbędnym warunkiem sensownego ustalenia tematyki jest praktyczna weryfikacja celowości, niezbędności poszczególnych pomocy naukowych na lekcjach w żywym kontakcie z nauczycielami i uczniami. Tylko taka empiryczna weryfikacja zestawu może uchronić nas przed błędami.

Wnikliwe i celowe opracowanie zestawów tematycznych w myśl wyżej podanych kryteriów zapobiegnie zbędnej produkcji, marnowaniu pieniędzy i zapewni lepsze zaopatrzenie szkół.

2. O prawidłowym przebiegu procesów nauczania i uczenia się decyduje nie tylko ilość, lecz także jakość stosowanych pomocy naukowych, co wiąże się ściśle z ich strukturą.

3. Trzeba przystąpić do opracowania szczegółowych kryteriów oceny poszczególnych rodzajów pomocy naukowych w świetle nowych potrzeb szkoły. Te kryteria stałyby się jednocześnie wytycznymi dla ośrodków produkujących nowe pomoce naukowe.

MARIAN KRAWCZYK

# WYCHOWANIE FIZYCZNE W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

Wczytując się w ustawę z dnia 15 lipca 1961 r., dostrzegamy w niej szereg wzmianek o tym, że nowa szkoła musi zwracać baczniejszą uwagę na zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny swoich wychowanków, aby spełnić te postulaty, które ustawa stawia przed szkolnictwem wszystkich stopni w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Wszechstronny rozwój wychowanka, troska o jego zdrowie, umiejętność organizowania wypoczynku i czasu wolnego oto w największym skrócie te zadania, jakie stają przed nową, zreformowaną szkołą.

Może więc wskazane byłoby zastanowić się już teraz, w okresie trwania tak zwanej małej reformy, nad tym, w jakim stopniu te dezyderaty już były realizowane, a co jest jeszcze do zrobienia, aby były całkowicie zrealizowane w nowej szkole. Trzeba sobie od razu powiedzieć, że wokół zagadnienia wychowania fizycznego dzieci i młodzieży szkolnej było i jest w dalszym ciągu wiele nieporozumień. Spróbujmy je naświetlić, zakładając, że zdawanie sobie sprawy z tych nieporozumień może się znakomicie przyczynić do ich przezwyciężenia.

Zacznijmy od samej terminologii. Starsze pokolenie nauczycieli pamięta doskonale, że sama nazwa „wychowanie fizyczne" znalazła się w naszych programach szkolnych dopiero w Polsce Ludowej. W okresie międzywojennym mieliśmy nazwy: gimnastyka, ćwiczenia cielesne, zabawy i gry. Pojęcie wychowania fizycznego, jako najszersze ze wszystkich wymienionych pojęć, z trudem znalazło sobie miejsce w naszych programach. Ale treść i istota tego pojęcia jest w dalszym ciągu niejednokrotnie rozumiana nie tak, jak należy, są na tym tle także nieporozumienia i chyba w tym jest jedna z najważniejszych przyczyn, że wychowanie fizyczne, traktowane w szkole jako przedmiot nauczania, nie spełnia tych wszystkich zadań, jakie w rzeczywistości przed nim stoją.

Ileż to razy widzimy lekcje, nazywane lekcjami wychowania fizycznego, prowadzone w tak złych warunkach higienicznych, że z całą pewnością więcej z nich szkody niż pożytku. Ale nauczyciel prowadzący taką lekcję widzi tylko jeden cel: dostarczenie dzieciom ruchu, nauczenie ich jakiejś zabawy czy też jakiegoś ćwiczenia, czasem nawet przygotowanie ich do jakiegoś wystąpienia na zewnątrz: pokazu lub zawodów. Natomiast troska o zdrowie dzieci uciekła z pola jego widzenia.

Powiedzmy sobie otwarcie, że najlepiej i najprawidłowiej ułożona i przeprowadzona lekcja wychowania fizycznego w nieodpowiednich warunkach higienicznych nie spełnia swego podstawowego zadania: nie wpływa na poprawienie stanu zdrowia dzieci i młodzieży. Trzeba iść zatem nieco dalej i stwierdzić, że organizacja lekcji wychowania fizycznego nie wyczerpuje tego, co stawiamy jako cel przed szkolnym wychowaniem fizycznym. Dobrze prowadzone lekcje w możliwie najlepszych

warunkach higienicznych są na pewno potężnym środkiem do poprawienia stanu zdrowia i wspomożenia prawidłowego rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, ale nie są środkiem jedynym i gdyby szkoła ograniczyła się do tego jedynie zabiegu, nie spełniłaby swoich zadań.

Rozprawmy się z kolei jeszcze z jednym fałszywym znaczeniem nadawanym pojęciu wychowanie fizyczne. Czy to jest przedmiot nauczania? Często spotykamy się z tym, że nauczyciel prowadzący lekcje wychowania fizycznego stara się nauczyć tych ćwiczeń, zabaw, gier i sportów, które są przepisane w programie na daną klasę, i jeżeli mu się uda to osiągnąć, to uważa, że spełnił swoje zadanie. A przecież nauczanie ćwiczeń nie jest zadaniem nauczyciela wychowania fizycznego. Przecież te wszystkie przepisane przez program ćwiczenia to tylko środki, jakie program wskazuje na odpowiednie klasy, a przy pomocy których nauczyciel prowadzący wychowanie fizyczne powinien osiągać zasadnicze cele wychowania fizycznego. I chyba jest wielkim nieporozumieniem, gdy nauczyciel ocenia swego wychowanka za to, że nauczył się pewnych ćwiczeń, a poziom jego rozwoju fizycznego i sprawności jest daleki od normy przewidzianej dla danego wieku. A przecież jest tak bardzo często. Pewnie, ocenić opanowanie jakichś ćwiczeń, które były w programach lekcji wychowania fizycznego, jest znacznie łatwiejsze aniżeli właściwie ocenić poziom ogólnej sprawności i zdrowia naszego wychowanka, nie mamy tu jakichś wypracowanych kryteriów, a prace w kierunku opracowania takich kryteriów dopiero zostały zapoczątkowane w Instytucie Naukowym Kultury Fizycznej. Znacznie łatwiej jest wyuczyć pewnych ćwiczeń i potem ocenić stopień ich opanowania, tak też postępują niekiedy nawet dobrzy nauczyciele wychowania fizycznego, pragnący być jak najbardziej obiektywni przy wystawianiu uczniom ocen z wychowania fizycznego.

Na tle tych stwierdzeń można dojść do wniosku, że wychowanie fizyczne nie może się w szkole ograniczać do tego niewielkiego wymiaru, dwu lub trzech godzin tygodniowo, czasu; dalej, że wychowanie fizyczne nie jest tylko przedmiotem nauczania. To chyba dwa bezsporne stwierdzenia, które trzeba dobrze rozumieć, aby rozumieć zadania szkoły w tym zakresie.

Czymże wobec tego ma być i jak należy rozumieć wychowanie fizyczne w szkole? Aby na to pytanie odpowiedzieć możliwie ściśle, trzeba sobie dobrze zdawać sprawę z tego, w jaki sposób możemy skutecznie wpływać na rozwój fizyczny naszych wychowanków. Dzisiaj już wiemy dobrze o tym, co wpływa hamująco na rozwój, a co ten rozwój wzmacnia. Jest szereg czynników natury fizycznej, chemicznej, fizjologicznej i psychicznej, które mogą się przyczynić do wzmożenia rozwoju fizycznego, ale są też i takie, które ten rozwój hamują. Rzecz jasna, że zadaniem szkoły jest zwalczać czynniki hamujące, a wzmacniać działanie czynników wspomagających rozwój fizyczny swoich wychowanków. A jeżeli

przed szkołą, jako instytucją wychowującą, staje zadanie wszechstronnego rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, to troska o jej rozwój fizyczny wysuwa się na jedno z pierwszych miejsc wśród obowiązków szkoły. Jeżeli zaś przyjęliśmy, że lekcje wychowania fizycznego nie rozwiązują jeszcze tego zagadnienia, jeżeli dodaliśmy do tego, że lekcje te muszą być prowadzone w możliwie najlepszych warunkach higienicznych, jeżeli stwierdzamy dalej, że istnieje szereg czynników zewnętrznych, które wpływają na rozwój fizyczny naszych wychowanków, to chyba będziemy mogli stwierdzić, że szkolne wychowanie fizyczne musimy widzieć jako sumę oddziaływania tych wszystkich czynników, które przyczyniają się do wspomożenia rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, a ruch jest tylko jednym z tych czynników, prawda, że jednym z najskuteczniejszych, ale przecież nie jedynym. A znowu lekcja wychowania fizycznego jest tylko jedną z form, i znowu nie jedyną, ruchu.

Niestety, takie rozumienie pojęcia wychowania fizycznego nie dotarło jeszcze do wszystkich nauczycieli i wychowawców i chyba jest jedną z przyczyn tego, że stan zdrowia i tempo rozwoju fizycznego naszej młodzieży tak bardzo dużo pozostawiają do życzenia.

Przypomnijmy w wielkim skrócie te czynniki, które wpływają na rozwój fizyczny dzieci i młodzieży.

Powietrze jest nie tylko rezerwuarem tlenu, z którego każdy organizm czerpie pewne potrzebne dla swego życia ilości tego gazu, ale także zbiornicą gazowych produktów przemiany materii oraz czynnikiem wydatnie wpływającym na regulację ciepłoty ciała. Jeżeli pamiętać będziemy o tych różnorodnych funkcjach powietrza, to nie dopuścimy do tego, aby nasi wychowankowie siedzieli w nieprzewietrzonych klasach i przebywali w ogóle w szkole w niewietrzonych pomieszczeniach. Przecież organizm ludzki produkuje wielkie ilości ciepła i musi to ciepło oddawać, gdyby zaś nie oddawał, to w ciągu kilku godzin temperatura stałaby się niebezpieczna dla zdrowia, a nawet życia. Ciepło to oddajemy do otaczającego nas powietrza. Prosimy sprawdzić temperaturę w klasie po przerwie, gdy klasa była na przerwie wietrzona, i pod koniec godziny lekcyjnej, gdy w czasie lekcji klasy nie wietrzymy. O ile stopni podniosła się temperatura powietrza w klasie. A ponieważ należymy do istot stałocieplnych, więc organizmy nasze bronią się bardzo energicznie przed przegrzaniem, tracąc na to wiele energii. Czy wobec tego rozumiemy, dlaczego w drugiej połowie godziny lekcyjnej nasi uczniowie są ospali, nie uważają, kręcą się, stają się agresywni, niegrzeczni itp.? Wszystko to są w prostej linii skutki przegrzania klasy i zmęczenia wywołanego walką o obniżenie ciepłoty organizmu. Dodajemy do tego jeszcze nawet minimalne zanieczyszczenia powietrza, które przecież są nieuniknione przy dużej ilości dzieci w zamkniętym pomieszczeniu, a mamy obraz procesu oddychania w niehigienicznych warunkach. Nieraz mówimy, że minimalne zanieczyszczenie powietrza nic nie znaczy. Niestety, znaczy,

bo przecież dziecko oddycha 18 do 20 razy na minutę i za każdym razem do jego dróg oddechowych dostają się jakieś ilości zanieczyszczeń, które się w jakimś tam stopniu sumują, przynosząc w ostatecznym rachunku szkodliwe oddziaływanie.

Może ktoś zapytać, co to wszystko ma wspólnego z wychowaniem fizycznym? A jednak ma. Wietrzenie klas i pomieszczeń szkolnych jest jednym z tych czynników, które mają znaczny wpływ na rozwój fizyczny, a wychowawca fizyczny, jako lepiej rozumiejący te zagadnienia od humanistów, a nawet i przyrodników, powinien umieć ich przekonać o potrzebie wietrzenia klas i w czasie lekcji, i na przerwach.

Z wietrzeniem klas i wszystkich pomieszczeń szkolnych łączy się i drugie ważne zagadnienie. W naszych instrukcjach programowych coraz większy nacisk kładzie się na prowadzenie lekcji nie tylko w klasie, nie tylko przy pomocy tablicy, kredy i podręcznika, ale i w terenie. Warto dołożyć starań w tym kierunku, aby jak najwięcej było dobrze zorganizowanych wycieczek i prac na otwartym powietrzu. Jest to niezmiernie ważne zagadnienie i z punktu widzenia potrzeb wychowania fizycznego. Im więcej lekcji odbywać się będzie na otwartym powietrzu, tym lepsza będzie sprawność naszych wychowanków. Niestety, i ten postulat zarówno ważny z dydaktycznego, jak i wychowawczego punktu widzenia nie jest jeszcze należycie spełniany.

Często słyszy się, że nie ma czasu na wycieczkę przyrodniczą, bo nie zdąży się przerobić programu. A wycieczka przecież mogłaby znakomicie pomóc przy uporządkowaniu i zdobyciu nowych wiadomości przyrodniczych.

Wiemy także doskonale o tym, jak wielki wpływ na rozwój fizyczny wywierają promienie słoneczne. I to nie tylko te widzialne, które nas oświetlają i rozweselają, ale i przede wszystkim te niewidzialne pozafioletowe i podczerwone. Mają one ogromny wpływ fizjologiczny na organizm człowieka, a w szczególności organizm dziecięcy. Naturalnie, szkoła nie może w swoich rozkładach godzin znaleźć czasu na plażowanie i opalanie. Szkoła latem, kiedy operacja słoneczna jest największa, jest nieczynna. Ale czy w toku pracy szkolnej nie ma takich dni, kiedy w czasie słonecznego dnia dzieci wychodzą na boiska i do ogródków szkolnych? A jak wtedy dzieci są ubrane, czy największe możliwie powierzchnie skóry są obnażone i wystawione na bezpośrednie działanie promieni słonecznych? Czy szkoła nauczyła dzieci, jak się mają zachowywać, aby nie ulec bolesnym oparzeniom przez zbyt intensywne działanie promieni słonecznych? Czy w ogóle szkoła o tym pomyślała? Możemy powiedzieć, że to jest sprawa jedynie nauczyciela wychowania fizycznego, który na swoich lekcjach, prowadzonych na boisku, powinien to zrobić. Ale przecież nie tylko on, na tych swoich biednych dwu godzinach tygodniowo, może to zrobić, przecież i inni wychowawcy wychodzą z dziećmi na otwarte powietrze. Czy wszyscy nie powinniśmy czuwać nad tym, aby dać dziecku

jak najwięcej tego słońca, którego ono dla swego rozwoju fizycznego bardzo potrzebuje?

A woda, ten niezmiernie ważny czynnik rozwoju fizycznego. Czy wykorzystujemy wszystkie możliwości, aby dzieci stykały się z wodą jak najczęściej? Ileż to szkół, nawet położonych w pobliżu zbiorników wodnych, w których byłoby możliwe zorganizowanie nauki pływania, nie organizuje go, bo „jeszcze dzieci się potopią". To właśnie dlatego, aby się nie topiły, uczymy je pływać, oddziałując znakomicie na ich rozwój fizyczny, tym chyba najskuteczniejszym, choć i najostrzejszym środkiem wychowania fizycznego, jakim jest pływanie. A ile natrysków szkolnych jest nieczynnych, bo nie są wykończone, bo brak opału, bo nie ma etatu palacza. A przecież utrzymanie w czystości ciała dziecka to nie tylko umożliwienie respiracji skórnej, a więc wspomożenie pracy płuc, ale także znakomity środek hartujący.

Sumując wpływ powietrza, słońca i wody, trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że oddziaływanie tych wszystkich trzech czynników hartuje organizm, a więc chroni go przed przeziębieniem.

Szkoły przez lekceważenie utrzymywania właściwej temperatury w pomieszczeniach szkolnych, małą ilość lekcji na otwartym powietrzu, brak troski o właściwy ubiór dzieci nie wykorzystują tych czynników i to odbija się bezsprzecznie na osłabieniu tempa rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży.

I wreszcie jeszcze dwa czynniki: odżywianie i właściwa relacja między pracą i odpoczynkiem. Na pierwszy z tych czynników szkoła ma niewielki wpływ, ale przecież dziecko spożywa w szkole drugie śniadanie, a często i obiad. Czy troszczymy się o to, co dziecko spożywa i w jakiej kolejności, czy zapewniamy warunki higienicznego spożywania posiłków, czy dbamy o pewną kulturę spożycia? Niestety, rzadko. A tłumaczymy się tym, że brak odpowiednich pomieszczeń i urządzeń, niemożliwość wytłumaczenia rodzicom tych spraw itp.

Natomiast relacja między pracą i odpoczynkiem dzieci w dużym stopniu zależy od szkoły. Jakże często mnożą się skargi rodziców na szkoły, że dzieci mają zadawane zbyt wiele pracy domowej, że pracują czasami znacznie dłużej niż dorośli, jeśli chcą sumiennie wywiązać się z obowiązków nałożonych przez szkołę. Są dni wolniejsze, ale są dni przeładowane. Szkoła może i powinna to regulować, a poza tym szkoła powinna się zatroszczyć o to, jak dziecko organizuje sobie czas wolny. W ustawie z 15 lipca mówi się bardzo mocno o konieczności wzmożenia funkcji opiekuńczej szkoły. Z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecko jest rzeczą niezmiernie ważną, aby czas wolny dziecko tak sobie organizowało, jak tego wymagają jego potrzeby rozwojowe. Pediatrzy i higieniści, wspierani zresztą także przez psychologów, twierdzą, że dziecko w wieku od lat 12 potrzebuje 3—5 godzin dziennie zorganizowanego ruchu w dobrych warunkach higienicznych. Szkoła daje im tego ruchu 2—3 godziny ty-

godniowo. Resztę dziecko musi sobie uzupełnić we własnym zakresie. Czy i jak uzupełnia, nie może być dla szkoły obojętne. Jeżeli, naturalnie, chce świadomie ponosić odpowiedzialność za zdrowie i rozwój fizyczny swych wychowanków, jeżeli chce spełnić postulat wszechstronnego rozwoju.

Rozpatrując potrzeby rozwoju fizycznego nie wolno nam zapominać o tym, że dziecko to nie tylko ciało, ale i psychika. Nie ma dzisiaj takich oddziaływań na organizm dziecięcy, które by w jakiś sposób nie oddziaływały na psychikę dziecka. Dlatego rozpatrując zadania wychowania fizycznego musimy pamiętać, że mamy do czynienia z całością organizmu. Wiemy bardzo dobrze o tym, że jednostronna praca umysłowa na lekcjach sprowadza bardzo szybko znużenie psychiczne, i wiemy także, że każda praca fizyczna jest doskonałym odprężeniem po zmęczeniu umysłowym. Aby spełnić ten postulat przez wychowanie fizyczne, musimy pamiętać, że niektóre ćwiczenia wymagają od dziecka nie mniejszej pracy umysłowej aniżeli lekcje matematyki lub języka. Np. gimnastyka, a zwłaszcza bardziej złożone ćwiczenia, wymagają dużego napięcia uwagi, opanowania nerwowego i znacznego wysiłku fizycznego. Nic dziwnego, że zakwalifikowano te ćwiczenia pod względem trudności zaraz po trudnych lekcjach umysłowych, jak matematyka i języki. Natomiast zabawy i proste gry ruchowe, w czasie których dajemy dzieciom możliwie najwięcej swobody, stanowią doskonałą przeciwwagę pracy umysłowej. Dlatego też dzieci bardzo lubią lekcje wychowania fizycznego złożone z zabaw i gier, a unikają gimnastyki. Nauczyciel prowadzący wychowanie fizyczne musi pamiętać o tym, że na lekcji ma nie tylko podnieść sprawność dzieci, nauczyć je pewnych ćwiczeń, ale ma im dostarczyć radości i odprężenia po nużącej pracy umysłowej.

Łatwo zaobserwujemy w pracy szkolnej, że dzieci niektóre lekcje wychowania fizycznego bardzo lubią, z innych natomiast chętnie się zwalniają lub po prostu uciekają. Dziecko potrzebuje ruchu i zadowolenia, jakie daje mu każda działalność ruchowa, ale nie lubi przymusu, zwłaszcza gdy jest znużone pracą umysłową. Dlatego też nawet potrzebna mu bardzo działalność ruchowa, jeśli jest wymuszona, jeśli zbytnio angażuje jego władze umysłowe — nie jest przez nie tolerowana. Natomiast tam, gdzie może swobodnie wyładować się w ruchu, korzysta z tego z wielkim zapałem. Wystarczy spojrzeć na nasze korytarze szkolne w czasie przerw międzylekcyjnych, aby znaleźć potwierdzenie tego wniosku.

Mówiąc o oddziaływaniu czynników natury psychicznej, należy jeszcze wspomnieć o zagadnieniu współzawodnictwa, o sporcie zawodowym, o zawodach i mistrzostwach sportowych. Obserwując nawet małych chłopców, którzy budują sobie bramkę z dwu kamieni lub tornistrów i grają w piłkę nożną, gdzie się tylko da, wydawać nam się może, że już od najmłodszych lat dzieci dążą do gry, do współzawodnictwa, do wygranej. Idąc dalej doszliśmy do innego stwierdzenia, że oto bez zawodów, bez

mistrzostw nie osiągniemy zainteresowania młodzieży sportem. Nie wzięliśmy przy tym pod uwagę tego czynnika, o którym mówiliśmy poprzednio. Swoboda i przymus. Ileż to razy obserwowałem drużyny piłki siatkowej czy też piłki ręcznej, które grały z wielkim zapałem. Przestawały jednak grać, gdy zostały wyznaczone przez szkołę do reprezentowania jej na jakichś zawodach, gdzie trzeba było bez względu na pogodę stawiać się w oznaczonym dniu, godzinie i miejscu do rozgrywek mistrzowskich. Z uczuciem ulgi witały przegraną, bo „wreszcie będzie można sobie pograć, jak się chce i z kim się chce, a nie na rozkaz". Z całą pewnością współzawodnictwo sportowe jest silnym bodźcem zachęcającym do treningu i wysiłku, ale czy to jest aż tak powszechne, jak nam się wydaje, czy nie sprowadza często przemęczenia, bo przecież jeżeli ktoś się zbytnio zapali do sportu, to zapomina o zmęczeniu i trenuje z wielkim wysiłkiem, aby tylko uzyskać upragniony wynik. Fizjologowie uczą nas, że do maksymalnych wysiłków można bez szkody dla organizmu dopuszczać dopiero młodzież od 18 roku życia, a psychologowie dodają, że współzawodnictwo sportowe sprowadza często stany psychiczne zwane działaniem bodźców pozakresowych, gdy zamiast spodziewanej mobilizacji wszystkich sił dla wygrania następuje apatia i zniechęcenie. Im organizm młodszy, tym prędzej występują bodźce pozakresowe, bo odporność młodego organizmu jest znacznie mniejsza niż organizmu dojrzałego.

Z fizjologicznego punktu widzenia każdy nadmierny wysiłek może przynieść po prostu nieobliczalne szkody. Wystarczy zdać sobie sprawę z tego, że aby podołać każdemu zwiększonemu wysiłkowi, musimy zmobilizować do pracy cały organizm. Serce musi zwiększyć swoją pracę, bo należy przepompowywać znacznie większe, aniżeli w spoczynku, ilości krwi. Płuca muszą dostarczyć organizmowi wielkokrotnie więcej tlenu i wskutek tego cała akcja oddechowa musi być znacznie wzmożona. Wątroba, trzustka i śledziona są odpowiedzialne za dostateczną ilość cukru we krwi. Nerki, a zwłaszcza nadnercza, muszą zapewnić odpowiednie ciśnienie krwi. Można by wyliczyć właściwie wszystkie układy i narządy, które muszą bardzo wydatnie wzmóc swoje funkcje, aby podołać zapotrzebowaniu energicznemu przy znacznych wysiłkach. A przecież nic się nie dzieje w organizmie ludzkim bez pracy naszego układu nerwowego. Dosłownie więc cały organizm zostaje zaangażowany do usilnej pracy, jeżeli chcemy dać z siebie możliwie największy wysiłek fizyczny. Jeżeli zaś organizm nie jest do tego przygotowany albo jeżeli jest to organizm młody, rozwijający się i tracący wiele energii właśnie na rozwój, to nic dziwnego, że taki organizm nie może podołać tej pracy i powstają tak zwane stany przetrenowania, czyli po prostu przemęczenia, które przejawia się w braku apetytu, rozdrażnieniu, bezsenności itp.

Jeżeli więc chcemy się posługiwać współzawodnictwem sportowym jako środkiem do wzbudzenia zainteresowania ćwiczeniami ruchowymi,

to pamiętajmy i o tym, że jest to środek działający niezmiernie ostro i mogący wskutek tego przynieść często bardzo poważne szkody młodemu, rosnącemu dopiero, a więc nie przygotowanemu do wielkich wysiłków, organizmowi.

Czy to znaczy, że nie należy stosować współzawodnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym? Nie, można je stosować, ale z umiarem i ostrożnie, pamiętając o jego silnym działaniu i możliwości sprowadzenia ubocznych i niekorzystnych dla rozwoju i zdrowia dzieci skutków. Im dłużej obchodzimy się bez użycia tego środka, tym lepiej. Innymi słowy, im starsza klasa, w której wprowadzimy współzawodnictwo, tym lepiej dla naszych wychowanków.

Spróbujmy teraz odpowiedzieć sobie na pytanie, jak ma być zorganizowana praca w szkole, aby wszystkie postulaty wychowania fizycznego mogły być spełnione?

Przede wszystkim trzeba dążyć do tego, aby wszyscy nauczyciele dobrze zdawali sobie sprawę z tego, że to nie tylko nauczyciel wychowania fizycznego i nie tylko na godzinach lekcyjnych tego przedmiotu wychowuje fizycznie. Wszyscy muszą się czuć odpowiedzialni za to, aby wychowankowie szkoły opuszczali ją nie tylko wyposażeni w pewne pensum wiedzy, które zostało przepisane w programach szkolnych, ale także i w pewne sprawności, uwarunkowane właściwym stopniem rozwoju fizycznego. Troska o zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny musi być troską wszystkich pracowników szkoły od dyrektora czy kierownika, poprzez personel nauczycielski, aż do sprzątaczek, palacza i dozorcy.

Cała organizacja pracy szkolnej musi być nastawiona i na ten postulat, aby stale pamiętać o potrzebach fizycznych rozwijającego się organizmu dziecięcego. Najbardziej powołanym do tego, bo najlepiej przygotowanym, jest nauczyciel wychowania fizycznego, który jednak nie powinien być nauczycielem, ale wychowawcą fizycznym, który troszczy się o zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny całej młodzieży szkolnej. Drugą osobą jest lekarz szkolny, którego dlatego tylko stawiamy na drugim planie, że bywa on w szkole znacznie rzadziej niż wychowawca fizyczny, ale który też ze względu na swoje przygotowanie i obowiązki powinien widzieć wszystkie potrzeby fizyczne dzieci i młodzieży i powinien wpływać na prawidłowe ich zaspokajanie. Ci dwaj pracownicy powinni mieć dostateczną ilość argumentów, aby o potrzebie wychowania fizycznego w tym najszerszym tego słowa znaczeniu umieć przekonać całe grono nauczające i wskazać takie sposoby organizacji pracy szkolnej, które by w maksymalnym stopniu zaspokajały potrzeby dzieci w tym względzie.

Jeżeli zreformowana szkoła ma rzeczywiście podjąć szerszą pracę opiekuńczą, jeżeli ma spełnić postulat socjalistycznej pedagogiki o wszechstronnym rozwoju człowieka, to zagadnienie szkolnego wychowania fizycznego nie powinno ujść uwagi tych wszystkich, którzy projektują i przygotowują reformę szkolną. Nie może też ujść uwagi tych wszystkich,

którzy będą realizowali reformę, to znaczy wszystkich nauczycieli i wychowawców. Musimy sobie wszyscy dobrze uświadomić, że realizacja postulatów ustawy z dnia 15 lipca leży przede wszystkim w ręku nauczyciela i w zależności od tego, jak on zrozumie ducha tej ustawy, jak będzie do jej realizacji przygotowany, ustawa zostanie zrealizowana.

Ponieważ zaś w dotychczasowej pracy naszych szkół brak zrozumienia właściwego sensu wychowania fizycznego w szkole występuje dość często, może nie od rzeczy byłoby zastanowić się nad tymi zagadnieniami już teraz, jeszcze przed rozpoczęciem realizacji reformy szkolnej, i może udałoby się jeszcze teraz usunąć pewne braki, co niewątpliwie odbije się korzystnie na zdrowiu i sprawności fizycznej przyszłych pokoleń.

CZESŁAW DOLIŃSKI
Toruń

# PRACA PRODUKCYJNA UCZNIÓW SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W ZSRR

Stoimy w przededniu wprowadzenia do naszych szkół ogólnokształcących pracy produkcyjnej jako ważnego elementu całości wykształcenia. Jak wynika z referatu Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR, w r. szk. 1963/64 będzie wprowadzona u nas reforma szkolna, a wraz z nią wejdą do naszych szkół nowe programy uwzględniające pracę produkcyjną uczniów.

Praca fizyczna, podbudowana wiadomościami teoretycznymi, uznana została jako niezbędny element współczesnego wykształcenia i wprowadzona do szkół wielu państw nie tylko zresztą obozu zachodniego. W szczególności wprowadziły ją wszystkie państwa sąsiadujące z nami, każde jednak inaczej, w zależności od własnych możliwości i potrzeb.

Dla celów orientacyjnych dobrze więc jest zaznajomić się, jak ta niezmiernie ważna i brzemienna w następstwa na dalszą metę sprawa została rozwiązana gdzie indziej, co w konsekwencji winno zapobiec wielu kosztownym błędom, które są nie do uniknięcia, zwłaszcza bez znajomości aktualnych programów szkolnych państw, które już wcześniej wprowadziły reformę.

Jak ważna jest sprawa programów szkolnych i jak doniosłe są konsekwencje błędów na tym odcinku popełnionych, może posłużyć m. in. orędzie byłego prezydenta USA Eisenhowera do narodu amerykańskiego po wystrzeleniu przez ZSRR pierwszego sputnika, w którym niepowodzenia amerykańskiej nauki i techniki, a sukces radzieckiej, widzi w błędnych założeniach szkoły amerykańskiej, która nie przygotowuje na należytym do wymagań współczesnej rzeczywistości poziomie swych absolwentów. Stąd też wielki ruch na odcinku organizacji szkolnictwa w USA i we wszystkich rozumiejących dobrze te sprawy krajach.

## I. OGÓLNA ORGANIZACJA NAUCZANIA PRACY W ZSRR

ZSRR, po wielu kłopotach, próbach i dyskusjach, wprowadził u siebie jako obowiązującą pracę produkcyjną w 8-letnich szkołach ogólnokształcących, tzw. niepełnośrednich, oraz w bazujących na nich 9—11 klasach szkół średnich.

Programy pracy produkcyjnej w każdej z 15 republik różnią się nieco od siebie, będąc wynikiem dostosowania ich do specyficznych lokalnych warunków. Za najbardziej powszechne można uważać programy RSFRR aktualnie obowiązujące.

Programy pracy dla 8-letnich szkół mają na celu:

1. Dać uczniom wiadomości i umiejętności ogólnotechniczne, rolnicze oraz związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego.

2. Rozwijać myślenie techniczne i zdolności konstruktorskie uczniów.
3. Kształtować u uczniów komunistyczny stosunek do pracy i ogólną kulturę.
4. Pomagać młodzieży świadomie wybierać zawód.

Praca uczniów winna mieć charakter polityczny, a tym samym społecznie użyteczny. Systematyczne nauczanie pracy zaczyna się od klasy piątej. W zakres „nauczania pracy" wchodzą:

1. a) Zajęcia w warsztatach szkolnych;
   b) zajęcia z gospodarstwa wiejskiego;
   c) zajęcia z gospodarstwa domowego, na co łącznie w każdej od V—VIII klasie przeznacza się po 3 godziny tygodniowo.
2. Praca społecznie użyteczna, mająca na celu ściślejsze urzeczywistnienie związku nauki z życiem, na którą program przewiduje 2 godziny tygodniowo.
3. Praktyka społeczno-produkcyjna, odbywana przy końcu roku szkolnego przez 12 dni w klasie V po 3 godziny dziennie, a w klasach VI—VIII po 5 godzin dziennie.

Podana tablica orientuje w ilościach godzin przeznaczonych na każdy rodzaj zajęć, zgodnie z programem nauczania pracy.

Jak wynika z tablicy, treść programu nauczania pracy w szkołach 8-letnich zróżnicowana jest w pewnej mierze dla uczniów szkół miejskich i wiejskich, a w obrębie każdej z nich dla chłopców i dziewcząt. Wszystkie zajęcia wchodzące w zakres programu mają praktyczny charakter. Na teoretyczne wyjaśnienia i instruktaż przeznacza się więcej niż 25% czasu.

Prowadząc zajęcia w warsztatach szkoleniowych i z gospodarstwa domowego, klasę, o ile ma więcej niż 25 uczniów, dzieli się na 2 grupy: chłopców i dziewczęta. Dlatego należy dążyć, by ilość uczniów i uczennic w każdej klasie była w przybliżeniu jednakowa. Wszystkie zajęcia w warsztatach i z gospodarstwa domowego prowadzi się w postaci podwojonych lekcji, tzn. w tym samym czasie grupa chłopców przechodzi na przykład zajęcia z obróbki drewna, a dziewczęta zajęcia z gospodarstwa domowego.

O ile w klasie jest 25 uczniów lub mniej, to w zasadzie wszyscy uczniowie danej klasy pracują w warsztatach, a gospodarstwo domowe nie jest prowadzone.

Praca związana z gospodarstwem wiejskim mająca charakter sezonowy, uzależniona od czynników atmosferycznych, nie wchodzi w zasadzie w skład rozkładu lekcji, lecz prowadzi się ją według osobnego rejestru zatwierdzonego przez dyrektora szkoły. Klasę dzieli się przy tych zajęciach również na 2 grupy, o ile liczy ona więcej niż 25 uczniów.

Pracę społecznie użyteczną uczniów klas V—VIII organizuje się w czasie pozalekcyjnym i dlatego nie wchodzi do rozkładu lekcji.

Ogólne pedagogiczne kierownictwo tymi pracami spoczywa na wychowawcy klasy, który układa plan zajęć z tej dziedziny na kolejny tydzień. Bezpośrednie kierowanie tą pracą, w zależności od jej treści, może być powierzane innym nauczycielom.

Praktyka społeczno-produkcyjna (przy końcu roku szkolnego) w szkołach miast i wsi jest przedłużeniem nauczania pracy w warsztatach szkoleniowych i na działce. Opiera się ona na praktycznych wiadomościach i umiejętnościach, które uczniowie danej klasy opanowali w ciągu roku szkolnego. Celem jej jest włączenie uczniów w dostępne dla nich sprawy produkcji dorosłych, w całokształt ich działalności wytwórczej.

W zależności od miejscowych warunków praktyka społeczno-produkcyjna może być prowadzona w warsztatach szkoleniowych, na działkach doświadczalnych w kołchozach, sowchozach i in. W treść praktyki społeczno-produkcyjnej w warsztatach szkolnych i międzyszkolnych wchodzą dostępne dla danego wieku prace związane z potrzebami szkoły, przedszkola itp., jak również wykonywanie zamówień przedsiębiorstw.

Praktyka społeczno-produkcyjna z gospodarstwa wiejskiego prowadzona jest od czerwca do sierpnia według harmonogramu zatwierdzonego przez dyrektora szkoły, który zabezpiecza wykonanie prac rolnych w optymalnych terminach agrotechnicznych.

Nauczanie pracy w 9—11 klasach, zróżnicowane jest w większym stopniu niż w klasach V—VIII w zależności od tego, czy szkoła położona jest w mieście czy też na wsi. Nie ma natomiast zróżnicowania w zależności od płci, jakkolwiek każda z nich ma możność wyboru najbardziej odpowiadającej jej specjalności w ramach tych, które przewidziane są programem danej szkoły.

Programy 9—11 klas, obok wykształcenia ogólnego, przewidują przygotowanie uczniów na wykwalifikowanych pracowników masowych zawodów dla przemysłu, transportu, rolnictwa, handlu i instytucji kulturalno-oświatowych.

Praca dydaktyczno-wychowawcza pomyślana jest w ten sposób, by wykształcenie ogólne i politechniczne, tak teoretyczne jak i praktyczne, łączyło się z pracą produkcyjną uczniów zaznajamiającą z zasadami techniki i najważniejszymi gałęziami wytwórczości, a także z pracą przygotowującą do określonego zawodu. W skład przygotowania specjalnego wchodzi:

1. Nauczanie teoretyczne, zadaniem którego jest:

a) wyjaśnianie i uzasadnianie najbardziej celowych metod wykonywania głównych prac związanych ze specjalnością,
b) poznanie budowy aparatów, maszyn, narzędzi produkcyjnych i kontrolno-pomiarowych,
c) zaznajomienie z własnościami i zastosowaniem materiałów, technologii, intensywnej produkcji, organizacją miejsca pracy i przepisami bezpieczeństwa i higieny.

2. Nauczanie produkcyjne, które umożliwia opanowanie systemu umiejętności i nawyków warunkujących wykonywanie zasadniczych operacji technologicznych z danej specjalności w granicach wymagań charakterystyki kwalifikacyjnej.

Wybór treści materiałów nauczania teoretycznego z przedmiotów specjalnych, jak i kolejność tematów z reguły opierają się na wiadomościach ogólnokształcących i politechnicznych nabytych przez uczniów na lekcjach fizyki, chemii, matematyki, maszynoznawstwa, elektrotechniki, kreślenia itp.

Nauczanie i praca produkcyjna dla większości zawodów przemysłowych, budownictwa i transportu odbywa się w 2 etapach:

w 1 — główną rolę odgrywa kształcenie teoretyczne i praktyczne prowadzone poprzez pracę produkcyjną,

w 2 — główne miejsce w działalności uczniów zajmuje praca produkcyjna, której towarzyszy teoretyczne i praktyczne nauczanie produkcyjne.

Długość obu etapów zależy od charakteru zawodu. W każdym z zalecanych dla szkół programów etapy te oznaczane są orientacyjnie i szkoły mogą zmieniać czas ich trwania w zależności od doświadczenia.

W 1 etapie (orientacyjnie do pierwszego półrocza X klasy) praca produkcyjna prowadzona jest zasadniczo albo w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych szkoły, albo na działce szkoleniowej, albo też w dziale szkoleniowym przedsiębiorstwa.

Szkolenie produkcyjne w 2 etapie, polegające na doskonaleniu nawyków nabytych w 1 etapie i na własnej pracy produkcyjnej, prowadzone jest na stanowiskach pracy przedsiębiorstwa.

Główny nacisk kładzie się w tym etapie na samodzielną pracę uczniów, przy czym wymagania dotyczące jakości i szybkości wykonywania pracy powinny stopniowo rosnąć w miarę opanowywania przez uczniów kwalifikacji zawodowych.

Nauczanie w 1 etapie kończy się wykonaniem przez uczniów kontrolnych prac praktycznych i egzaminem z przedmiotów specjalnych. W zależności od ich rezultatów przyznaje się uczniom zaszeregowanie kwalifikacyjne.

Drugi etap szkoleniowy kończy się oddaniem przez uczniów w końcu 2 półrocza XI klasy końcowych prac kwalifikacyjnych i egzaminem z przedmiotów specjalnych, na podstawie czego komisja egzaminacyjna przyznaje zaszeregowanie w danej specjalności.

Programy dotyczące nauczania produkcyjnego uczniów klas 9—11, wynikiem realizacji których jest zdobycie zawodu, zawierają zatem:

1. Charakterystyki kwalifikacyjne ułożone na podstawie jednolitej instrukcji dla odpowiednich zawodów. Określają one główne wiadomości i umiejętności konieczne dla danej specjalności w ten sposób, że wymieniają:

a) operacje i czynności, jakie specjalista danej grupy zawodowej powinien umieć;
b) wiadomości i umiejętności, jakie ten sam specjalista powinien znać.

2. Plany tematyczne nauczania i pracy produkcyjnej ze wskazaniem tematów programowych i czasu przeznaczonego na nie.

3. Szczegółowe tematy nauczania teoretycznego przedmiotów specjalnych.

4. Szczegółowe tematy nauczania i pracy produkcyjnej.

## II. OGÓLNA TREŚĆ PROGRAMÓW KLAS V—VIII

### 1. Zajęcia w warsztatach szkoleniowych

W czasie zajęć w warsztatach uczniowie nabywają umiejętność dotyczącą obróbki drewna i metalu przy pomocy ręcznych narzędzi i niektórych obrabiarek, a także umiejętność wykonywania nieskomplikowanych prac elektromontażowych, zaznajamiając się z elementami technologii mechanicznej obróbki drewna i metali, z elementami mechanizacji pracy i zastosowaniem energii elektrycznej w produkcji i codziennym życiu.

Chłopcy zaznajamiają się z obróbką drewna i metali w klasach V—VII, a dziewczęta w klasach V tylko z obróbką drewna, a w VI—VII klasach tylko z obróbką metali. W klasie VIII dziewczęta wykonują mniej prac ślusarsko-montażowych niż chłopcy, a program z elektrotechniki przechodzą jednakowy dla wszystkich uczniów.

Program klasy V dla chłopców przewiduje poznanie i przyswojenie elementarnych sposobów obróbki drewna, piłowanie, struganie i łączenie elementów drewnianych przy pomocy gwoździ i wkrętek, a także elementarnych sposobów obróbki cienkiego metalu i drutu (mierzenie, cięcie, zginanie, łączenie elementów).

W klasie VI wiadomości i umiejętności uczniów z obróbki drewna rozszerzają się dzięki opanowaniu połączeń elementów drewna przy pomocy czopów i kleju. Z obróbki metali poznają główne operacje ślusarskie, jak cięcie, prostowanie, zginanie, wiercenie i piłowanie.

W klasie VII chłopcy zaznajamiają się ze sposobami pracy na obrabiarce do drewna, przyswajają nacinanie gwintów zewnętrznych i wewnętrznych na metalach oraz wykonują prace z drewna i metalu o bardziej złożonym charakterze.

Dla dziewcząt program przewiduje zaznajomienie z elementarnymi sposobami obróbki drewna w takim samym zakresie co i dla chłopców tej samej klasy.

W klasie VI dziewczęta zaznajamiają się z obróbką metali arkuszowych grubości do 3 mm.

W klasie VII uzupełniają one poznane operacje ślusarskie, w klasie VI nacinanie gwintów i pracę przy pomocy piły.

Program klasy VIII ma za zadanie zaznajomić uczniów z elementami mechanizacji i elektryfikacji pracy, z mechaniczną obróbką metali i pracami elektro-montażowymi. Zwraca się też znaczną uwagę na prace ślusarskie i montażowe oraz na wykonanie bardziej złożonych wyrobów.

We wszystkich klasach uczniowie nabywają niezbędne wiadomości z higieny i techniki bezpieczeństwa pracy.

Praca uczniów w warsztatach z zasady powinna mieć społecznie użyteczny charakter. Mogą być też prace tylko ćwiczebne, jednak winno ich być niewiele. Nauczanie oddzielnych operacji odbywa się zasadniczo w trakcie wykonywania różnych użytecznych wyrobów, jak przyrządy, modele, makiety, narzędzia i inwentarz, zabawki, elementy do wyrobów wykonywanych na zamówienia przedsiębiorstw, kołchozów, sowchozów itp. Prace te winny być dobierane w kolejności, od prostych do bardziej złożonych. Wykonywanie niektórych zadań należy tak organizować, by całość podzielić pomiędzy uczniów według jej elementów i operacji. Prowadzi to do zrozumienia zasad organizacji pracy w przedsiębiorstwie przemysłowym.

Program zajęć w warsztatach wymaga elementarnego zaznajomienia uczniów z rysunkiem. Zaczyna się on w klasie VII. Nauczyciel pracy uczy głównie czytania rysunków i tworzenia prostych szkiców, planów itp. Główna metoda polega na analizie rysunków tych elementów, które mają być wykonane. Winny one być zgodne z zasadami Państwowych Norm Technicznych.

Podczas pracy w warsztatach uczniowie muszą nauczyć się utrzymywać narzędzia w sprawności, jak również doprowadzać je do stanu używalności.

Do programu klas V—VII włączono szereg prostych prac laboratoryjnych. Wykonywanie ich ma duże znaczenie dla rozwoju wiedzy technicznej uczniów i dla bardziej pełnego urzeczywistnienia związku z nauczaniem fizyki, biologii i in.

Bardzo ważne jest porównywanie procesów obróbki drewna z obróbką metalu i używanych przy tym narzędzi, uwidaczniając przy tym ich podobieństwa i różnice uwarunkowane własnościami obrabianych materiałów. Uczniowie powinni rozumieć znaczenie właściwych sposobów posługiwania się narzędziami, właściwej postawy roboczej, racjonalnego rytmu pracy jako istotnych warunków technicznych i higienicznych, zabezpieczających niezbędną jakość pracy przy minimalnym wydatkowaniu energii.

W VII i VIII klasie oprócz drewna i metali należy zaznajomić uczniów z obróbką innych materiałów, np. z masami plastycznymi, szkłem, które można efektownie stosować przy wykonywaniu pomocy naukowych lub zamówień dla różnych przedsiębiorstw.

Głównymi obiektami, które zaznajamiają uczniów z maszynami w warunkach 8-letniej szkoły, są: wiertarka, tokarka do drewna oraz uniwer-

salna tokarka gwintująca. Maszyny te są rozpowszechnione w gospodarce narodowej i jako takie dostępne dla szkół.

W szkole wiejskiej uczniowie zaznajamiają się prócz tego z maszynami rolniczymi, a także z ogrodnictwem, sadownictwem i hodowlą zwierząt.

Szczególne znaczenie we wszystkich klasach mają prace związane z modelowaniem technicznym. Sprzyjają one bardziej niż inne rozwojowi technicznemu dzieci i wzrostowi ich zainteresowań do prac w warsztatach. Przedmiot ten prowadzą w jednakowym stopniu obaj nauczyciele pracy, którzy nauczają obróbki drewna i metali.

### 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego

Podczas tych prac uczniowie nabywają elementarne wiadomości i umiejętności dotyczące hodowli najważniejszych kultur warzywnych, owocowo-jagodowych i polowych, a w warunkach wiejskich i z hodowli małych zwierząt. Jednocześnie zaznajamiają się z mechanizacją hodowli roślin i doglądaniem zwierząt gospodarskich.

Praca uczniów klas V—VI szkół miejskich i wiejskich odbywa się głównie na działce szkolnej, zaś uczniów klas VII—VIII szkół wiejskich prócz tego na polach i fermach kołchozu.

W szkołach miejskich nie posiadających działek pracę uczniów klas V—VII organizuje się na działkach pałaców pionierów, w parkach, skwerach itp.

Program prac gospodarstwa wiejskiego jest następujący:

Kl. V — uprawa warzyw, nasion owoców i sadzonek krzewów jagodowych,

„ VI — praca w sadzie owocowo-jagodowym i w szkółce, uprawa pszenicy, kukurydzy, ziemniaków,

„ VII — szkoła wiejska — kontynuowanie prac w szkółce drzew owocowych, hodowla królików, ptactwa domowego, uprawa kultur rolnych na polach kołchozu (sowchozu),

szkoła miejska posiadająca działkę — kontynuowanie prac na działce, zwłaszcza w szkółce owocowo-jagodowej,

szkoła miejska nie posiadająca działki — sadzenie i doglądanie drzewek (na skwerach, w parkach, wzdłuż ulic itp.), zaznajomienie z mechanizacją hodowli roślin i zwierząt oraz z ich pielęgnacją.

„ VIII — szkoła wiejska — zakończenie prac w szkółce owocowej, zaznajomienie z agrotechniką i mechanizacją uprawy kultur polnych. Hodowla cieląt. Ogólne zaznajomienie z gospodarką kołchozu.

Przy realizowaniu programu w klasie V—VII należy uwzględnić miejscowe warunki glebowo-klimatyczne, a także najważniejsze dla danej miejscowości kultury rolne. Stąd niektóre prace można zamienić innymi równorzędnymi.

Zajęcia związane z doglądaniem zwierząt można prowadzić na dowolnym gatunku z wyjątkiem dużego bydła rogatego i koni.

Na działce szkolnej o powierzchni 0,5—2 ha pod szkółkę drzewek winno przypadać 300—500 $m^2$.

Pracami z gospodarstwa wiejskiego kieruje w zasadzie nauczyciel biologii danej klasy. Celem przeprowadzenia pracy doświadczalnej dzieli się uczniów każdej klasy na kilka grup. Każda z nich ma przeprowadzić 1—2 doświadczenia, np. dotyczące wyjaśnienia najlepszego sposobu zasiewu, karmienia, doglądania tej lub innej kultury itp.

### 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego

Zadaniem tego przedmiotu jest wyposażenie dziewcząt w wiadomości i umiejętności niezbędne przy wykonywaniu prac domowych oraz wychowanie. Chodzi oczywiście o to, by przy tej okazji wyrobić zamiłowanie do utrzymywania porządku i dobrego smaku. W skład jego wchodzą w klasach od V—VIII zajęcia z kroju i szycia, kulinarne oraz doglądanie domu.

Program kroju i szycia przewiduje zaznajomienie się wpierw z tkaninami, następnie z wykrojami wykonywanych przedmiotów, sposobami ich szycia i wykańczania, jak również z budową maszyny krawieckiej i jej obsługą. Prócz tego zawarte są w nim istotne dla celów praktycznych wiadomości dotyczące utrzymania w porządku odzieży, prania, prasowania, czyszczenia, przechowywania itp.

Znaczną uwagę program poświęca zajęciom kulinarnym, podbudowanym wiadomościami o racjonalnym żywieniu. Dziewczęta uczą się wpierw przygotowywać proste potrawy z warzyw, potem z kasz, następnie z mięsa i ryb. Zaznajamiają się z wyposażeniem kuchni, nakryciem stołowym, zasadami zachowania się przy jedzeniu i posługiwania używanymi do tego celu przyborami.

Część programu poświęcona doglądaniu mieszkań przewiduje zaznajomienie uczennic z wymaganiami higieniczno-sanitarnymi dotyczącymi utrzymywania porządku, sprzątaniem, wietrzeniem, ogrzewaniem, oświetleniem itp., jak również z elementami dobrego smaku w upiększaniu mieszkań, rozmieszczeniu mebli i in.

Prace praktyczne zajmują 70—75% czasu przeznaczonego na prowadzenie tego przedmiotu. Celem lepszego jego opanowania nauczyciele winni kontaktować się z rodzicami dziecka i prowadzić odpowiedni instruktaż, a także przeprowadzać wycieczki do zakładów zbiorowego żywienia, przemysłu spożywczego i odzieżowego.

### 4. Prace społecznie użyteczne i praktyka produkcyjna

Stanowią one w całokształcie programów ważny element wychowawczy i szkoleniowy. Treść prac społecznie użytecznych i praktyki produkcyjnej może być różna, zależnie od otoczenia, wymagań i potrzeb szkoły, od

posiadanego wyposażenia, od charakteru związku z miejscowymi kołchozami i sowchozami. Przydział czasu na poszczególne rodzaje prac należy do decyzji szkoły, zależnie od konkretnych warunków, przy czym dużą uwagę poświęca program pracy samoobsługowej, jako wdrażającej do przyswojenia najniezbędniejszych w życiu nawyków związanych z utrzymywaniem ładu i porządku, przestrzeganiem elementarnych prawideł współżycia itp.

Zajęcia te wykorzystuje się również celem okazywania pomocy kołchozom i sowchozom w zakładaniu sadów, winnic, hodowli różnych kultur itp. Organizuje się je w ten sposób, że uczniów każdej klasy dzieli się na grupy, brygady, przy czym każda z nich wykonuje otrzymane zadania.

Nauczyciele mają przy tym możność obserwowania uczniów przy pracy i zauważania ujawniających się w nich zdolności i zamiłowań, co winno być wykorzystane przez radę pedagogiczną, która na podstawie sumy poczynionych spostrzeżeń ma ułatwione zadanie w pomocy uczniowi, po zakończeniu klasy 8-mej, w podjęciu decyzji o wyborze zawodu.

## III. GŁÓWNE ZAGADNIENIA ZAWARTE W PROGRAMACH NAUCZANIA PRACY KL. V—VIII

Celem zorientowania się w konkretnej tematyce, jej kolejności i zróżnicowaniu poniżej podane są zagadnienia zawarte w programach i przeznaczone do opanowania w danej klasie. Programy zbudowane są w ten sposób, że do danych przedmiotów stanowiących główne elementy ich struktury dobrane są pewne zakresy materiału nauczania przeznaczonego na daną klasę. Dla łatwiejszej orientacji zmieniono układ w ten sposób, że do danej klasy dobrano odpowiednie zakresy przedmiotów.

### Klasa V

W skład programu nauczania pracy w tej klasie wchodzą:

| | |
|---|---|
| 1. Zajęcia warsztatowe na które składają się: | — 72 godz. |
| A. Obróbka drewna | — 28 godz. |
| B. Obróbka metali | — 28 godz. |
| C. Modelowanie techniczne | — 12 godz. |
| D. Wycieczki | — 4 godz. |
| 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — 36 godz. |
| 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego (tylko dla dziewcząt, kosztem zmniejszonej o 36 godz ilości zajęć warsztatowych). | — 36 godz. |

Ad. 1. W czasie zajęć z obróbki drewna program przewiduje:

| | |
|---|---|
| 1. A. 1. Zajęcia wprowadzające | — 1 godz. |
| 1. A. 2. Rodzaje i własności drewna | — 1 „ |
| 1. A. 3. Wycinanie laubzegą | — 4 „ |
| 1. A. 4. Mierzenie, pilenie, struganie | — 6 „ |
| 1. A. 5. Wiercenie, montaż i wykańcz. | — 14 „ |
| 1. A. 6. Praca kontrolna | — 2 „ |

W programie obróbki metali przewidziane są tematy:

| | |
|---|---|
| 1. B 1. Zajęcia wprowadzające | — 1 godz. |
| 1. B. 2. Metal arkuszowy i drut | — 1 „ |

1. B. 3. Mierzenie, cięcie, zginanie — 14 „
1. B. 4. Łączenie elementów i wykańczanie wyrobów — 10 godz.
1. B. 5. Praca kontrolna — 2 „

Program modelowania technicznego zawiera:

1. C. 1. Zaznajomienie z rysunkami, budową, działaniem i sposobem wykonania modelu — 12 „
1. C. 2. Praktyczne wykonanie 1—2 modeli (np. łódka, samochód itp.)
1. D. 1. Program wycieczek tej klasy przewiduje zaznajomienie uczniów z przemysłową obróbką drewna — 4 „

Ad. 2. Podczas zajęć z gospodarstwa wiejskiego uczniowie klasy V w myśl programu przechodzą następujące tematy:

2.1. Zaznajomienie się z działką — 2 godz.
2.2. Zbiór i ewidencja plonów — 3 „
2.3. Jesienna obróbka gleby — 3 „
2.4. Siew przedzimowy — 2 „
2.5. Przygotowanie do prac wiosennych i letnich — 6 „
2.6. Przygotowanie nasion do siewu — 2 godz.
2.7. Hodowla rozsady warzyw — 4 „
2.8. Obróbka przedsiewna i wprowadzenie nawozów — 3 „
2.9. Hodowla sadzonek roślin jagodowych — 2 „
2.10. Wysadzanie nasienników 2-letnich kultur warzywnych — 1 „
2.11. Siew nasion — 2 „
2.12. Doglądanie siewów przedzimowych — 2 „
2.13. Wysadzanie rozsady roślin warz. — 4 „

Ad. 3. W programie gospodarstwa domowego dziewczęta klas V zaznajamiają się:

3.1. z zajęciami z kroju i szycia — 28 „
3.2. z zajęciami kulinarnymi — 8 „

## Klasa VI

Program tej klasy zawiera:

1. Zajęcia warsztatowe, na które składają się: — 72 „
A. Obróbka drewna — 26 „
B. Obróbka metali — 26 „
C. Modelowanie techniczne — 16 „
D. Wycieczki — 4 „
2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego — 36 „
3. Zajęcia z gospodarstwa domowego (dla dziewcząt kosztem zajęć warsztatowych). — 36 „

Ad. 1. Podczas zajęć z obróbki drewna uczniowie klasy VI w myśl programu opanowują:

1. A. 1. Ogólne wiadomości dot. obróbki przy pomocy skrawania — 1 godz.
1. A. 2. Materiały drzewne — 2 „
1. A. 3. Pilenie, żłobienie, łączenie elementów — 21 godz.
1. A. 4. Praca kontrolna — 2 „

Podczas obróbki metali poznają:

1. B. 1. Główne własności i asortymenty metali — 2 „
1. B. 2. Cięcie, prostowanie, zginanie, piłowanie, wiercenie — 14 godz.

1. B. 3. Cięcie piłą — 8 godz.
1. B. 4. Praca kontrolna — 2 „

W programie modelowania technicznego zawarte są:

1. C. 1. Zasady działania modelowanych obiektów
1. C. 2. Wykonanie i wypróbowanie działania 1—2 modeli (np. równia pochyła, prasa, dźwignia) — 16 „
1. D. 1. Program wycieczek przewiduje zwiedzenie przedsiębiorstwa, obróbki blach stalowych — 4 godz.

Ad. 2. Na zajęcia z gospodarstwa wiejskiego zawarte w programie dla klasy VI składają się:

2.1. Zbiór i ewidencja warzyw — 3 „
2.2. Sadzenie drzew owocowych i krzewów — 4 „
2.3. Jesienne prace w szkółce — 2 „
2.4. Jesienne prace w sadzie — 4 „
2.5. Przygotowanie do prac wiosenno-let. — 6 „
2.6. Założenie szkółki drzew owocowych — 3 „
2.7. Wiosenne prace w sadzie — 4 „
2.8. Siew kukurydzy i sadzenie ziemniaków — 4 „
2.9. Walka ze szkodnikami warzyw i owoców — 6 „

Ad. 3. W czasie zajęć z gospodarstwa domowego dziewczęta kontynuują:

3.1. zajęcia z kroju i szycia — 26 godz.
3.2. zajęcia kulinarne — 10 godz.

## Klasa VII

Uwaga: godziny w nawiasach oznaczają szkoły wiejskie.

W programach tych klas zawarte są:

1. Zajęcia warsztatowe, w skład których wchodzą: — 90 (72) godz.
   A. Obróbka drewna — 32 (26) „
   B. Obróbka metali — 32 (26) „
   C. Modelowanie techniczne — 22 (14) „
   D. Wycieczki — 4 (4) „
2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego — 18 (36) godz.
3. Zajęcia z gospodarstwa domowego (dla dziewcząt kosztem o 36 godz. zmniejszonej ilości zajęć warsztatowych). — 26 (36) „

Ad. 1. Program obróbki drewna przewiduje następujące tematy:

1. A. 1. Suszenie drewna — 2 (2) godz.
1. A. 2. Prace tokarskie — 6 (6) „
1. A. 3. Łączenie przy pomocy czopów — 8 (8) godz.
1. A. 4. Prace kompleksowe — 14 (8) „
1. A. 5. Praca kontrolna — 2 (2) „

W programie obróbki metali zawarte są takie zajęcia jak:

1. B. 1. Rozpoznanie gatunków stali i ich zastosow. — 2 (2) godz.
1. B. 2. Nacinanie gwintów — 6 (6) „
1. B. 3. Prace kompleksowe — 22 (16) „
1. B. 4. Praca kontrolna — 2 (2) „

Program modelowania technicznego w dalszym ciągu kontynuuje:

1. C. 1. Zasady działania bardziej skomplikowanych modeli — 22 (14) godz.
1. C 2. Wykonanie funkcjonujących modeli, np. koparek, statków, maszyn transportowych itp.
1. D. 1. W czasie wycieczek uczniowie zaznajamiają się z technologią przedsiębiorstwa — 4 (4) godz.

Ad. 2. Program gospodarstwa wiejskiego przewiduje tematy:

| | |
|---|---|
| 2.1. Zbiór plonów kukurydzy i ziemniaków oraz ewidencję plonów | — 3 (3) godz. |
| 2.2. Zbiór owoców | — 2 (2) „ |
| 2.3. Jesienne sprawdzanie oczkowań | — 1 (1) „ |
| 2.4. Jesienno-zimowa walka ze szkodnikami sadu | — 3 (3) „ |
| 2.5. Hodowla królików i ptactwa domowego | — — (16) „ |
| Doglądanie drzew w szkółce owocowej | — 4 (4) „ |
| 2.7. Uprawa kultur polnych | — — (7) „ |
| 2.8. Sadzenie i doglądanie drzew i krzewów | — 5 (—) godz. |

Uwaga: Szkoły miejskie nie posiadające działek przechodzą zajęcia z gospodarstwa wiejskiego w myśl takiego programu w przybliżeniu:

| | |
|---|---|
| 2.1. Sadzenie i doglądanie drzew i krzewów | — 12 godz. |
| 2.2. Wycieczka do kołchozu lub sowchozu | — 3 „ |
| 2.3. Wycieczka na fermę hodowli zwierząt | — 3 „ |

Ad. 3. Prace z gospodarstwa domowego dla dziewcząt obejmują:

| | |
|---|---|
| 3.1. zajęcia z kroju i szycia | — 24 (24) godz. |
| 3.2. zajęcia kulinarne | — 12 (12) godz. |

## Klasa VIII

Godziny w nawiasach oznaczają wymiar dla szkół wiejskich.

| | |
|---|---|
| 1. Zajęcia warsztatowe, na które składają się: | —105 (70) godz. |
| A. Mechanizacja pracy | — 70 (35) godz. |
| B. Prace elektromontażowe | — 35 (35) „ |
| 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — — (35) „ |
| 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — 35 (35) godz. |

Ad. 1. Program mechanizacji pracy przewiduje tematy:

| | |
|---|---|
| 1. A. 1. Wprowadzenie | — 1 (1) godz. |
| 1. A. 2. Rozwój narzędzi pracy | — 3 (3) „ |
| 1. A. 3. Urządzenia i mechanizmy zwiększające wydajność pracy | — 12 (12) „ |
| 1. A. 4. Budowa i praca niektórych maszyn | — 10 (8) godz. |
| 1. A. 5. Obróbka metali skrawaniem na obrabiarkach | — 12 (7) godz. |
| 1. A. 6. Prace ślus.-montażowe | — 28 (—) „ |
| 1. A. 7. Wycieczka do fabryki celem zaznajomienia z pracą urządzeń | — 4 (4) godz. |

W programie prac elektromontażowych zawarte są tematy:

| | |
|---|---|
| 1. B. 1. Montaż sieci oświetleniowej | — 17 (17) godz. |
| 1. B. 2. Przyrządy grzejnikowe | — 6 (6) „ |
| 1. B. 3. Maszyny i napęd elektryczny | — 12 (12) godz. |

Ad. 2. Program zajęć gospodarstwa wiejskiego przeznaczony w tej klasie tylko dla szkół wiejskich przewiduje:

| | |
|---|---|
| 2.1. Zbiór plonów w kołchozie i sowchodzie | — — (4) godz. |
| 2.2. Prace jesienne w szkółce drzewnej | — — (3) „ |
| 2.3. Agrotechnika i mechanizacja hodowli kultur ziarnistych i technicznych | — — (14) „ |
| 2.4. Wychów cieląt | — — (10) „ |
| 2.5. Ogólne zaznajomienie z gospodarką miejscowego kołchozu (sowchozu) | — — (4) godz. |

Ad. 3. Program zajęć gospodarstwa domowego zawiera:

| | |
|---|---|
| 3.1. Krój, szycie i doglądanie odzieży | — 31 (31) godz. |
| 3.2. Doglądanie mieszkania | — 4 (4) „ |

## IV PROGRAMY PRAC SPOŁECZNIE UŻYTECZNYCH

Przewidują one zajęcia uczniów klas V—VIII przez 2 godziny tygodniowo przy takich pracach jak:

A. W szkole:

**1. Samoobsługa**

Wchodzą tu sprzątanie pomieszczeń szkolnych, pomoc przy pracach w stołówce szkolnej, doglądanie kwietników, dróg, zamiatanie podwórza, odgarnianie śniegu itp.

**2. Wykonywanie i remont pomocy szkolnych, inwentarza, budynku**

Uczniowie wykonują i remontują modele, pomoce naukowe, wykonują prace dla biblioteki szkolnej, biorą udział w pracach remontu sieci elektrycznej, a starsi — w charakterze pomocy robotnikom — w prostych pracach przy remoncie budynku (sztukatorskich, malarskich i in.).

**3. Wykonywanie zamówień przedsiębiorstw i organizacji szkolnych**

Uczniowie w zależności od swych możliwości wykonują zamówienia fabryk, kołchozów i in. na przedmioty z drewna, metalu i innych materiałów, biorą udział w uprawie i zbiorach roślin warzywnych, ziarnistych, technicznych, jak również pastewnych, doglądają drób i króliki, prowadzą walkę ze szkodnikami roślin, a także organizują wystawy swych prac.

**4. Urządzenie szkoły**

W tych pracach uczniowie trudnią się budową ogrodzeń, sadzeniem i pielęgnacją roślin dekoracyjnych, budową nawierzchni dróg, montowaniem ławek na dziedzińcu szkolnym, budową placów do zabaw i sportów itp.

**5. Praca kulturalno-masowa**

Tu wchodzą takie zajęcia, jak przygotowywanie różnych uroczystości, wieczorów dyskusyjnych, ognisk, wydawanie gazetki, organizowanie przedstawień itp.

B. Poza szkołą:

a) w szkołach miejskich

**1. Opieka nad przyległym do szkoły obszarem**

Wchodzą tu takie prace, jak doglądanie trawników, ulic, placów, skwerów i parków, wykonywanie i montaż ławek, stolików, ogrodzeń, mostków itp.

**2. Zbiór złomu i innych użytecznych odpadów**

**3. Praca timurowska**

Okazywanie pomocy starcom, inwalidom, chorym itp.

**4. Praca kulturalno-masowa**

Pomoc w przeprowadzaniu społecznych przedsięwzięć, kampanii wyborczej itp.

b) w szkołach wiejskich

**1. Prace rolne w kołchozie i sowchozie**

Pomoc we wszystkich przystępnych dla uczniów pracach kołchozu lub sowchozu.

**2. Urządzenie kołchozu (sowchozu)**

Przez zazieleniające zakładanie kwietników przy budynkach instytucji społecznych, udział w remontach budynków, dozór nad siecią elektryczną i radiową pod kierownictwem specjalisty.

**3. Przygotowanie roślin lekarskich, nasion leśnych, owoców, grzybów**

Zbieranie i przygotowywanie.

**4. Ochrona przyrody**

Udział w walce ze szkodnikami przyrody, ochrona ptaków, ryb, zbiorników wody.

**5. Praca timurowska**

Pomoc starcom, kalekom, chorym itp.

**6. Praca kulturalno-masowa**

Pomoc w wydawaniu gazetek, błyskawic, organizowaniu uroczystości, wyborów, w pracach biblioteki itp.

## V PRZYKŁADOWY SCHEMAT PROGRAMU KLASY IX—XI

Programy pracy dla klas IX—XI są bardzo różnorodne, uzależnione od wybranych specjalności, których w jednej szkole może być kilka.

Dla celów orientacyjnych wystarczy zaznajomić się ze schematem programu jednej z nich, na przykład frezera, co umożliwia w zasadniczych zarysach załączona tabela.

Przedstawione tematy, zawarte w aktualnych programach ZSRR, przeznaczone dla uczniów radzieckich, orientują w pewnym stopniu w istocie i rozmiarach przeprowadzonej tam reformy szkolnej. W czasie praktyk społeczno-produkcyjnych uczniowie wykonują różne prace zależnie od potrzeb szkoły i współpracujących z nią instytucji. Podczas praktyk z gospodarstwa wiejskiego kontynuują prace polowo-ogrodnicze, by zapewnić roślinom ciągłość opieki i doprowadzić do zbioru plonów.

„Uczitielskaja Gazieta" z 8 i 10. VI. 1961 r. (nr 68 i 69) podaje, że Rada Ministrów ZSRR powzięła uchwałę po podniesieniu na wyższy poziom szkolenia produkcyjnego w szkołach średnich ogólnokształcących, co można uważać jako dalsze ulepszenie i uzupełnienie podjętych już wcześniej w tej sprawie kroków. Szkolenie to, jakkolwiek w założeniach słuszne, w swojej organizacji posiada wciąż jeszcze szereg niedociągnięć, do których przede wszystkim należą:

a) nieprzygotowane dla uczniów stanowiska pracy,
b) powolne organizowanie działów i oddziałów przeznaczonych na prowadzenie nauczania produkcyjnego,
c) niewystarczające przygotowanie nauczycieli przedmiotów specjalnych, inżynierów, majstrów i robotników prowadzących zajęcia z uczniami,
d) brak troski o to, by ci uczniowie, którzy po ukończonej 8 klasie chcą pracować, mogli otrzymać przygotowanie do pracy w szkołach zawodowo-technicznych, na kursach itp.

| Lp. | Wyszczególnienie tematów kształcenia teoretycznego | Ilość godz. | Lp. | Wyszczególnienie tematów nauczania pracy produk. | Ilość godz. |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Klasa IX** | | | | |
| 1. | Wprowadzenie | 2 | 1. | Przepisy zachowania się, techniczne bezpieczeństwo i organizacja miejska pracy frezera | 8 |
| 2. | Technika bezpieczeństwa | 4 | 2. | Zaznajomienie z materiałami budowy maszyn i praca na frezarkach | 4 |
| 3. | Pojęcie o frezarce, frezach i elementach skrawania | 20 | 3. | Ćwiczenia w sterowaniu pracą obrabiarki i jej ustawieniu | 8 |
| 4. | Główne operacje frezarskie | 20 | 4. | Frezowanie powierzchni | 120 |
| 5. | Materiały budowy maszyn | 20 | 5. | Frezowanie rowków i kanalików | 82 |
| 6. | Czytanie rysunków | 12 | 6. | Frezowanie powierzchni sprzężonych | 90 |
| | Razem | 78 | | Razem | 312 |
| | **Klasa X** | | | | |
| 7. | Tolerancje i pasowanie | 10 | 7. | Frezowanie powierzchni falistych | 70 |
| 8. | Czytanie rysunków (c.d.) | 16 | 8. | Frezowanie z zastosowaniem podzielnicy | 62 |
| 9. | Narzędzia kontrolno-mierni-cze i techn. pomiarów | 10 | 9. | Frezowanie wg prac zaszeregowanych do 3—4 kategorii | 185 |
| 10. | Zasady procesu skrawania i narzędzia skrawające | 16 | | | |
| 11. | Frezarki | 34 | | | |
| 12. | Podzielnice i wykonywane na nich prace | 12 | | | |
| 13. | Racjonalne wykorzystanie frezarki | 14 | | | |
| | Razem | 112 | | Razem | 317 |
| | **Klasa XI** | | | | |
| 14. | Proces technologiczny obróbki na frezarce | 18 | 10. | Prace frezarskie 3—4 kat. | 333 |
| 15. | Zasady ekonomiki, organizacji i planowania przed. | 16 | 11. | Praca kwalifikacyjna | 18 |
| | Razem | 34 | | Razem | 351 |
| | Razem | 224 | | Razem | 980 |

| Kl. | Szkoły miejskie | chł. | dziew. | Szkoły wiejskie | chł. | dziew. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| V | 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 28 | — godz. | | | |
| | „ drewna | 28 | 32 „ | | | |
| | modelowanie techn. | 12 | — „ | | | |
| | wycieczki | 4 | 4 „ | | | |
| | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 36 | 36 „ | | | |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ | jak miejskie | | |
| | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ | | | |
| | 5. Praktyka społeczno-produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 3 godz.) | 36 | 36 „ | | | |
| | Razem w kl. V | 216 | 216 „ | | | |
| VI | 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 26 | 32 „ | | | |
| | „ drewna | 26 | — „ | | | |
| | modelowanie techn. | 16 | — „ | | | |
| | wycieczki | 4 | 4 „ | | | |
| | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 36 | 36 „ | | | |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ | jak miejskie | | |
| | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ | | | |
| | 5. Praktyka społeczno-produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ | | | |
| | Razem w kl. VI | 228 | 228 „ | | | |
| VII | 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 32 | 36 „ | 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 28 | 26 godz. |
| | „ drewna | 32 | — „ | „ drewna | 26 | — „ |
| | modelowanie techn. | 22 | 14 „ | modelowanie techn. | 14 | 6 „ |
| | wycieczki | 4 | 4 „ | wycieczki | 4 | 4 „ |
| | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 18 | 18 „ | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 36 | 36 „ |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ |
| | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ |
| | 5. Praktyka produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ | 5. Praktyka produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ |
| | Razem w kl. VII | 228 | 228 „ | Razem | 228 | 228 „ |

| Kl. | Szkoły miejskie | chł. | dziew. | Szkoły wiejskie | chł. | dziew. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| VIII | mechanizacja pracy | 70 | 35 godz. | mechanizacja pracy | 35 | — godz. |
| | 1. Zajęcia warsztatowe — prace elektromontażowe | 35 | 35 „ | 1. Zajęcia warsztatowe — prace elektro-montażowe | 35 | 35 „ |
| | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — | — „ | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 35 | 35 „ |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 35 „ | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 35 „ |
| | 4. Prace społ. użyteczne | 72 | 72 „ | 4. Prace społ. użyteczne | 72 | 72 „ |
| | 5. Praktyka społ.-produkc. po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ | 5. Praktyka społ-produkcyjna | 48 | 48 „ |
| | Razem w kl. VIII | 225 | 225 „ | Razem | 225 | 225 „ |
| IX | 1. Kształcenie teoretyczne w specjalności zawodowej | 72 | — „ | A. Podstawy gospodarstwa wiej. Hodowla roślin 30 godz. +18 dni prod. „ zwierz. 90 „ + 6 „ „ Maszynozn. rol. 60 „ +12 „ „ | | |
| | 2. Kształcenie praktyczne i praca produkcyjna | 312 | — „ | B. Specjalne przygotowanie do jednej z gałęzi gospod. wiej. lub jego mechanizacji, np. hodowla warzyw, owoców itp 60 „ +18 „ „ | | |
| X | 1. Kształcenie teoretyczne w specjalności zawodowej | 112 | „ | A. Podstawy gospodarstwa wiej. Hodowla zwierz. 30 godz. Maszynozn. rol. 120 „ +18 dni prod. | | |
| | 2. Kształcenie praktyczne i praca produkcyjna | 317 | „ | B. Specjalne przygotowanie ciąg dalszy z kl. IX 9 „ +36 „ „ | | |
| XI | 1. Kształcenie teoretyczne w specjalności zawodowej | 34 | „ | A. Podstawy gospodarstwa wiej. Elektronika i elektryfikacja gosp. wiejskiego 96 godz. Elektronika i organizacja przedsiębiorstwa 32 „ | | |
| | 2. Kształcenie praktyczne i praca produkcyjna | 351 | „ | B. Specjalne przygotowanie ciąg dalszy z kl. IX i X 128 „ +18 dni prod. | | |

Celem zapobieżenia tym niedomaganiom Rada Ministrów ZSRR zobowiązała organa władzy terenowej do usunięcia luki dotyczącej zawodowego przygotowania młodzieży, co polega na stworzeniu niezbędnych dla nauczania warunków, wzmocnienia bazy materialnej, opracowania perspektywicznych i rocznych planów przygotowania kwalifikowanych robotników, zgodnie z potrzebami gospodarki narodowej. Specjalności i zawody prowadzone przez każdą szkołę będą zatwierdzone przez odpowiednie organa władzy radzieckiej. Uchwała Rady Ministrów zaleca, by w każdej klasie przygotowanie uczniów prowadzono co najwyżej w 2 specjalnościach, przy czym uczeń ma prawo wyboru szkoły zgodnie ze swymi zainteresowaniami zawodowymi.

Celem podniesienia na wyższy poziom przygotowania robotników rolnych uznano za celowe organizowanie rejonowych i międzyrejonowych szkół z nauczaniem produkcyjnym w IX—XI klasach, przy najlepiej pracujących, zmechanizowanych kołchozach, sowchozach i stacjach doświadczalnych. Uczniom tych szkół, którzy zdali po XI klasie egzamin kwalifikacyjny, zezwolono wydawać zaświadczenia uprawniające do prowadzenia traktoru.

Uchwała Rady Ministrów ZSRR nakłada na kierowników przedsiębiorstw, w których prowadzone jest nauczanie produkcyjne, odpowiedzialność za przygotowanie zawodowe uczniów i przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy na równi z odpowiedzialnością dyrektorów szkół.

Na lata 1962—1965 wyżej wymieniona uchwała przewiduje w planach gospodarczych budowę szkolnych i międzyszkolnych warsztatów dla tych szkół średnich, których nauczanie produkcyjne nie może być zorganizowane w przedsiębiorstwach, a także zabezpieczenie przydziału funduszów na wyposażenie i materiały niezbędne do prowadzenia nauczania. Dochody wypracowane przez uczniów pozwolono zostawić do dyspozycji szkół i wydatkować je w pierwszym rzędzie na wyposażenie szkoły i organizowanie zajęć pozaszkolnych z uczniami.

Z powyższego wynika, że przeprowadzenie reformy szkolnej w ZSRR nie przebiega bynajmniej bez komplikacji. W toku przeprowadzania reformy wyłaniają się trudności, o rozmiarach których nie zdawano sobie sprawy wcześniej, jednak i one, jak również ewentualnie nowe zostaną przezwyciężone dzięki trosce i wydatnej wszechstronnej pomocy, jaką okazują sprawom szkolnym organy Władzy Radzieckiej.

ALFRED WILKE

przewodniczący Zarządu Głównego
Związku Zawodowego Oświaty i Wychowania
Niemieckiej Republiki Demokratycznej

# ZWIĄZEK SZKOŁY Z ŻYCIEM I PRODUKCJĄ W KRAJACH SOCJALISTYCZNYCH

## I. KONIECZNOŚĆ ŚCISŁEGO POWIĄZANIA SZKOŁY Z ŻYCIEM

Młodzież naszej epoki stanie z początkiem trzeciego tysiąclecia u szczytu swoich sił twórczych i swą wiedzą i umiejętnościami zastosowanymi w pracy wyciśnie na swych czasach znamię komunizmu. Czasy te będą wymagały ludzi o wszechstronnie rozwiniętych zdolnościach, ludzi, którzy muszą dużo wiedzieć i umieć, by w oparciu o materialną bazę komunizmu kształtować oblicze nowej ludzkości.

### 1. Tendencje naszej epoki

W obecnym stadium rozwoju historycznego nowy, socjalistyczny porządek społeczny zastępuje stary, kapitalistyczny.

Kraje socjalistyczne umacniają swą pozycję ekonomiczną w gospodarce światowej i dążą do tego, by w nadchodzących latach pokryć 50% produkcji światowej i dostarczyć w ten sposób dowodów swej przewagi ekonomicznej.

Wielkim celem wszystkich krajów socjalistycznych jest zrealizowanie wcześniej lub później — zależnie od warunków danego kraju — przejścia do komunizmu. Cele te zmieniają strukturę produkcji i stosunek człowieka do produkcji. Zmechanizowana i zautomatyzowana produkcja w coraz szerszym zakresie będzie uwalniać człowieka od ciężkiej pracy fizycznej i przekazywać mu funkcje regulowania, koordynowania i uruchamiania całych systemów maszyn.

Niezbędnym warunkiem urzeczywistnienia celów komunizmu jest zachowanie pokoju. Światowy system socjalistyczny jest dziś w stanie dzięki swej sile zapobiec wojnom i powstrzymać agresorów. Siła moralna obozu socjalistycznego promieniuje na miłujących pokój ludzi na całym świecie i mobilizuje ich do obrony pokoju u boku krajów socjalistycznych. Solidarność krajów socjalistycznych z wolnymi narodami Azji i Afryki, z narodem kubańskim i laotańskim zmusiła dawnych kolonialistów i neokolonialistów do rokowań. Wielkie znaczenie mają najnowsze posunięcia Związku Radzieckiego, zmierzające do ustalenia sytuacji w Niemczech po II wojnie światowej. Związek Radziecki zamanifestował swą wolę pokoju w obydwu memorandach przekazanych rządowi Stanów Zjednoczonych. Memorandum w sprawie rozbrojenia ma przyczynić się do usunięcia widma śmierci atomowej, celem memorandum w sprawie zawarcia traktatu pokojowego z obydwoma państwami niemieckimi i rozwiązania problemu Berlina Zachodniego jest odebranie podżegaczom wo-

jennym i odwetowcom w Niemczech Zachodnich możliwości zaspokojenia ich wojennych zachcianek.

Rozwój nauki i techniki oraz zachowanie pokoju na świecie otwierają przed ludzkością perspektywy, o których można powiedzieć, że są drogowskazem z krainy konieczności w krainę wolności.

### 2. Znaczenie wykształcenia i wychowania

Pierwszym warunkiem przejścia do komunizmu jest wysoko rozwinięta baza materialno-techniczna. Drugi warunek — to wyższy poziom wychowania i wykształcenia dorastającej młodzieży i wszystkich pracujących.

Dlatego w latach ostatnich stanęło na porządku dziennym we wszystkich krajach socjalistycznych zadanie dalszego rozwoju szkolnictwa. Jednolitą podstawą dalszego rozwoju szkolnictwa jest w całym świecie socjalistycznym marksistowsko-leninowska nauka o socjalistycznej rewolucji kulturalnej i wszechstronnym rozwoju człowieka. Posunięcia poszczególnych krajów socjalistycznych w tym zakresie różnią się przy tym o tyle tylko, o ile wymagają tego odrębności narodowe.

Zadaniem szkoły socjalistycznej jest przekazywanie dzieciom rozległego i mającego zastosowanie praktyczne wykształcenia w oparciu o zasadę wiązania nauki z pracą produkcyjną i włączania dorastającego pokolenia do pracy społecznie użytecznej, aby przygotować je wszechstronnie do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Chodzi więc zarówno o to, aby wyposażyć uczniów w gruntowne wiadomości, jak o to, by rozwijać ich zdolności i umiejętności. Duże znaczenie ma w tym procesie przyzwyczajanie dzieci do świadomego przestrzegania socjalistycznych norm moralnych. Odbywa się ono — obok nauczania — drogą włączania dzieci do walki mas pracujących o dalszy rozwój społeczny.

Szkoła socjalistyczna będzie kładła zatem duży nacisk na udzielanie rozległych wiadomości. Nie zagrozi jej jednak nigdy niebezpieczeństwo przekształcenia się w szkołę „obkuwania", gdyż będzie ściśle związana z życiem.

### 3. Pozycja szkoły

Nowa szkoła w krajach socjalistycznych będzie się zasadniczo różnić w swej treści od szkoły dotychczasowej. Różnica ta polega na ścisłej więzi nowej szkoły z życiem społeczeństwa socjalistycznego, zwłaszcza zaś z produkcją. Szkoła ta jest w rękach klasy robotniczej narzędziem wychowania, środkiem urzeczywistniania jej woli pedagogicznej oraz zadań uznanych przez klasę robotniczą i jej partię za niezbędne dla budowy socjalizmu i komunizmu.

Szkoła socjalistyczna kształci i wychowuje dorastające pokolenie dla przyszłości. Dla właściwego ustalenia treści naukowych programów szkolnych jest z tego względu konieczne przeprowadzenie naukowej analizy wymagań, jakie dzień jutrzejszy stawia przed dorastającym pokoleniem. Analiza ta powinna objąć zarówno badania tendencji rozwojowych nauki i techniki, to znaczy obiektywnych tendencji rozwojowych nowoczesnego przemysłu i rolnictwa, jak również wnikliwe przestudiowanie treści przedmiotów nauki szkolnej. Na podstawie wyników tych analiz trzeba będzie ustalić następnie zasady organizacyjne rozwoju szkoły i strukturę systemu oświaty ludowej.

#### 4. Istota szkoły socjalistycznej

Istotą szkoły socjalistycznej jest kształcenie i wychowanie politechniczne, ponieważ przede wszystkim poprzez nie realizuje się postulat więzi szkoły z socjalistyczną produkcją oraz jedność teorii i praktyki.

Kształcenie i wychowanie politechniczne jest urzeczywistnieniem tego, czego domagali się dla wychowania dorastającego pokolenia klasycy naukowego komunizmu. Przez analizę wielkiej produkcji kapitalistycznej uzasadnili oni naukowo konieczność kształcenia politechnicznego. Podkreślali oni jednoznacznie, że przyszłość wymaga kształcenia politechnicznego i że nie może być monotechniczna. Kształcenie i wychowanie politechniczne zapewnia wszechstronny rozwój dziecięcej osobowości (że wskażemy tu tylko na przemówienie Lenina na trzecim Zjeździe Komsomołu w sprawie powiązania wychowania młodzieży z socjalistyczną produkcją). Kształcenie i wychowanie politechniczne nie oznacza w żadnym wypadku ograniczenia do dnia nauki w produkcji lub do teoretycznej nauki produkcji. Obejmuje ono realizację zasady politechnizacji w przedmiotach przyrodniczych, naukę przedmiotów ogólnotechnicznych i zaznajomienie z różnymi gałęziami produkcji, wreszcie także realizację zasady politechnizacji w toku zajęć dnia nauki w produkcji.

Kształcenie i wychowanie politechniczne daje uczniom zrozumienie materialnej i społecznej strony produkcji. Zrozumienie to utrwala się w toku ich własnej działalności dzięki osobistemu przeżyciu produkcji.

### II. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE JAKO ŚRODEK REALIZACJI WIĘZI SZKOŁY Z ŻYCIEM

Jak wyobrażamy sobie człowieka socjalizmu w zgodności z jego działaniem?

Są to ludzie, którzy nie tylko pracują metodami socjalistycznymi, ale także zdobywają wszechstronną solidną wiedzę i walczą świadomie z po-

zostałościami przeszłości. Są to ludzie, którzy starają się świecić przykładem w życiu codziennym. Są to ludzie, u których rozwijają się coraz bardziej wysokie zalety moralne człowieka społeczeństwa socjalistycznego, których wzajemny stosunek jest braterski w prawdziwym znaczeniu tego słowa, którzy sobie pomagają, szanują się i kochają. Wzorowo wypełniając swoje obowiązki przestrzegają co dnia i o każdej godzinie dyscypliny pracy, dyscypliny państwowej i dyscypliny planowania.

Nasze społeczeństwo postawiło sobie szlachetne i piękne zadanie: dopomóc w kształtowaniu tego nowego człowieka, budzić jego siły twórcze i potrzeby kulturalne i przyczynić się do powstania nowych, socjalistycznych stosunków między ludźmi.

Człowiek socjalizmu nie jest już tylko ideą, spotykamy go przy pracy, nauce i badaniach, spotykamy go przy zdobywaniu Kosmosu.

### 1. Cele i zadania kształcenia politechnicznego

Postaram się przedstawić to zagadnienie w sposób możliwie prosty. Realizacja kształcenia politechnicznego zapewnia ścisłe powiązanie szkoły z życiem, teorii z praktyką. Kształcenie i wychowanie politechniczne realizuje się poprzez pracę ręczną, naukę teoretyczną produkcji, podstawowe przedmioty politechniczne, przez przedmiot „zaznajamianie z socjalistyczną produkcją", przedmioty techniczne, rysunek techniczny, matematykę, przedmioty przyrodnicze, jak również przez sensowne powiązanie wszystkich pozostałych przedmiotów z produkcją socjalistyczną. Wzbogacenie zasady związku nauczania z pracą produkcyjną przez kształcenie i wychowanie politechniczne oznacza, że ta zasada wychowawcza odpowiada wynikom socjalistycznego podziału pracy.

Powiązanie szkoły z życiem, respektowanie i realizowanie zasady politechnizacji ma decydujące znaczenie dla zniesienia rozdziału między pracą fizyczną i umysłową. Dla wszystkich ludzi otwiera się w ten sposób dostęp do skarbów kultury duchowej ludzkości. Kształcenie politechniczne, kształcenie ogólnozawodowe przygotowuje ludzi do późniejszego opanowania techniki, do opanowania społecznego procesu produkcji, do opanowania maszyny. Znaczenie dalszego rozwijania zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną przez kształcenie politechniczne polega na tym, że powstają dzięki niemu niezbędne przesłanki dla wszechstronnego rozwoju osobowości w warunkach nowoczesnej wielkiej produkcji.

### 2. Rozwój wszechstronnie wykształconego człowieka

Dzięki socjalizmowi praca odzyskuje swą funkcję humanistyczną i funkcję kształtowania człowieka. Trzeba zatem zapewnić jej odpowiednią pozycję również w systemie wychowania, w systemie wszechstronnego rozwijania osobowości.

Należy przy tym pamiętać, że:

a. Człowiek w sensie gatunku zawdzięcza swoje ukształtowanie pracy, gdyż społeczeństwo ludzkie powstało przez pracę i równocześnie z nią. Zawiera ona zatem wszystkie cechy potrzebne do rozwoju poszczególnych ludzi.

b. Tylko w socjalizmie dzięki wyzwolonej pracy możliwe jest przezwyciężenie brzemiennych w skutki podziałów: podziału na pracę umysłową i fizyczną, oddzielenia wytwórcy od produktu, rozdziału między jednostkę i politykę, ponieważ dopiero w socjalizmie stworzono warunki dla przywrócenia jedności pracy umysłowej i fizycznej.

c. Podstawowe czynności w socjalistycznej produkcji muszą stać się częścią składową wszechstronnego rozwoju i przedmiotem wykształcenia ogólnego jednostki. Wykształcenie politechniczne jest zarówno nieodłączną częścią składową wykształcenia ogólnego, jak i podstawą nowego jakościowo przygotowania zawodowego.

d. Przy wszechstronnym rozwijaniu osobowości ważne jest również uświadomienie człowiekowi, jaka jest jego rola jako człowieka pracy w socjalizmie.

Dla stosunków między szkołą, życiem i produkcją wynikają stąd następujące wymagania pedagogiczno-psychologiczne, zawarte w myślach pedagogicznych Marksa i Engelsa, dotyczących rozwoju wszechstronnie wykształconego człowieka:

a. Człowiek musi umieć stawiać sobie cele i przewidywać rezultat swego działania. Musi więc wiedzieć, jaki jest cel jego pracy.

b. Musi on posiadać umiejętność doboru właściwych sposobów i środków pomocniczych, które należy zastosować w pracy.

c. Musi odznaczać się zdolnością rozważnego myślenia i podejmowania decyzji.

d. Musi umieć pokonywać przeszkody, wszystkie dążenia podporządkowywać jednemu celowi, musi umieć kierować i kontrolować funkcjonowanie wszystkich organów swego ciała.

Przez kształcenie i wychowanie politechniczne wytwarza się również nowy, ścisły związek z wychowaniem estetycznym, w którym dużą rolę odgrywa także poznanie człowieka pracy i jego trudu oraz związane z tym przeżycia.

### 3. Związek teorii z praktyką

Kształcenie i wychowanie politechniczne jest zatem główną metodą urzeczywistnienia genialnych nauk Marksa, Engelsa i Lenina o wykształceniu i wychowaniu wszechstronnie rozwiniętych osobowości. Przezwycięża ono intelektualną jednostronność szkoły i gwarantuje bezpośredni wpływ klasy robotniczej na kształcenie i wychowanie. Kształcenie politechniczne w szkole socjalistycznej nie oznacza w żadnym przypadku jednostronnego przyswojenia umiejętności technicznych, lecz przedstawia

ono w sposób poglądowy i czyni zrozumiałymi sprawy życia codziennego, metody i osiągnięcia techniki. Kształcenie politechniczne odsłania przed uczniami prawdziwość faktów będących przedmiotem nauk przyrodniczych i budzi pragnienie poznania oraz przeświadczenie o zdolnościach twórczych ludzkiego ducha.

Związek teorii z praktyką jest realizowany w pierwszym rzędzie przez podstawowe przedmioty politechniczne, obejmuje jednak również działalność ucznia w organizacjach młodzieżowych i jego kontakty ze zjawiskami środowiska społecznego. W łączeniu teorii z praktyką w szkole socjalistycznej przestrzega się zarówno systematycznego układu materiału nauczania, jak i systematyki produkcji. Jest przede wszystkim zadaniem nauczyciela i wychowawcy zapewnić w toku nauczania powiązanie teorii z praktyką przez stosowanie i ćwiczenie opracowanego materiału oraz doprowadzić przez aktualizację do zrozumienia interesów społecznych. System wielorakich powiązań szkoły z socjalistyczną społecznością przygotowuje i umożliwia zastosowanie zdobytej wiedzy również w życiu ucznia poza szkołą. W wiązaniu teorii z praktyką wielkie znaczenie ma samorzutna i samodzielna działalność ucznia. Należy tu współudział w pracach mających na celu zapewnienie porządku i dyscypliny w szkole, samodzielne przeprowadzanie doświadczeń w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania oraz praca w pozaszkolnych kołach zainteresowań.

#### 4. Przygotowanie do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym

Praca, którą ma wykonywać uczeń, powinna odbywać się w bezpośredniej łączności z socjalistyczną produkcją. Wychodzimy tu z założenia, że właśnie w produkcji rozwinęły się najbardziej postępowe, socjalistyczne formy życia i że praca w produkcji wymaga również najbardziej postępowych form zachowania się.

Uczeń poznaje tu klasę robotniczą w jej walce o realizację planów produkcyjnych, w jej walce politycznej o zachowanie pokoju i uczy się tą drogą pojmować rolę klasy robotniczej w rozwoju społecznym. Własna działalność produkcyjna pospołu z robotnikami uczy go szacunku dla działalności manualnej w ogóle.

Przez kształcenie i wychowanie politechniczne uczeń zdobywa podstawowe umiejętności i sprawności potrzebne do późniejszej pracy w produkcji. Dzięki wpływowi klasy robotniczej na wychowanie wzrasta chęć i zapał do nauki oraz podnosi się etyka ucznia. W toku nauczania podstawowych przedmiotów politechnicznych oraz przedmiotu „zapoznanie z socjalistyczną produkcją w przemyśle i rolnictwie" zgłębia uczeń istotę socjalistycznej demokracji. Ścisłe powiązanie szkoły z życiem zapewnia gruntowne przygotowanie ucznia do zajęcia w przyszłości miejsca w socjalistycznym społeczeństwie. W dalszej części mego wywodu będę chciał pokazać to na przykładzie praktyki naszego państwa.

## III KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W SZKOŁACH NRD

Niemiecka Republika Demokratyczna jest państwem robotników i chłopów typu demokracji ludowej, państwem budującym socjalizm. Jest ona państwem, w którym zniesiony został całkowicie wyzysk człowieka przez człowieka, w którym panują w przeważającej mierze socjalistyczne stosunki produkcji w przemyśle i rolnictwie.

Dzięki społecznej własności środków produkcji powstały więc warunki umożliwiające w ogóle kształcenie politechniczne.

### 1. Podstawy prawne

Państwo zapewniło stworzenie odpowiednich podstaw prawnych dla kształcenia politechnicznego.

Na mocy postanowień V Zjazdu Socjalistycznej Partii Jedności Niemiec z lipca 1958 r. zostało wprowadzone w Niemieckiej Republice Demokratycznej nauczanie politechniczne.

W ten sposób zapoczątkowano skuteczne przezwyciężanie izolacji szkoły od życia. Jako zasadę naczelną w każdym przedmiocie przyjęto ścisłe powiązanie nauczania z praktyką, z życiem. Nasze socjalistyczne zakłady przemysłowe i rolnicze spółdzielnie produkcyjne stały się obok szkoły miejscem wychowania i kształcenia młodzieży szkolnej.

Ta nowa droga w naszej działalności pedagogicznej uzyskała moc prawną dzięki ustawie szkolnej z 2 grudnia 1959 r. Na niej oparto również nowy regulamin szkolny ustalony w tymże roku.

Do tych dwu dokumentów należy wreszcie nowy program nauczania, również z 1959 r.

Począwszy od tej chwili dziesiątki tysięcy robotników zatrudnionych w produkcji, chłopów zrzeszonych w spółdzielniach produkcyjnych, inżynierów, techników, majstrów i agronomów organizują wspólnie z naszymi nauczycielami wychowanie i nauczanie w zakładach produkcyjnych. Wspólnym wysiłkiem zapewniają oni wysoką jakość n a u c z a n i a w s o c j a l i s t y c z n e j p r o d u k c j i. Wymienione ustawy regulują sprawy związane z odpowiedzialnością kierowników zakładów przemysłowych i z zapewnieniem systematyczności pracy pedagogicznej.

### 2. Struktura szkolnictwa w NRD

Nasz system kształcenia politechnicznego jako zasadniczy środek związania szkoły z życiem i produkcją stanie się bardziej zrozumiały, gdy zapoznam Kolegów z najważniejszymi zasadami s t r u k t u r y s z k o l n i c t w a w NRD.

Szkołą dla wszystkich dzieci w Niemieckiej Republice Demokratycznej jest dziesięcioklasowa ogólnokształcąca średnia szkoła politechniczna. Jest ona objęta powszechnym obowiązkiem szkolnym. Będzie ona roz-

wijana stopniowo do jesieni 1964 r. Już teraz przechodzi przez nią ponad 85% wszystkich dzieci. Ta szkoła średnia ma stopień niższy (klasy I—IV) i stopień wyższy (klasy V—X).

Ośrodkiem przygotowania do nauczania politechnicznego jest w klasach niższych praca ręczna. Od klasy VII wprowadza się nauczanie w socjalistycznej produkcji.

Szkoła średnia jest podstawą do dalszego kształcenia zawodowego, jak również do dalszych studiów w innych zakładach naukowych.

Droga ze szkoły średniej przez szkolenie zawodowe jest podstawową drogą do wyższych szkół zawodowych i innych wyższych uczelni. Dwunastoklasowa szkoła średnia nie straciła jednak także nic ze swego znaczenia. Dla wykonywania przyszłych zawodów wymagających ogromnej inteligencji potrzebne będzie rozległe wykształcenie ogólne, które młodzież otrzymuje wraz z uzyskaniem matury. Dlatego obok wymienionej wyżej 10-klasowej szkoły średniej istnieje rozszerzona szkoła średnia, którą jest 12-letnia ogólnokształcąca średnia szkoła politechniczna. Kończy się ona maturą, dając równocześnie podstawowe wykształcenie zawodowe. W oparciu o to podstawowe przygotowanie zawodowe można w ciągu roku praktyki zawodowej do czasu podjęcia studiów zdobyć określoną specjalność zawodową.

Powróćmy teraz, proszę, do problemu nauczania politechnicznego. Należy najpierw wymienić podstawowe przedmioty politechniczne. Dla uczniów klas VII—X wprowadzono jeden dzień w tygodniu nauki w zakładzie produkcyjnym. Przyczynia się on wydatnie do aktywnego i świadomego udziału uczniów w budowie socjalizmu. W dniu tym pracując produkcyjnie poznają oni twórczą i postępową siłę klasy robotniczej.

Planowe i oparte na naukowych podstawach przeprowadzanie dnia zajęć w socjalistycznej produkcji zapewnia powiązanie nauczania, zwłaszcza w zakresie dyscyplin przyrodniczych, z produkcyjną działalnością uczniów. Dzień nauki w produkcji zbliża uczniów do ważnych procesów produkcyjnych, których społeczne i ekonomiczne związki poznają i zaczynają je łączyć z jasnymi pojęciami.

Przywiązujemy przy tym wagę przede wszystkim do wzajemnego dialektycznego oddziaływania teorii i praktyki. Praca produkcyjna i teoretyczna nauka zawodu współdziałają ze sobą. Zgodnie z naszymi doświadczeniami przyczynia się to do wzrostu zainteresowania uczniów problemami przyrodniczo-technicznymi i ekonomicznymi.

### 3. Przedmioty podstawowe i podstawowe kształcenie zawodowe

Sprawą istotną jest, że zajęcia praktyczne w socjalistycznym zakładzie produkcyjnym opierają się na wiadomościach, umiejętnościach i sprawnościach, które uczniowie zdobyli na lekcjach pracy ręcznej, na zajęciach w ogrodzie szkolnym i podczas teoretycznej nauki zawodu.

Zrozumiałe jest, że i w stosunku do dnia zajęć w socjalistycznej produkcji obowiązuje zasada planowości i naukowości.

Z tego względu ustalono, że uczniowie będą zdobywać potrzebne wiadomości i nabywać niezbędnych umiejętności i sprawności w toku zajęć z zakresu tzw. przedmiotów podstawowych według specjalnie opracowanego programu nauczania.

Zapytacie, Koledzy, na jaką systematykę zdecydowaliśmy się tutaj. Trzeba podkreślić, że rozróżniamy wyraźnie szkoły w okręgach przemysłowych i rolniczych. Stąd wywodzi się następująca, obowiązująca u nas systematyka:

SYSTEMATYKA PRZEDMIOTÓW PODSTAWOWYCH DNIA NAUKI W SOCJALISTYCZNEJ PRODUKCJI

| Dla szkół w okręgach przemysłowych | | |
|---|---|---|
| Klasa | Przedmiot podstawowy | Dni zajęć |
| VII | Obróbka metalu | 33 |
| VIII | Maszynoznawstwo I | 20 |
| | Elektrotechnika | 13 |
| IX | Produkcja rolna | 33 |
| X | Maszynoznawstwo II | |
| | Praktyka politechniczna | 2 tygodnie |
| Dla szkół w okręgach rolniczych | | |
| Klasa | Przedmiot podstawowy | Dni zajęć |
| VII | Produkcja roślinna I | 15 |
| | Obróbka metalu | 18 |
| VIII | Obróbka metalu (kontynuacja kursu klasy poprzedniej) | 11 |
| | Elektrotechnika | 11 |
| IX | Produkcja zwierzęca I | 11 |
| | Produkcja roślinna II | 17 |
| | Produkcja zwierzęca II | 17 |
| X | Maszynoznawstwo | 29 |
| | Praktyka politechniczna | 2 tygodnie |

Dla każdego przedmiotu opracowano program. Wszystkie przewidziane w tych programach wiadomości i umiejętności są uwzględniane przez nauczycieli w rozkładzie materiału szkoły. Bierze się przy tym pod uwagę warunki lokalne poszczególnych szkół.

Kształcenie politechniczne jest realizowane następnie w toku nauczania takich nowych przedmiotów, jak:

a. Zaznajomienie z socjalistyczną produkcją w przemyśle i rolnictwie.

b. Rysunek techniczny.

Nauczanie pierwszego z tych przedmiotów odbywa się w czasie cotygodniowego dnia nauki w produkcji.

Przyjęliśmy zasadę, że we wszystkich wymienionych wyżej podstawowych przedmiotach politechnicznych przeważać będzie działalność produkcyjna ucznia.

Konieczne pouczenia z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy, zaznajomienie z techniką pracy, instrukcje indywidualne i omówienie końcowe powinny zająć przeciętnie ok. 25% czasu.

Jakie zadanie ma do spełnienia przedmiot, który określiliśmy jako „Zaznajomienie z produkcją socjalistyczną"?

Powinien on dać uczniowi „elementarną znajomość polityki gospodarczej naszego państwa robotniczo-chłopskiego, socjalistycznej organizacji pracy oraz współudziału mas pracujących w kierowaniu naszą gospodarką". Jest to pierwsze zadanie tego przedmiotu.

Powinien on dać, po drugie, „elementarny przegląd ekonomii i technologii głównych gałęzi gospodarki i przemysłu, ich znaczenia, struktury i wewnętrznych powiązań".

Przedmiot ten ma wreszcie przyczynić się do „wpojenia uczniom przeświadczenia o prawidłowości i perspektywach zwycięstwa socjalizmu w NRD, do przepojenia ich entuzjazmem dla osiągnięć klasy robotniczej oraz chłopów zrzeszonych w spółdzielniach produkcyjnych i do przygotowania uczniów do aktywnego udziału w budownictwie socjalistycznym".

#### 4. Z praktyki politechnicznej

Chciałbym bardzo zapoznać Kolegów z praktyką politechniczną, mogę to jednak zrobić tylko bardzo wyrywkowo.

Dla pomocy pedagogom, którzy mają naturalnie w nauczaniu politechnicznym do pokonania szereg trudności, została utworzona w każdym zakładzie produkcyjnym, związanym ze szkołą, „Rada Politechniczna".

Aktywnie pomagają tu także związki zawodowe. Tylko w jednym roku szkolnym 1960 wykonano w ramach prac dobrowolnych politechniczne pomoce naukowe wartości ponad 18 milionów marek. W szkołach i zakładach przemysłowych utworzono setki gabinetów politechnicznych, w wielu miejscowościach organizuje się wystawy politechniczne i tworzy muzea politechniczne. W zakładach przemysłowych i szkołach odbywają się konferencje politechniczne. Powstała specjalna literatura politechniczna z czasopismami fachowymi, nowymi podręcznikami, opracowaniami seryjnymi, wkładkami dla ucznia i nauczyciela itd. Radio i telewizja nadają regularnie programy politechniczne.

Przemysł filmowy realizuje filmy politechniczne, a przemysł pomocy naukowych uzupełnił swe plany produkcyjne i wytwarza nowe politechniczne pomoce naukowe.

Rozwinął się cały system opieki brygad produkcyjnych nad poszczególnymi klasami szkolnymi.

Zarówno to wszystko, co wymieniłem, jak i to, co ze względu na brak czasu musiałem pominąć, powstało w tym celu, by związać szkołę z życiem i produkcją.

Do opracowania programów nauczania i innych niezbędnych materiałów zostali obok pedagogów powołani liczni ekonomiści, naukowcy, dyrektorzy zakładów przemysłowych, dyplomowani inżynierowie, technologowie i robotnicy zatrudnieni w produkcji.

Nigdy jeszcze w dziejach szkoły niemieckiej prasa nie była tak aktywna, nie spełniała takiej roli organizatorskiej i propagandowej w sprawach szkoły, jak w ciągu ostatnich dwóch lat w Niemieckiej Republice Demokratycznej.

Zebrano ogromny materiał doświadczalny, który po gruntownym, wnikliwym przeanalizowaniu będzie można uogólnić. Otworzyła się nowa karta w psychologii nauczania.

I na tym odcinku, tak jak w ogóle we wszystkich dziedzinach pracy pedagogiczno-metodycznej, dziesiątki tysięcy nauczycieli i pedagogów, robotników oraz naukowców posuwają się wielkimi krokami naprzód w zupełnie dziewiczym dotąd terenie.

Wielką radością i satysfakcją napawa nas fakt, że podnoszą się wyniki nauczania, wzrasta etyka uczniowska, poprawia się dyscyplina pracy uczniów, rozszerzają się ich zainteresowania.

Uszeregowanie uczniów według osiągnięć w nauce wielokrotnie ulegało zmianie. Wielu spośród tych, którzy pozostawali na końcu, znalazło się wśród najlepszych. Wzrasta świadomość uczniów. Pojmują oni teraz, po co się uczą. Rozwija się ich samodzielność i przedsiębiorczość. Nauczycielowi dano do ręki wiele możliwości podniesienia wyników pracy uczniów.

Doświadczenia praktyki nauczania politechnicznego uczą nas, że wpływ klasy robotniczej i pracy stał się istotnym czynnikiem rozwoju wartościowych cech charakteru uczniów.

Dzień nauki w produkcji stał się dla nas ważnym środkiem zahamowania drugoroczności.

Coraz bardziej wzrasta znaczenie kształcenia politechnicznego dla rozwoju zainteresowań zawodowych. Nasza codzienna praktyka politechniczna potwierdza trafność nauki Karola Marksa, Fryderyka Engelsa i W. I. Lenina o związku szkoły z życiem i produkcją.

## IV. O WSÓŁPRACY PEDAGOGÓW KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH W ZAKRESIE REALIZACJI WIĘZI SZKOŁY Z ŻYCIEM I PRODUKCJĄ

Chciałbym na koniec wspomnieć o współpracy, jaką nawiązali pedagogowie krajów socjalistycznych w celu wzajemnej pomocy i przekazywania sobie najwartościowszych doświadczeń w dziedzinie wiązania szkoły z życiem i produkcją.

### 1. Międzynarodowe Seminarium Politechniczne w Moskwie w 1960 r.

Największym wydarzeniem było tu niewątpliwie pierwsze międzynarodowe seminarium w sprawie kształcenia i wychowania politechnicznego, które odbyło się w Moskwie w dniach od 12 do 21 grudnia 1960 r. Brało w nim udział 23 przedstawicieli krajów socjalistycznych, 43 delegatów z republik związkowych i 59 nauczycieli, dyrektorów i naukowców z RSFSR; poza tym 1600 moskiewskich nauczycieli, naukowców-pedagogów i funkcjonariuszy szkolnictwa. Wygłoszono ponad 80 referatów, koreferatów i dłuższych przemówień w dyskusji. Nie mogą Koledzy oczekiwać ode mnie obszernego i szczegółowego sprawozdania na ten temat. Chcę jednak zwrócić uwagę przynajmniej na niektóre sprawy.

Chociaż — jak się okazało w toku seminarium — warunki i przesłanki socjalistycznego rozwoju szkoły w poszczególnych krajach socjalistycznych są różne, wychodzi się jednak w zasadzie z tych samych założeń. Jako najważniejsza cecha dalszego rozwoju szkolnictwa występuje wszędzie związek szkoły z życiem, a przekształcanie procesu pedagogicznego w nowej, socjalistycznej szkole polega na realizacji zasady powiązania nauczania z pracą produkcyjną.

Powiązanie pracy produkcyjnej uczniów z kształceniem politechnicznym sprawia, że młodzi ludzie we wszystkich krajach socjalistycznych stają się aktywnymi budowniczymi nowego społeczeństwa.

Równocześnie jednak obrady wykazały, że przy jedności w sprawach zasadniczych istnieje różnorodność dróg, którymi poszły poszczególne państwa. Formy, metody i sposoby nauczania politechnicznego, wiązania szkoły z życiem i produkcją są różne.

W przemówieniu wygłoszonym na zakończenie Międzynarodowego Seminarium Minister Oświaty RSFSR, E. I. Afanasjenko, powiedział:

„Wobec różnic w warunkach historycznych, społecznych, gospodarczych i innych w poszczególnych krajach socjalistycznych nie byłoby słuszne ustalenie i wprowadzenie wszędzie jednej, w pewnym stopniu uniwersalnej formy kształcenia i wychowania politechnicznego oraz wiązania szkoły z życiem. Byłoby to dogmatycznym rozwiązaniem zagadnień, którymi zajmowało się seminarium; nie trzeba dodawać, że byłoby ono sprzeczne z duchem i istotą marksizmu-leninizmu".

Uczestnicy tego seminarium z Niemieckiej Republiki Demokratycznej wynieśli przekonanie, że seminarium było dobrym zapoczątkowaniem ścisłej współpracy pedagogów krajów socjalistycznych.

### 2. Międzynarodowe Seminarium Związkowe w sprawie kształcenia politechnicznego w Zwickau 1959 r.

Tę wielką międzynarodową naradę pedagogiczną poprzedziło w 1959 roku — wprawdzie w o wiele skromniejszym zakresie — Międzynarodowe Seminarium Związkowe w sprawie kształcenia politechnicznego, zorganizowane w Zwickau, w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Uczestni-

cy: delegaci z USSR, Chińskiej Republiki Ludowej, Demokratycznej Republiki Wietnamu, Mongolskiej Republiki Ludowej, Węgier, Polski, Bułgarii i Niemieckiej Republiki Demokratycznej.

Przedmiotem obrad były następujące zagadnienia:

1. W jaki sposób przeprowadza się systematyczne wiązanie nauki w produkcji z nauczaniem poszczególnych przedmiotów.
2. Wychowawczy wpływ nauczania połączonego z pracą fizyczną oraz jego organizacja.
3. Jaki jest udział społeczeństwa socjalistycznego w kształceniu i wychowaniu dorastającego pokolenia.
4. W jaki sposób poszczególne kraje socjalistyczne zapewniają swoim nauczycielom kwalifikacje do nauczania politechnicznego.

I tym razem zjazd okazał się bardzo pożyteczny dla wszystkich uczestników.

### 3. VI Kongres Pedagogiczny w NRD w 1961 r.

Do międzynarodowej wymiany doświadczeń w zakresie palących problemów nauczania związanego z życiem i produkcją oraz wychowania socjalistycznego doszło również z okazji VI Kongresu Pedagogicznego w Niemieckiej Republice Demokratycznej na początku czerwca 1961 roku.

Reasumując, wyłaniają się z wszystkich tych narad i nagromadzonych doświadczeń nstępujące podstawy aktualnego rozwoju kształcenia i wychowania w krajach socjalistycznych. Rozwój techniki i nauki oraz postęp społeczny i postęp w dziedzinie produkcji wymagają wykształcenia wszechstronnie przygotowanych ludzi. Powszechne jest dążenie do podniesienia poziomu wykształcenia w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych.

Gruntowne badania tendencji i rozwojowych nowoczesnych procesów produkcyjnych prowadzą do wniosku, że niezbędną częścią składową wychowania i wykształcenia człowieka przyszłości będzie systematyczne wykształcenie ogólnotechniczne. Rozległe, wielostronne, naukowo-techniczne wykształcenie podstawowe stwarza podstawę do specjalizacji robotnika.

Zjawiskiem powszechnym jest fakt, że w krajach socjalistycznych w kształceniu i wychowaniu politechnicznym kładzie się nacisk na rozwijanie i doskonalenie sił twórczych i uzdolnień ucznia.

Należy na koniec powiedzieć o tym, że uczniowie mają w warunkach nauczania politechnicznego bardzo ułatwiony wybór zawodu, gdyż szkoła nastawia się przede wszystkim na to, by zaszczepić młodym ludziom umiejętność wyboru odpowiedniego zawodu.

Ukoronowaniem wykształcenia i wychowania politechnicznego jest dla każdego ucznia bez wątpienia wybór odpowiedniego zawodu, którego wykonywanie czyni go szczęśliwym, ponieważ w ten sposób może dać z siebie społeczeństwu to, co najwartościowsze, i może rozwijać się nieustannie jako pracujący twórczo człowiek.

Zdaję sobie sprawę z tego, drodzy Koledzy, że wywody moje są niepełne i niedoskonałe; moim pragnieniem było wszakże pokazać, że w procesie zasadniczych przemian, które przeżywa szkoła w krajach socjalistycznych, powstają nowe stosunki między szkołą, życiem i produkcją. Z nich zaś wyłania się już w sposób uchwytny i przekonywający nowe oblicze człowieka — członka społeczeństwa komunistycznego.

*Tłumaczyła*
*H. Wróblówna*

FRANCISZEK CZERWIŃSKI

# PEDAGOGICZNA STRONA DZIAŁALNOŚCI PARTYJNEJ W SZKOLE

Szkolne życie partyjne obejmuje poznawanie teoretycznych podstaw działalności PZPR oraz kształtowanie postawy członków partii poprzez praktyczną aktywność. Realizacja założeń partii ma więc obok na ogół słusznie docenianej strony ideowo-politycznej również i swoją stronę pedagogiczną warunkującą powodzenie działalności partyjnej.

Rozważymy tę właśnie pedagogiczną stronę życia partii w szkole, by wskazać na możliwość właściwego pojmowania aktywności członków partii, którzy — jeśli chcą przestrzegać statutu — winni:

— przodować w pracy wychowawczej i dydaktycznej,
— wyróżniać się postawą moralną,
— brać udział w życiu społecznym,
— zwiększać oddziaływanie partii na życie szkoły oraz
— odgrywać rolę zbiorowego sumienia, w którym znajdują swe odbicie i podlegają ocenie wszystkie dobre i złe przejawy życia kolektywu szkolnego.

Po podanych wymogach statutu pojętych w odniesieniu do pracy w szkole możemy najpierw ocenić pracę szkolnych organizacji partyjnych, by następnie przejść do rozpatrzenia specyfiki zasad i form pracy partyjnej w szkole, dając również kilka uwag o metodzie.

## I. OCENA SZKOLNEGO ŻYCIA PARTYJNEGO

Jeśli chodzi o sposób pojmowania i realizowania zadań statutowych w życiu szkoły, to sprawa wygląda następująco. Mimo że powszechnie uznaje się jako słuszną potrzebę inspirowania przez szkolne organizacje partyjne przede wszystkim politycznej aktywności, to jednak mało egzekutyw w całej pełni dba o stałe zachowanie politycznego profilu pracy partyjnej. W większości organizacji partyjnych praca nabiera właściwego oblicza tylko od akcji do akcji politycznej spowodowanej inicjatywą nadrzędnych ośrodków życia partyjnego. Wtedy to wszędzie odbywają się narady aktywu, otwarte zebrania itp. Znacznie lepiej przedstawia się sprawa brania przez szkolne organizacje partyjne rzetelnej odpowiedzialności za realizację programu. Pod tym względem mamy pozytywne przykłady we wszystkich szkołach. Współodpowiedzialność ta znajduje wyraz w pobudzaniu członków partii do przodowania, analizowaniu źródeł powodzeń i niepowodzeń, organizowaniu pomocy młodszym nauczycielom

itp. Ten pozytywny obraz troski szkolnych organizacji partyjnych o realizowanie zadań szkoły zaciemniają jednakże, nieliczne wprawdzie, ale występujące, wypadki jedynie formalnego zajmowania się przez POP sprawami wyników nauczania.

## II. ZASADY DZIAŁALNOŚCI PARTYJNEJ

Zasady pedagogicznej działalności organizacji partyjnych w szkole nie odbiegają na ogół od uznanych w każdej socjalistycznej pracy pedagogicznej. Specyfika życia partyjnego wymaga jednak, by w pedagogicznej działalności partyjnej szkoły specjalnie uwypuklić potrzebę troski o:
— bojowość ideowości socjalistycznej,
— czujność polityczną,
— pełną zgodność czynów z wyznawanymi poglądami.

Bojowość socjalistyczna rodzi się z ideowości, która zakłada nie tylko wierność ideologii marksistowskiej, ale i żarliwość w walce o jej zwycięstwo bez względu na piętrzące się przeszkody i sytuacje konfliktowe. Ustępliwość w sytuacjach konfliktowych, kiedy to, jak np. przy realizacji zasad wychowania świeckiego, niejednokrotnie narażać się trzeba przeciwnikom ideowym, urasta w wielu wypadkach do roli częstego źródła porażek w realizacji zadań wychowania socjalistycznego. Zasada ideowości socjalistycznej wiąże się z czujnością w wykrywaniu i bezkompromisowością w zwalczaniu wszystkiego, co zagraża socjalistycznemu charakterowi kolektywu szkolnego. Jaskrawe przejawy charakterystycznego tu zagrożenia są przez nasze szkolne organizacje partyjne bezsprzecznie dostrzegane i zwalczane. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że statutem partii od nas wymagane zwalczanie ideologii reakcyjnej dotyczy nie tylko spraw rażących, ale i tych, które godzą w istotę wychowania socjalistycznego w sposób mniej dostrzegalny, psując atmosferę odpowiedzialności i gorliwości w pracy pedagogicznej. (Podnosząc powyższe sprawy, uważamy za wskazane zastrzec się, że dalecy jesteśmy od zalecenia, by zawsze i wszędzie wietrzyć wroga wśród naszych kolegów).

Trzecią, zasługującą na uwypuklenie przy omawianiu pedagogicznej strony pracy partyjnej w szkole, zasadą jest zgodność poglądów i działania, zgodność słów i czynów. Zasada ta urasta dziś do podstawowego problemu, skoro mimo szczerości naszych przekonań o słuszności norm życia partyjnego w praktyce wciąż jeszcze oscylujemy między zdecydowanym stosowaniem tych norm a ich omijaniem. Niejednokrotnie upajamy się tylko hasłami, a zaniedbujemy ich realizację. Rozdźwięk między słowem a czynem urasta przy tym do takich rozmiarów, że jako zupełnie naturalną i słuszną przyjmujemy ocenę ludzi, braną jedynie na podstawie ich wypowiedzi, nie sprawdzonych zobowiązań, zamierzeń, dążeń i ambicji, a nie na podstawie choćby nawet tylko prób wartościowych osiągnięć.

Oto w sposób próbny wskazane zasady, których uwypuklenie w pracy partyjnej szkoły może mieć praktyczny sens.

## III. FORMY I METODY PEDAGOGICZNEJ DZIAŁALNOŚCI PARTYJNEJ W SZKOLE

Stosowanie zasad pedagogicznej działalności partyjnej w szkole wymaga odpowiednich form i metod pracy. Rozważmy najpierw formy.

Formy pedagogicznej działalności partyjnej w szkole to: zebrania partyjne, praca indywidualna z towarzyszami i bezpartyjnymi, dawanie i kontrolowanie wykonawstwa poleceń partyjnych oraz krytyka i samokrytyka. Sens zebrań partyjnych sprowadza się w swej istocie do organizowania partyjnej pracy międzyzebraniowej. Stąd też stawianie i omawianie problemów, uchwały i postanowienia, podział pracy i uzgadnianie sposobu jej wykonywania oraz skrupulatna kontrola — oto główny sposób pracy na zebraniach. Przy takim pojmowaniu pracy na zebraniach znaleźć się musi również okazja do zbiorowej a rzetelnej analizy problematyki związanej z kształtowaniem świadomości socjalistycznej całego kolektywu szkolnego. Obecnie jako tematy do analizy nadają się przede wszystkim podane w programie KPZR treści dotyczące kodeksu moralnego budowniczego komunizmu oraz sposobów pracy nad kształtowaniem komunistycznej świadomości. Wysunięte wymogi: kolektywizmu i koleżeństwa, potępianie czynów aspołecznych, rugowanie postaw wynikających z uznawania sił nadprzyrodzonych, nieprzejednany stosunku do niesprawiedliwości, nieuczciwości i karierowiczostwa jak i do wrogów komunizmu i pokoju, wymogi przeanalizowane w oparciu o grunt szkolny na pewno zagwarantują wychowawczą działalność międzyzebraniową.

Praca indywidualna z towarzyszami i bezpartyjnymi daje dotąd jedynie — a tak wynika z obserwacji — połowiczne rezultaty. A zdawałoby się, że skoncentrowanie oddziaływania partyjnego na jednym nauczycielu winno z zasady gwarantować skuteczność podjętej pracy wychowawczej. W rzeczywistości okazuje się jednak, że sprawa jest trudna, bo praca indywidualna nie ma charakteru profilaktycznego i na ogół pojmowana jest jedynie jako rozmowa partyjna, a nie jako próba stwarzania potrzebnych do naprawy postępowania warunków, udzielania pomocy czy organizowania jakiegoś pozytywnego działania. Tam jednak, gdzie towarzysze z egzekutywy zbliżają się bezpośrednio do warsztatu pracy kolegi, jego trosk i kłopotów, tam w sposób właściwy urzeczywistnia się rola partii.

W świetle doświadczeń zadania i polecenia partyjne stanowią piętę achillesową pracy partyjnej. Kto wie, czy nie właśnie tu leży przyczyna niezadowalającej jeszcze aktywności towarzyszy-nauczycieli. W większości organizacji nie daje się słusznych zadań i poleceń. Dubluje się polecenia służbowe, nie uwzględnia się zainteresowań i możliwości towarzyszy lub też stawiane wymagania nie wynikają z rzeczywistych życiowych potrzeb szkoły. Najlepiej będzie, jeśli towarzysze sami

sobie będą określać różne zadania, a władze partyjne ograniczą się do ich koordynacji.

Najsubtelniejszą z punktu widzenia pedagogicznego formą pracy partyjnej jest krytyka i samokrytyka. Krytyka i samokrytyka winna przenikać wszystkie formy działalności partyjnej. Dotyczy ona postawy tak członków, jak i nie członków partii bez względu na funkcję i dotychczasowe zasługi. Jej kierunek ma iść nie tylko z góry w dół, ale i z dołu do góry. Nie powinna ona jednak przeradzać się w krytykanctwo i dlatego musi obejmować takie elementy jak: wskazanie błędu, zrozumienie błędu przez krytykowanego, wyświetlenie uwarunkowania zła i rozważenie sposobu jego przezwyciężenia, uchwały lub postanowienia z tym związane oraz kontrolę wykonania. Powyższe wskazania wydają się proste i realne. Jednakże towarzysze twierdzą, że uprawiana w POP krytyka nie daje korzyści, bo tak się ją prowadzi, że „obrzydza życie", nie posługuje się przekonywającymi argumentami, bywa złośliwa i przesadna. Niepotrzebnie też kończy się z zasady wnioskiem o ukaranie. A przecież stawianie pod pręgierzem krytyki jest czasami aż nadto wystarczającą udręką moralną. Najczęściej też zebrania uchwalają wnioski egzekutywy, a więc te, które sprecyzowane zostały jeszcze przed krytyką, tj. przed próbą szerszego zbadania zła. Chcąc ten stan uzdrowić, a więc spedagogizować oręż krytyki, należy zreformować procedurę partyjnego postępowania w ten sposób, by wnioski nigdy nie wyprzedzały analizy. Jeśli znów chodzi o samokrytykę, to tę również w zasadzie rzadko przeprowadzamy w sposób właściwy. Samokrytyka pojmowana bywa jako okazja do zaprzeczania zarzutom i formułowania obrony własnej. Gdzie tego przyczyna? Czyżbyśmy mieli tak słabe wyrobienie wychowawcze, że nie stać nas na uczciwe spojrzenie w oczy prawdzie faktów nam dobrze znanych? Takie przypuszczenie nie może być właściwe, skoro i dotąd przez nas wysoko cenieni koledzy tracą często walor wyrobienia pedagogicznego właśnie wtedy, gdy mają przeprowadzić samokrytykę. Tajemnicę tej trudności wyjaśnić może jedynie psychologia. Otóż jest doświadczeniem stwierdzone, a psychologicznie wyjaśnione i uzasadnione, że „bity" broni się i nigdy nie okazuje swoich słabych miejsc czy stron, by możliwie najmniej dotkliwie razy odczuwać. Bolesne miejsca ukazuje się tylko tym, którzy chcą leczyć i pomagać. Gdy zatem więcej taktownego i bardziej życzliwego charakteru nabiera nasza krytyka, wtedy spełniony zostanie główny warunek zapewniający szczerość — ów rdzeń samej krytyki.

Wreszcie — jeśli chodzi o partyjne metody wychowawcze — ograniczmy się do kilku uwag o przekonywaniu i rygorach partyjnych.

Na zebraniach partyjnych, przy pracy indywidualnej, w czasie omawiania i dawania zadań partyjnych, w ramach krytyki i samokrytyki, słowem — we wszystkich formach działalności partyjnej, należy wysuwać na plan pierwszy przekonywanie, dbając jednocześnie szczególnie

o to, by wyjaśnienie i naświetlenie danego zagadnienia było rzeczywiście przekonywaniem, a nie pokonywaniem; pokonywaniem jednostki przez grupę, młodszego przez starszego, mniej wymownego przez elokwentnego, nieśmiałego przez zuchwałego, zahukanego przez pokrzykującego, błądzącego przez „zawsze wzorowego". Przekonywanie to nie doktrynerstwo ani napaść, ale oddziaływanie na umysł, serce i wolę postępowania, oddziaływanie życzliwe, braterskie, wiążące się z opieką, pomocą i wciąganiem przekonywanego do pozytywnej działalności.

Pochwał w życiu partyjnym nie przewidujemy, bo od członków partii wymaga się takiego poziomu moralnego, by poczucie dobrze spełnionego obowiązku stanowiło ten dodatkowy bodziec do dobrego, jaki w szerokim życiu społecznym wzmacniamy pochwałami i nagrodami. Dodajmy więc jedynie swój pedagogiczny komentarz do rygorów partyjnych. K a r y p a r t y j n e — jakkolwiek słusznie znajdują się w arsenale środków pedagogicznych — winny być udzielane po głębokiej analizie sprawy i przemyśleniu, by nie trzeba było zacierać kar nadawanych pochopnie i niepotrzebnie. A jeśli dodamy, że formalna kara jest o wiele mniej wychowawcza od szczerego i silnego przeżycia, bezsprzecznie rodzącego gotowość naprawy, to często już samo omówienie problemu dotyczącego danego towarzysza, rzeczowa krytyka i samokrytyka będzie miała właściwy wychowawczy sens.

*

Intencją powyższych uwag było podkreślenie, że nasza działalność partyjna ma obok strony politycznej, odpowiadającej na pytanie „co", również i ważną stronę pedagogiczną, odpowiadającą na pytanie „jak". Ta pedagogiczna strona działalności partyjnej jest nader ważna, bo warunkuje siłę oddziaływania treści naszej pracy ideowo-wychowawczej.

ZBIGNIEW SKORNY

# O NIEKTÓRYCH ASPEKTACH ZBLIŻENIA SZKOŁY DO ŻYCIA

Do najbardziej aktualnych problemów naszej pedagogiki należy zagadnienie zbliżenia szkoły do życia. Od kilku lat jest ono przedmiotem licznych dyskusji i polemik, w których podkreśla się, że zbliżenie szkoły do życia może zwiększyć jej przydatność społeczną oraz przyczynić się do ściślejszego powiązania procesu nauczania i wychowania z aktualnymi potrzebami społecznymi oraz celami budownictwa socjalistycznego. Wyrazem społecznej ważności powyższego zagadnienia były uchwały VII Plenum KC PZPR poświęcone sprawom oświaty i szkolnictwa, które wśród najważniejszych zadań naszej szkoły wymieniają potrzebę zbliżenia jej do życia, w szczególności zaś dokonania takich zmian w treści i metodach nauczania, by młodzież wyniosła ze szkoły ogólnokształcącej nie tylko znajomość podstawowych praw nauki, lecz również wiedzę o ich zastosowaniu w produkcji oraz umiejętności posługiwania się ważniejszymi narzędziami pracy.

Przyjmując postulat zbliżenia szkoły do potrzeb życia, należy przeciwstawić go rozumianej jednostronnie funkcji kształcącej szkoły, sprowadzaniu jej do przekazania uczniom określonych wiadomości ogólnych nie mających praktycznego znaczenia przy rozwiązywaniu konkretnych problemów życiowych. Szkoła oderwana od życia nadawała procesowi nauczania charakter abstrakcyjny, teoretyczny, sztucznie przeciwstawiała teorię i praktykę, odgraniczała pracę fizyczną i umysłową. Przykładem jednostronnie rozumianej funkcji szkoły może być gimnazjum i liceum dawnego typu. Głównym jego celem było przekazanie uczniom jak najbardziej obszernego materiału z zakresu różnych przedmiotów ogólnokształcących, zaś przydatność szkolna i wyniki w nauce mierzone były stopniem pamięciowego przyswojenia bogatej wiedzy rzeczowej. Uczeń pragnący uzyskać dobre stopnie musiał przede wszystkim opanować wiadomości ogólne z zakresu różnych dyscyplin naukowych, musiał np. doskonale znać wszystkie prawa i reguły gramatyki greckiej i łacińskiej, fakty historyczne z odległej przeszłości, nazwy różnych roślin i zwierząt, treść licznych utworów literackich. Znaczna część tych wiadomości nie miała żadnej wartości praktycznej, nie wzbudzały one większego zainteresowania, nie zawsze sprzyjały kształceniu myślenia, niemniej jednak były uważane za niezbędny, podstawowy składnik wykształcenia ogólnego.

Prymat wykształcenia ogólnego do niedawna cechował również naszą szkołę. Niezależnie od dość zasadniczych zmian w treści nauczania oraz dostosowania ich do dokonujących się u nas przemian politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturalnych szkoła ogólnokształcąca nastawiona była w pierwszym rzędzie na przekazanie uczniom wiadomości ogólnych z różnych dziedzin wiedzy oraz kształcenia opartych na nich umiejętności praktycznych. Dopiero w ostatnich latach problem zbliżenia

szkoły do życia oraz wprowadzenie związanych z tym zmian programowych, metodycznych, organizacyjnych znalazł się w centrum uwagi naszych pedagogów i działaczy oświatowych, wywołując zarówno szereg sporów, dyskusji i polemik, jak też zachęcając do podjęcia prób i eksperymentów związanych zarówno z reorganizacją całego naszego systemu szkolnego, jak też rozwiązywania konkretnych problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Realizacja postulatu zbliżenia szkoły do życia idzie przede wszystkim w kierunku skuteczniejszej niż dotychczas politechnizacji procesu nauczania. Do zakresu politechnizacji procesu nauczania włącza się przy tym zazwyczaj różne formy zapoznania uczniów z naukowymi podstawami procesu produkcji, z rodzajami pracy wstępującymi w różnych dziedzinach współczesnego przemysłu, jak również wyrabianie elementarnych umiejętności zawodowych. Realizacji powyższych celów sprzyja uwzględnienie elementów politechnizacji przy nauczaniu niektórych przedmiotów, prowadzenie kółek zainteresowań popularyzujących osiągnięcia techniki, organizowanie zajęć praktycznych i praktyk warsztatowych, zwiedzanie zakładów produkcyjnych itp.

Zasadniczym celem politechnizacji, prowadzonych w tej dziedzinie eksperymentów oraz projektów dotyczących reformy naszego systemu szkolnego jest skuteczniejsze przygotowanie młodzieży do wykonywania określonych funkcji zawodowych. Poznanie przez uczniów naukowych podstaw produkcji, wczesne rozwijanie określonych umiejętności i sprawności zawodowych może przyczynić się w pierwszym rzędzie do lepszego wyszkolenia wysoko kwalifikowanych fachowców, których dotkliwy brak wciąż jeszcze daje odczuwać się w przemyśle, rolnictwie, handlu, administracji i innych dziedzinach działalności produkcyjnej, organizacyjnej lub usługowej. Od poziomu fachowego przygotowania kadr zależy z kolei wykonanie planów gospodarczych, tempo rozwoju naszego kraju, możność podniesienia stopy życiowej. Umiejętnie wprowadzana politechnizacja procesu nauczania może również przyczynić się do wytworzenia właściwego stosunku do pracy, szczególnie zaś pracy fizycznej, do zrozumienia jej społecznego znaczenia, do ukształtowania związanych z tym pozytywnych cech charakteru, jak uczciwość, obowiązkowość, staranność, punktualność, zamiłowanie do porządku.

Niezależnie od przygotowania do działalności zawodowej celem politechnizacji jest również przyswojenie przez uczniów wiadomości i umiejętności pozwalających na korzystanie z osiągnięć współczesnej techniki. Są one niezbędne dla współczesnego człowieka, który pragnie korzystać z nowoczesnego aparatu radiowego, telewizyjnego, magnetofonu, elektrycznej maszyny do szycia, maszyny do rachowania, robota kuchennego oraz wiele innych urządzeń ułatwiających życie codzienne. Człowiek współczesny coraz częściej spotyka się z różnymi środkami komunikacji, jak motocykl, skuter, samochód, jako ich bezpośredni użytkownik. Sposób

obsługi wymienionych przyrządów i urządzeń jest względnie prosty, niemniej jednak wymaga on posiadania pewnych elementarnych wiadomości i umiejętności politechnicznych. O praktycznym znaczeniu wiedzy z tej dziedziny świadczyć mogą znane z życia codziennego przykłady, gdy człowiek posiadający średnie lub nawet wyższe wykształcenie humanistyczne jest zupełnie bezradny, gdy trzeba uruchomić telewizor, pralkę lub inne proste i łatwe w obsłudze urządzenia techniczne. Można by nawet twierdzić, że w dziedzinie tej wystąpić mogą swoiste kompleksy przejawiające się w całkowitej niezaradności przy posługiwaniu się najprostszymi nawet aparatami i urządzeniami.

Elementarna wiedza politechniczna ułatwić może dokonanie prostych napraw i reperacji niezbędnych w życiu codziennym. Wymiana spalonego bezpiecznika, założenie nowego przewodu do lampy lub żelazka elektrycznego, zmontowanie odpowiedniego rozgałęzienia w sieci prądu, założenie opony w rowerze, motocyklu lub samochodzie, dokonanie w nich różnych prostych manipulacji nie wymaga specjalistycznej wiedzy fachowej. Brak umiejętności wykonania różnych prostych manipulacji i napraw może znacznie utrudnić życie, pociągając za sobą zbędne koszty, jak też powodując znaczną stratę czasu. Należy przy tym zaznaczyć, że wraz z szybkim rozwojem techniki i wkraczaniem jej w coraz nowe dziedziny życia codziennego znaczenie wykształcenia politechnicznego będzie stale wzrastać, dlatego też winna ona stanowić niezbędny składnik wykształcenia każdego współczesnego człowieka.

Doceniając w pełni doniosłe znaczenie wykształcenia politechnicznego jako podstawowej formy powiązania szkoły z życiem pragniemy równocześnie wskazać na inne aspekty tego zagadnienia. Lepsze zaspokojenie ludzkich potrzeb, ku czemu zmierzają zachodzące u nas procesy rozwojowe oraz przemiany społeczne, ekonomiczne i kulturalne, uzależnione jest w pierwszym rzędzie od postępu technicznego, wzrostu produkcji, poziomu wykształcenia zawodowego kadr zatrudnionych w gospodarce narodowej. Zaspokojenie podstawowych potrzeb uwarunkowane jest jednak również indywidualnym przebiegiem życia każdego człowieka, sposobem rozwiązania przezeń podstawowych problemów życiowych. Można do nich zaliczyć np. sprawy związane z wyborem zawodu, zawarciem małżeństwa, organizacją życia rodzinnego, wychowaniem dzieci, sposobem wykorzystywania wolnego czasu. Osobiste powodzenie życiowe zależy w dużym stopniu od umiejętności organizowania i planowania swej pracy, od przestrzegania podstawowych zasad higieny ogólnej i higieny psychicznej, od właściwego sposobu reagowania w sytuacjach frustracyjnych. Spróbujemy obecnie nieco bliżej uzasadnić znaczenie wymienionych problemów, ich wpływ na wyniki działania i osobiste powodzenie życiowe.

Do najważniejszych momentów w życiu należy wybór zawodu lub kierunku dalszego kształcenia. Efektywność działalności produkcyjnej zależy

nie tylko od posiadanych wiadomości i sprawności zawodowych, które osiąga się przez kształcenie politechniczne lub różne formy specjalistyczne szkolenia zawodowego. Na wydajność i jakość pracy wpływa również w dużym stopniu osobisty stosunek człowieka do wykonywanych przezeń obowiązków zawodowych, zainteresowanie wykonywaną pracą, możność realizacji za jej pośrednictwem swych planów i aspiracji życiowych. Z powyższych względów powodzenie w pracy zależy w dużym stopniu od właściwego wyboru zawodu, który winien być dostosowany do indywidualnych cech psychofizycznych danej jednostki, szczególnie zaś jej zdolności, zainteresowań, stanu zdrowia. Zagadnienia związane z racjonalnym wyborem zawodu są przedmiotem poradnictwa zawodowego; w chwili obecnej cele poradnictwa zawodowego są realizowane przez istniejące u nas poradnie psychologiczne dla młodzieży, które kierują akcją preorientacji zawodowej oraz w trudniejszych wypadkach przeprowadzają specjalistyczne badania psychologiczne. Niezależnie od tego sprawy związane z wyborem zawodu winny być uwzględnione w programach nauczania szkół ogólnokształcących, ułatwiając młodzieży starszych klas szkoły podstawowej i średniej uzyskanie orientacji w istniejących rodzajach szkół i zawodów, w motywach racjonalnego wyboru zawodu itp. Mogłoby to przyczynić się do lepszego zrozumienia przez młodzież doniosłego znaczenia decyzji dotyczącej wyboru zawodu, podejmowanie jej w sposób bardziej rozsądny i przemyślany, prowadząc w konsekwencji do lepszych wyników w nauce i pracy. Warto przy tym zaznaczyć, że niewłaściwy wybór zawodu, niezadowolenie z wykonywanej pracy, trudności w dostosowaniu się do jej warunków oraz związane z tym konflikty życiowe mogą wywołać wystąpienie różnych zaburzeń nerwowych i organicznych, dlatego też właściwy wybór zawodu posiada duże znaczenie dla zachowania zdrowia psychicznego oraz dobrej sprawności fizycznej organizmu.

Umiejętności niezbędne każdemu człowiekowi w życiu codziennym dotyczą nie tylko zagadnień związanych z wykształceniem politechnicznym. Jest bezsprzecznie rzeczą pożądaną, by dorosły człowiek umiał korzystać ze zdobyczy i osiągnięć współczesnej techniki, by potrafił posługiwać się różnymi przyrządami i urządzeniami, by umiał dokonać w nich niezbędnych naprawek. Równocześnie jednak współczesny człowiek winien również umieć w sposób przyjemny i kulturalny spędzić swój wolny czas, co wymaga posiadania zarówno właściwych upodobań i zamiłowań, jak też umiejętności umożliwiających dokonania wyboru najwłaściwszego sposobu spędzenia wakacji lub choćby dnia wolnego od pracy, zorganizowania spotkania towarzyskiego, zabawy lub wycieczki. Umożliwia to dobry wypoczynek, który z kolei jest ważnym czynnikiem osobistej higieny psychicznej. Brak właściwych zainteresowań kulturalnych, jak też umiejętności planowania i organizowania swego wolnego czasu może być natomiast czynnikiem sprzyjającym wystąpieniu zaburzeń nerwowych lub różnego rodzaju wybryków chuligańskich. Alkoholizm, będący jedną

z występujących u nas plag społecznych wraz z wszelkimi jego konsekwencjami, ma swe źródło głównie w braku właściwych zainteresowań kulturalnych i umiejętności organizowania swego wolnego czasu.

Współczesny człowiek kulturalny winien również posiadać szereg wiadomości i nawyków związanych z estetyką życia codziennego. Stanowią one podstawę właściwego urządzenia mieszkania, troski o estetykę wyglądu i zachowania się. Brak elementarnych nawyków i upodobań z tej dziedziny, przejawiający się w nieestetycznym urządzeniu mieszkania, nieudolnym sposobie ubierania się, niewłaściwym zachowaniu się w różnych sytuacjach życiowych, powoduje, że mimo posiadanych możliwości materialnych, nie są one wykorzystane w należyty sposób. Brak należytego ukształtowania właściwych upodobań estetycznych sprawia, że w znacznej części naszego społeczeństwa pokutują jeszcze różne drobnomieszczańskie nawyki przejawiające się w sposobie urządzenia mieszkania, stroju, wyborze lektury lub innych rozrywek pseudokulturalnych.

Wymieniona wyżej problematyka nie była dotychczas niemal zupełnie uwzględniona w programach nauczania różnych typów szkół. O zagadnieniach tych młodzież nie rozmawia również najczęściej ze swymi rodzicami, którzy mimo najlepszych chęci wskutek braku przygotowania pedagogicznego, braku czasu czy wreszcie braku właściwej wiedzy, nie są w stanie umiejętnie i skutecznie poradzić swym dzieciom w sprawach związanych z wyborem zawodu, dojrzewaniem seksualnym i różnymi osobistymi problemami życiowymi. Przedstawiona problematyka życiowa w niewystarczającym stopniu występowała na lekcjach wychowawczych, w pracy różnych kółek zainteresowań i innych formach zajęć pozalekcyjnych. Szkoła nastawiona w pierwszym rzędzie na realizację treści programowych, dość abstrakcyjnych i odległych od spraw codziennego życia, nie przygotowuje więc swych uczniów do rozwiązywania praktycznych problemów życiowych. Młodzież dowiaduje się na lekcjach o wydarzeniach historycznych sprzed setek i tysięcy lat, o żyjących w czasach prehistorycznych zwierzętach, o bogactwach naturalnych Antarktydy i Australii, o sposobach rozmnażania się pantofelka i eugleny zielonej, poznaje składnię łacińską, studiuje dzieła klasyków literatury, analizuje budowę dzieła literackiego. Nie ulega wątpliwości, że wiadomości z powyższych dziedzin stanowią ważny element wykształcenia ogólnego i kulturalnego rozwoju człowieka, dlatego też winny one stanowić niezbędny składnik programów nauczania. Równocześnie jednak są dziedziny, gdzie szkoła nie może przechodzić obojętnie wobec problemów, z którymi spotyka się młodzież w swym życiu codziennym, z którymi nie może się sama uporać, co jest nieraz powodem poważnych konfliktów, a nawet tragedii życiowych. Szkoła korzystając z dorobku naukowego współczesnej filozofii i psychologii, higieny, socjologii, pedagogiki winna spełnić funkcję życzliwego doradcy młodzieży, ułatwić jej znalezienie odpowiedzi na dręczące ją pytania, pomagać przy kształtowaniu się właściwych po-

staw życiowych zapewniających zarówno właściwe włączenie się w nurt życia społecznego, jak też osiągnięcie osobistego powodzenia i zadowolenia z życia.

Nasuwa się pytanie, w jaki sposób mogą być zrealizowane sformułowane wyżej postulaty dotyczące niektórych aspektów zbliżenia szkoły do życia. Wydaje się, że sprzyjać by temu mogły właściwe zmiany programowe, uwzględnienie w treści nauczania przedstawionych wyżej problemów. Tak np. zagadnienia związane z poradnictwem zawodowym mogłyby wystąpić w nauczaniu takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia przez ukazanie warunków pracy w różnych zawodach z uwzględnieniem związanych z tym cech psychofizycznych. W nauczaniu biologii można by szerzej omawiać sprawy związane z zagadnieniem higieny osobistej, pożycia seksualnego, racjonalnego odpoczynku. Przedmioty humanistyczne, w szczególności zaś literatura piękna, dostarczać mogą materiałów ukazujących problemy życiowe współczesnego człowieka, ułatwiając przez to ich racjonalne rozwiązanie. Wymaga to oczywiście właściwego doboru treści lektur względnie czytanek, uwzględnienia w pierwszym rzędzie literatury współczesnej. Nauczanie geografii nie powinno sprowadzać się do pamięciowego opanowania przez uczniów nazw różnych gór, rzek, miast i krajów, lecz budzić również zamiłowanie turystyczno-krajoznawcze, wyrabiać związane z tym umiejętności i sprawności praktyczne.

Niezależnie od nasycenia programów nauczania nową treścią należałoby również rozważyć możliwości wprowadzenia nowych przedmiotów pozwalających na skuteczniejsze zbliżenie szkoły do życia. Do przedmiotów tych można zaliczyć np. „zawodoznawstwo", psychologię, pedagogikę. Celem zawodoznawstwa byłoby przekazanie niezbędnych wiadomości umożliwiających dokonanie właściwego wyboru zawodu. W ramach nauczania przedmiotu uczniowie starszych klas szkoły podstawowej i średniej mogliby zapoznać się z różnymi monografiami zawodowymi, odbywać praktyki lub co najmniej zwiedzić różne zakłady pracy, przeanalizować motywy wyboru zawodu, pod kierunkiem nauczyciela próbować określić własne zdolności i zainteresowania celem podjęcia decyzji dotyczącej dalszego kierunku kształcenia się. Psychologia mogłaby dawać wiedzę o podstawowych prawidłowościach kierujących życiem psychicznym i działaniem człowieka ze szczególnym uwzględnieniem spraw związanych z codziennymi problemami i konfliktami życiowymi. Główny nacisk należałoby przy tym położyć nie na przekazywanie wiadomości występujących w tradycyjnych podręcznikach psychologii zawierających omówienie kolejnych procesów i właściwości psychicznych, szczegółową analizę wrażeń, spostrzeżeń, wyobrażeń itd., lecz w pierwszym rzędzie uwzględnić problemy psychiczne mogące mieć praktyczne znaczenie życiowe, dotyczące np. zasad racjonalnego uczenia się, możliwości kierowania swym życiem uczuciowym, kształtowania woli i charakteru, właściwego sposobu reagowania na frustracje, umiejętności samopoznania oraz poznania psy-

chiki innych ludzi. W tak ujętym programie psychologii winny również zostać uwzględnione problemy dotyczące zasad higieny psychicznej, zapobiegania zaburzeniom nerwowym itp.

Przedstawiona wyżej problematyka życiowa mogłaby dostarczyć wielu ciekawych i pożytecznych tematów godzin wychowawczych oraz niektórych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Również w pracy organizacji młodzieżowych i społecznych codzienna problematyka życiowa, dotycząca spraw związanych z wyborem zawodu, małżeństwa, racjonalnym spędzeniem wolnego czasu, przestrzeganiem zasad higieny osobistej i ogólnej, rozwijaniem właściwych nawyków i upodobań kulturalnych, mogłaby być szerzej niż dotychczas uwzględniona.

Na zakończenie pragniemy rozważyć, dlaczego wymienione wyżej zagadnienia odgrywające tak ważną rolę w życiu każdego człowieka nie były dotychczas należycie uwzględnione w pracy szkoły. Wydaje się, że wpłynął na to w dużym stopniu tradycyjny układ programów nauczania, w których na plan pierwszy wysuwały się zagadnienia ogólne związane z opanowaniem teoretycznych podstaw różnych gałęzi wiedzy. Mimo poważnych zmian w treściach nauczania, które zaszły u nas w okresie powojennym, mimo powiązania ich z dokonującymi się u nas przemianami społecznymi, ekonomicznymi, kulturalnymi, szkoła przede wszystkim zmierzała do przekazania uczniom wiedzy ogólnej, rozwijanie zaś umiejętności praktycznych łączyło się z przyswojonymi wiadomościami teoretycznymi. Niemały wpływ na przedstawiony wyżej kierunek pracy szkoły miało również przeświadczenie panujące w części naszego społeczeństwa, że zagadnienia związane z wyborem zawodu, małżeństwa, powodzeniem życiowym, właściwą organizacją życia codziennego to sprawy osobiste, nie podlegające żadnym prawom naukowym, uzależnione wyłącznie od decyzji danej jednostki. Pogląd taki podzielany jest również przez część naszych naukowców, którzy zakres badań naukowych ograniczają do nauk przyrodniczych i technicznych, odnosząc się sceptycznie do możliwości wykrycia prawidłowości kierujących ludzkim działaniem. Dla przedstawicieli takiego poglądu w sposób naukowy można badać jedynie budowę atomu, rozszerzalność cieplną ciał, strukturę chemiczną gwiazd, sposób rozmnażania się pierwotniaków, skład chemiczny gwiazd lub szereg innych podobnych zagadnień, zaś problemy życiowe, z którymi człowiek spotyka się na każdym kroku w życiu, to jego sprawy osobiste, zależne jedynie od jego woli. Prowadzi to w konsekwencji do sztucznego rozdzielania świata obiektywnego na zjawiska przyrodnicze mogące być przedmiotem badania naukowego, kierowane przez deterministyczne prawa, oraz na zjawiska związane z działaniem ludzkim, rządzone prawami przypadku. Powyższe rozgraniczenie wynikało ze słabego rozwoju naukowej wiedzy o człowieku, w szczególności zaś o jego problemach życiowych i sposobach ich właściwego rozwiązywania. Jeśli przyjmiemy potrzebę stworzenia naukowej wiedzy o człowieku celem uwzględnienia jej w programie nau-

czania, to należałoby równocześnie rozwijać jej podstawy teoretyczne. W szczególności należałoby dążyć do szybkiego rozwoju pedagogiki, psychologii stosowanej, poradnictwa zawodowego, higieny psychicznej. Wypracowanie podstaw teoretycznych umożliwiłoby z kolei przygotowanie właściwych prac popularnonaukowych oraz podręczników przeznaczonych dla szerokiego kręgu odbiorców.

Tak więc reasumując wywody zawarte w niniejszym artykule sądzimy, że w treści pracy naszej szkoły należałoby uwzględnić trzy zasadnicze elementy. Pierwszy z nich to wiedza ogólna, będąca zarówno niezbędna dla ogólnego kulturalnego i umysłowego rozwoju człowieka, jak też stanowiąca podstawę przyswojenia wiadomości i umiejętności dotyczących podstawowych procesów produkcyjnych. Drugi ważny element to wykształcenie politechniczne niezbędne zarówno dla sprawnego wykonywania określonych funkcji zawodowych, jak też pomocne przy korzystaniu ze zdobyczy i osiągnięć współczesnej techniki. Obok wiedzy ogólnej oraz wykształcenia politechnicznego trzeci ważny element określający treść i kierunek rozwoju naszej szkoły stanowiłaby wiedza o zasadniczych problemach życiowych współczesnego człowieka oraz sposobach ich prawidłowego rozwiązywania. Takie ujęcie zadań i celów szkoły umożliwiłoby zbliżenie jej do potrzeb życia oraz mogłoby stanowić podstawę skuteczniejszego oddziaływania wychowawczego.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*HELIODOR MUSZYŃSKI*
Poznań

## PRACA NA KOLONII DZIECIĘCEJ JAKO PRAKTYKA WAKACYJNA STUDENTÓW PEDAGOGIKI

**(Z doświadczeń Katedry Pedagogiki U. A. M.)**

Kolonie letnie jako forma wczasów dziecięcych posiadają już ustalone i bynajmniej nie błahe miejsce w naszym systemie wychowania młodzieży. Wystarczy przytoczyć fakt, że w roku 1961 co 5 dziecko w wieku szkolnym w Polsce było na koloniach oraz że liczba dzieci wyjeżdżających na kolonie z roku na rok poważnie wzrasta.

Znaczenie pracy wychowawczej na koloniach letnich staje się jeszcze bardziej doniosłe w świetle założeń reformy systemu oświaty w naszym kraju. Z jednej strony bowiem kolonie mają zapewnić uczącej się młodzieży szkolnej wartościowy, racjonalnie zorganizowany i powiązany z całokształtem pracy szkolnej wypoczynek, z drugiej zaś stanowić kontynuację, w innych formach, pracy wychowawczej podjętej przez szkołę i dom.

Wychodząc z założenia, że student pedagogiki powinien znać problematykę pracy na koloniach letnich oraz że praca na koloniach dostarcza wielu momentów interesujących zarówno z praktycznego, jak i teoretycznego punktu widzenia kierownictwo Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wystąpiło w 1959 roku z inicjatywą zorganizowania, pod względem wychowawczym, kolonii dziecięcej jako placówki doświadczalnej. Kolonia ta została zorganizowana w Świnoujściu i miała być sprawdzianem powodzenia i słuszności podjętej inicjatywy. Została ona w całości obsadzona przez 12 studentów pedagogiki jako wychowawców, kierownikiem kolonii był asystent Katedry, zaś jej opiekunem i kuratorem — Kierownik Katedry. Kolonia spełniła na ogół oczekiwania, okazało się, że praca na niej daje doskonałe możliwości praktyki wychowawczej dzięki bezpośredniemu i stałemu kontaktowi z dzieckiem, pozwala studentowi zbierać interesujące materiały i doświadczenia przydatne następnie w dalszym toku studiów, daje szerokie możliwości wypróbowywania różnych metod i stylów pracy wychowawczej, porównywania ich ze sobą oraz konfrontowania ich wyników, umożliwia wreszcie kontynuowanie planowych badań pedagogicznych przy aktywnym współudziale studentów (przeprowadzanie obserwacji pedagogicznych, opracowywanie i gromadzenie dokumentacji, odbywanie rozmów i wywiadów indywidualnych itd.).

Wobec zadowalających wyników pierwszej próby przystąpiono w następnym roku do poważnego rozszerzenia całej akcji. Zorganizowano dwa turnusy kolonijne, na których znalazło zatrudnienie łącznie 32 studentów pedagogiki. Jednocześnie pogłębiono problematykę pracy na kolonii zarówno pod względem organizacji pracy wychowawczej, jak i pod względem organizacji badań pedagogicznych. Praca wychowawcza nastawiona była głównie na organizację samorządu dziecięcego oraz wypróbowywanie metod pracy w zespole, praca badawcza natomiast obejmowała szereg eksperymentów dotyczących metod wychowania moralnego w zespole dziecięcym.

W wyniku praktycznych i teoretycznych doświadczeń zebranych na drugiej z kolei kolonii przystąpiono do systematycznego opracowania planu pracy wychowawczej i badań pedagogicznych na rok przyszły. Starannie przygotowana pod tymi względami kolonia została zorganizowana dzięki porozumieniu Katedry z Wojewódzkim Związkiem Spółdzielni Pracy z Poznania w Mysłakowicach, w powiecie jeleniogórskim.

Z przebiegu pracy i doświadczeń na tej kolonii chciałbym pokrótce zdać sprawę.

Na kolonii w Mysłakowicach znalazło zatrudnienie 28 studentów pedagogiki. W liczbie tej mieścił się osobno wydzielony 6-osobowy (złożony ze studentów V i IV roku) zespół przeznaczony do udziału w badaniach pedagogicznych, prowadzonych według planu przygotowanego w Katedrze oraz pod bezpośrednim kierownictwem pracownika naukowego Katedry. Zespół ten opłacany był częściowo z funduszu Katedry, a częściowo przez Kuratorium Szkolne Okręgu Poznańskiego. Kierowniczka Oddziału Wczasów Dziecięcych Kuratorium była żywo zainteresowana wynikami szczegółowo opracowanego planu pracy wychowawczej.

Zadania tak zorganizowanej kolonii były wielorakie:

1) przeprowadzić doświadczenia nad metodami organizacji pracy i życia na kolonii, a w szczególności nad organizacją i wykorzystaniem wolnego czasu dziecka na kolonii oraz jej wpływem na wyniki pracy wychowawczej i wypoczynek dziecka;
2) umożliwić studentom pedagogiki odbywanie praktyki wychowawczej pod kierunkiem pracowników Zakładu, konfrontowanie nabytych wiadomości teoretycznych z praktyką oraz zbieranie indywidualnych obserwacji i doświadczeń;
3) podnieść poziom przygotowania fachowego studentów przez pracę wychowawczą pod kierunkiem i przez pokazanie w praktyce właściwych wzorów podejścia do dziecka oraz organizacji pracy wychowawczej w ogóle;
4) kontynuować badania nad metodami wychowania moralnego w zespole i kształtowania się szeregu zjawisk w zespołach dziecięcych; badania te przewidziane zostały w planie pracy naukowo-badawczej Katedry;

5) przygotowanie studentów do pracy naukowo-badawczej oraz nauczenie ich praktycznego stosowania szeregu technik badawczych poprzez ich udział w pracy badawczej pod kierunkiem pracowników Katedry.

W jaki sposób przedstawiała się realizacja poszczególnych zadań? Omówimy je kolejno.

## 1. DOŚWIADCZENIA NAD NOWYMI FORMAMI ORGANIZACJI ŻYCIA I ZAJĘĆ NA KOLONII

Systematycznie zbierane opinie dzieci na temat kolonii oraz doświadczenia ubiegłych lat wykazywały, że poważny odsetek dzieci nie czuje się dobrze w systemie organizacji życia kolonijnego. Według wielu dzieci zbyt mocno przypomina ona szkołę. Tam była klasa i odbywane lekcje, tutaj „grupa" oraz przewidziane w programie godziny zajęć. Często spotkać się można wśród dzieci, szczególnie tych, które były już na koloniach, z opinią, że najbardziej nie lubią częstych gwizdków, zbiórek oraz tego, że „zawsze trzeba robić nie to, na co ma się ochotę, lecz to, co robi grupa". Z wypowiedzi wielu dzieci wynika, że cenią sobie one szczególnie takie kolonie, na których miały większą swobodę, nawet jeśli była ona następstwem zaniedbywania obowiązków wychowawców, co zresztą, według relacji dzieci, najczęściej miało miejsce tam, gdzie na kolonii taka „swoboda" panowała.

Postulat dawania dziecku swobody tak, aby nie kojarzyło ono kolonii ze szkołą, napotyka w praktyce poważne trudności. Doświadczenia nasze wykazały, że dzieci pozostawione same sobie zaczynają rychło się nudzić lub też z łatwością poddają się pomysłom takiego spędzenia czasu, na jaki wychowawcy absolutnie nie mogą się zgodzić. Dodając nadto, że wychowawca, będąc odpowiedzialny za powierzone swej opiece dzieci, winien wiedzieć, co one robią, i czuwać, aby nie przejawiały reakcji wychowawczo niepożądanych. Należy z tego wyprowadzić wniosek, że o nie ujętym organizacyjnie oraz nie kontrolowanym wychowawczo dowolnym spędzeniu czasu przez dziecko na kolonii nie może być mowy.

Próbując pogodzić postulat swobody i dowolności w wyborze zajęć przez dziecko z koniecznością ujęcia życia na kolonii w określone ramy organizacyjne opracowaliśmy koncepcję organizacji na kolonii tzw. zespołów zainteresowań. Koncepcja taka nie jest bynajmniej nowa w historii pedagogiki.

W myśl opracowanej i skrupulatnie realizowanej koncepcji organizacja kolonii przedstawiała się następująco:

Dziecięcy zespół kolonijny dzielił się na zastępy liczące ok. 20 dzieci. Na czele zastępu stał wybrany w otwartym głosowaniu zastępowy, zaś nad każdym zastępem sprawował opiekę wychowawca. W ramach swego zastępu dziecko spędzało zwykle jedynie godziny przedpołudniowe, które wypełniane były zajęciami przewidzianymi w planach pracy poszcze-

gólnych zastępów. Natomiast godziny popołudniowe (od 15 do 19 z przerwą na podwieczorek) spędzało każde dziecko w sposób dowolny z tym, że posiadało do wyboru udział w szeregu tzw. kółek zainteresowań. Kółka zainteresowań spełniały w poważnym stopniu odmienne funkcje aniżeli ich odpowiedniki w pracy szkolnej. Głównym ich zadaniem było umożliwienie dziecku spędzenia w sposób interesujący, przyjemny, a jednocześnie pożyteczny i kształcący czasu na kolonii. Dopiero za tym szły cele dydaktyczne, jak rozwijanie zainteresowań, zdolności i umiejętności oraz rozszerzanie wiedzy dziecka. Z tych względów kółka nie posiadały ani stałego charakteru, ani stałego składu. Bywały powoływane do życia w sposób dorywczy, pod wpływem życzeń dzieci, i istniały tak długo, dopóki zgłaszali się chętni ich członkowie. Dziecko mogło w każdej chwili zrezygnować z pracy w kółku bądź też w ogóle nie włączać się do działalności żadnego z nich. Taka organizacja zajęć wymagała oczywiście zwiększonego wysiłku od poszczególnych opiekunów i kierowników kółek, którymi byli wychowawcy. To, że dziecko mogło w każdej chwili odejść od zespołu, powodowało konieczność organizowania i prowadzenia zajęć w sposób szczególnie przyjemny i interesujący. Należy stwierdzić, że realizacja tych założeń, u podstaw których spoczywała zasada dania dziecku możliwie najpełniejszej swobody w wyborze zajęć według własnych upodobań i chęci, nie doprowadziła bynajmniej ani do chaosu w systematyczności pracy kółek, ani też nie naruszyła, w poważniejszym stopniu, stałości ich składu. Nawet te kółka, w których uczestnictwo wymagało pewnego wysiłku ze strony dzieci oraz w których zajęcia nie zawsze są w pełni atrakcyjne dla dzieci (jak kółko śpiewacze, recytatorskie, taneczne), posiadały na ogół dość stały skład członków i realizowały z entuzjazmem ambitny program pracy.

Przez cały okres trwania turnusu kolonijnego pracowały systematycznie następujące kółka zainteresowań: czytelnicze, gier i zabaw świetlicowych, gier i zabaw ruchowych, łazików (trampów), sportowców (różne sekcje), śpiewacze, tancerzy, recytatorskie, plastyków majsterkarzy, krajoznawców i przyrodoznawców, fotograficzne, wyszywania i haftowania.

Nadto dorywczo powoływane były do życia takie kółka, jak: pływaków, telewidzów, kukiełkarzy oraz bywalców klubu kolonijnego.

Swoboda wyboru zajęć zapewniona była w ten sposób, że każde dziecko zapoznano uprzednio z miejscami zbiórek poszczególnych kółek i po podjęciu własnej decyzji zgłaszało się ono u danego wychowawcy. Należy nadmienić, że dzieci, które nie zgłosiły się do żadnego kółka, mogły spędzać czas w sposób całkowicie dowolny, pod warunkiem jednak, że nie będą oddalały się poza teren kolonii (teren ten obejmował: dziedziniec szkolny, boisko sportowe oraz dużą część parku otaczającego budynek kolonii).

Obok doświadczeń w zakresie spędzania czasu w sposób dowolny przez dzieci plan organizacji pracy wychowawczej na kolonii przewidywał także

doświadczenia w zakresie organizacji samorządu kolonijnego. Plan ten obejmował takie formy pracy, jak utworzenie Rady Kolonii oraz Spółdzielni Kolonijnej (która prowadzić miała Kolonijną Kasę Oszczędności, sklepik Kolonijny, Klub oraz wypożyczalnię sprzętu), organizację współzawodnictwa między zastępami itd. Szczególny nacisk położony był na udzielenie możliwie szerokich kompetencji samorządowi kolonijnemu oraz na włączenie całego zespołu dziecięcego do współuczestniczenia w organizowaniu życia na kolonii oraz podejmowanie decyzji o jego przebiegu. Realizacji tak zarysowanego planu pracy towarzyszyły systematyczne badania psychologiczno-pedagogiczne dotyczące kształtowania się szeregu zjawisk na kolonii, jak samopoczucia dzieci, świadomej dyscypliny, kształtowania się zainteresowań dzieci, stosunków wewnętrznych w grupach, stopnia wpływu wychowawczego na młodzież oraz kształtowania się celów grupy.

Wstępna ocena wyników pracy wychowawczej na obu turnusach zorganizowanej według opisanych wyżej założeń wykazuje, że zastosowane formy organizacji życia kolonijnego zdały w pełni egzamin. Systematyczne wywiady prowadzone z dziećmi w trakcie trwania kolonii oraz przeprowadzana na zakończenie każdego turnusu ankieta na temat: „Jaki turnus kolonijny najbardziej mi się podobał i dlaczego" (należy zaznaczyć, że większość dzieci była na kolonii przeciętnie 3 razy) wykazują, że jednym z elementów, które zdaniem dzieci najbardziej przyczyniły się do atrakcyjności życia kolonijnego oraz które najbardziej podobały się na kolonii, były właśnie kółka zainteresowań.

Jest rzeczą oczywistą, że takie formy organizacji życia i pracy na kolonii nakładają większe obowiązki na wychowawców. Wymagają od nich lepszego przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz większego nakładu pracy. Z drugiej jednak strony pozwoliłyby one skutecznie odciąć się od współpracy w akcji letniej z ludźmi przypadkowymi, którzy pracę na koloniach letnich traktują jako okazję do korzystnego wypoczynku.

Szczegółowe sprawozdanie z przeprowadzonych doświadczeń na ten temat oraz z wyników prowadzonych równolegle nad tym zagadnieniem badań znajdzie czytelnik niebawem w przygotowywanej obszernej publikacji.

## 2. ORGANIZACJA NA KOLONII WAKACYJNEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ STUDENTÓW

Praca studentów pedagogiki na kolonii letniej, kontynuowana pod kierunkiem pracowników naukowych Katedry, stanowiła, jak się okazało, udaną formę praktyki pedagogicznej. Umożliwiała ona przede wszystkim konfrontowanie przyswojonych w czasie studiów założeń teoretycznych z konkretną działalnością praktyczną. Na możliwość tę, jako jeden z zasadniczych walorów tak zorganizowanej praktyki, warto zwrócić szcze-

gólną uwagę. Jest przecież rzeczą zrozumiałą, że umiejętności wychowawczych niepodobna opanować w sposób teoretyczny, li tylko werbalnie. Fakt, że student słyszy i mówi na wykładach i ćwiczeniach o „demokratycznym" stylu pracy z grupą wychowanków, o stosowaniu perswazji w wychowaniu, o zasadzie kształtowania opinii zespołu lub uwzględnianiu motywów wychowanka przy oddziaływaniu na niego, nie daje jeszcze żadnej pewności, że rozumie on we właściwy sposób te założenia, oraz, co ważniejsza, że we własnej pracy będzie je umiejętnie stosował. Dopiero praktyczne pokazanie mu szeregu konkretnych rozwiązań oraz wdrożenie go do działań w oparciu o pokaz i instrukcję może przynieść tutaj pożądane rezultaty: przyswojenia sobie w sposób niewerbalny pewnej sumy wiedzy oraz opanowanie pewnych umiejętności w zakresie wychowawczego oddziaływania.

Organizacja praktyki pedagogicznej studentów na kolonii w Mysłakowicach, podobnie jak i na poprzednich koloniach, zaczynała się od szeregu czynności przygotowawczych. Obejmowały one rekrutację kadry, opracowanie ramowego i szczegółowego planu pracy wychowawczej na kolonii oraz przeprowadzenie szkolenia dla przyszłych wychowawców. Szkolenie organizował Zakład we własnym zakresie w oparciu o pomoc Kuratorium oraz Inspektoratu Oświaty. Jego program przewidywał uzupełnienie wiadomości, jakie studenci zdobyli w toku studiów przez tematy ściśle specjalistyczne, a więc: zasady bezpieczeństwa życia i zdrowia dzieci na kolonii, formy pracy z dziećmi na kolonii, główne założenia pracy wychowawczej, a także omówienie planu pracy oraz form organizacji życia kolonijnego. Zadaniem szkolenia było możliwie najdalej idące ujednolicenie stylu i metod pracy całej kadry pedagogicznej oraz przygotowanie jej do przeprowadzania szeregu doświadczeń i prac badawczych.

Zasadnicze czynności związane z realizacją oraz kierowaniem przebiegiem praktyki wykonywane były już na kolonii. Posiadały one formy bądź wspólnych spotkań w obrębie rady pedagogicznej kolonii lub innych zespołów, bądź też konsultacji indywidualnych. Przedmiotem narad i dyskusji były różne problemy związane z pracą wychowawczą na kolonii, jej stanem, brakami, następstwami oraz perspektywami. Omawiano indywidualne trudności, zastanawiano się nad sposobami ich rozwiązania, dokonywano wymiany doświadczeń, uzgadniano kierunki dalszego działania. Należy dodać, że kształcące walory i twórcza atmosfera takich spotkań byłyby większe, gdyby nie fakt, że odbywały się one przeważnie kosztem czasu przeznaczonego na sen, co jest w dużej mierze następstwem swoistości pracy na kolonii. Nie wydaje się jednak, aby trudność ta nie była, przy sprawnej organizacji, do pokonania.

Doświadczenia Katedry Pedagogiki nad organizowaniem kolonii letnich jako miejsca praktyk pedagogicznych potwierdziły w pełni słuszność tej drogi. Praktyka na koloniach letnich okazała się wartościową i owocną formą podnoszenia wiadomości i umiejętności fachowych przyszłych pe-

dagogów. Dało się także zauważyć, że studenci po odbyciu praktyki na koloniach wykazują większe zainteresowanie problemami pedagogicznymi oraz przedmiotem własnych studiów, stają się aktywniejsi i samodzielniejsi w swej pracy na uczelni.

Opisywane tutaj doświadczenia nie były, rzecz jasna, wolne od niedociągnięć, na które warto zwrócić uwagę po to, by wyeliminować je w przyszłości. Praca studentów na kolonii nie była potraktowana formalnie jako praktyka wakacyjna, lecz jedynie „wewnętrznie", przez Zakład. W rezultacie każdy student pełnił funkcję wychowawcy kolonijnego, zaś pracownik naukowy Zakładu obok czynności kierownika pracy wychowawczej, kierownika praktyk oraz prowadzonych badań pedagogicznych spełniał nadto wszystkie obowiązki administracyjne należące do kierownika kolonii (odpowiedzialność za gospodarkę finansową, zopatrzenie, pracę kuchni, opiekę sanitarną itd.) W rezultacie ani studenci nie mieli okazji hospitowania nawzajem swoich zajęć, ani takich możliwości nie posiadał w dostatecznym zakresie kierownik. Kierowanie praktyką pedagogiczną studentów wymaga stanowczo więcej czasu całego zespołu wychowawczego na narady, dyskusje, omówienia zasad pracy, a więc, siłą rzeczy, zwolnienia kierownika praktyki z szeregu obowiązków administracyjnych.

### 3. UDZIAŁ STUDENTÓW W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH PROWADZONYCH NA KOLONII

Praca studentów na kolonii jako praktyka pedagogiczna może i powinna obejmować nie tylko zakres działalności wychowawcy, lecz także badania zjawisk wychowania. W tym względzie kolonia dziecięca stwarza równie doskonałą okazję konfrontowania założeń teoretycznych, zdobytych w toku studiów, z konkretną działalnością praktyczną.

Włączenie studentów odbywających praktykę na kolonii do udziału w pracach badawczych odbywało się zawsze pod bezpośrednim kierunkiem pracowników katedry. Było ono podporządkowane ogólnemu planowi badań. Począwszy od drugiego zorganizowanego przez Zakład turnusu kolonijnego realizowana była zasada zatrudniania studentów starszych lat pedagogiki do prac badawczych. Studenci ci otrzymywali zwykle pewne obowiązki wychowawcze na kolonii, jak opiekowanie się i współpraca z samorządem kolonijnym, współdziałanie z komisją współzawodnictwa itp., jednak zasadniczą ich czynnością był udział w pracach badawczych.

Z kolei także studenci pełniący funkcje wychowawców kolonijnych otrzymywali pewne zadania badawcze, jak przeprowadzanie obserwacji, rozmów i wywiadów oraz sporządzanie charakterystyk poszczególnych wychowanków. Wszystkie te czynności mieściły się oczywiście w ramach uprzednio opracowanego w Katedrze planu badań.

Na kolonii w Mysłakowicach plan badań obejmował 3 różne grupy zagadnień, a mianowicie:

1. Badania nad powstawaniem i przyczynami różnych trudności wychowawczych (próba systematyzacji) oraz nad skutecznością różnych metod zapobiegania im i w badaniach tych brali udział wszyscy studenci pełniący obowiązki wychowawców.

2. Badania nad wpływem organizacji zajęć oraz stylu pracy wychowawczej na kolonii na wypoczynek i samopoczucie dziecka, jego stosunek do wychowawcy, stopień świadomej dyscypliny oraz kształtowanie się zainteresowań.

3. Badania nad skutecznością różnych metod i stylów oddziaływania wychowawczego w procesie wychowania moralnego w zespole.

Cele, założenia, hipotezy badawcze oraz metody niektórych badań omawiane były z całym zespołem pedagogicznym zatrudnionym na kolonii. W ten sposób cały personel zaangażowany był bezpośrednio w prowadzone na kolonii prace badawcze.

Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że udział studentów — praktykantów — w organizowanych na koloniach badaniach pedagogicznych stanowi poważny czynnik podnoszący przygotowanie teoretyczno-naukowe studentów i wdrażający ich do samodzielnej pracy. Dzięki uczestnictwu w badaniach uczą się oni stawiać problemy badawcze, dostosowywać do ich rozwiązania odpowiednie metody, stosować poszczególne techniki badawcze. Nabierają umiejętności i wprawy w stosowaniu takich metod, jak obserwacja, eksperyment, ankieta, rozmowa czy wywiad. Zmienia się także stosunek studentów do pracy naukowo-badawczej. Budzą się zainteresowania problemami pedagogicznymi. Dało się stwierdzić lepsze przygotowanie i większa samodzielność w pisaniu prac magisterskich.

## 4. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawione w zarysie doświadczenia Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im A. Mickiewicza w Poznaniu prowadzą przede wszystkim do wniosku, że należałoby uznać pracę studentów pedagogiki na koloniach letnich za wartościową i pożyteczną formę praktyki pedagogicznej. Może ona odegrać doniosłą rolę w praktycznym przygotowaniu studentów do przyszłego zawodu. Praktyka taka może jednak tylko wtedy spełnić swoje zadanie, jeśli praca na kolonii prowadzona jest pod bezpośrednim nadzorem pracowników zakładu kształcącego praktykantów.

Jednym z zadań stojących przed wszelkimi placówkami zajmującymi się przygotowywaniem kadry pedagogicznej a wynikającymi między innymi z założeń projektowanej reformy szkolnictwa w Polsce jest położenie większego nacisku na wypełnianie przez szkołę funkcji wychowawczych. Do zadań tych musi zostać odpowiednio przygotowany nauczyciel. Praktyka pedagogiczna na koloniach letnich stwarza doskonałe warunki właśnie do przygotowywania pod kierunkiem w zakresie pracy wychowawczej. Doświadczenia nasze wykazują, że pod tymi względami rola

kolonii jako miejsca praktyki jest szczególnie doniosła. Studenci uczą się rozwiązywać „na gorąco" najrozmaitsze sytuacje, spotykają się ze wzorami różnych rozwiązań, obserwują i wyciągają praktyczne wnioski.

Praktyka pedagogiczna na koloniach letnich umożliwia nie tylko zapoznanie się przyszłych pedagogów z problematyką pracy tej tak ważnej i powszechnej w naszym życiu formy wczasów dziecięcych, lecz dostarcza nadto szerokich możliwości przygotowywania kadry pedagogicznej do pracy wychowawczej, jak również teoretyczno-badawczej. Wydaje się przeto za uzasadnione postulowanie, aby koloniami letnimi jako miejscem odbywania praktyk pedagogicznych zainteresowały się nie tylko uniwersyteckie ośrodki kształcenia pedagogów, lecz także Wyższe Szkoły Pedagogiczne, jak również Studia Nauczycielskie.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## MIRON KRAWCZYK — ZASADY WYCHOWANIA MORALNEGO

**Wstęp Zygmunta Mysłakowskiego. Wydanie drugie zmienione i rozszerzone. PZWS Warszawa 1960 ss. 216.**

Wydanie pierwsze książki omówił i scharakteryzował jej treść prof. dr Mieczysław Ziemnowicz w numerze 1 „Ruchu Pedagogicznego" z roku 1959. Zwalnia mnie to od obowiązku szczegółowego analizowania recenzowanego dzieła i pozwala zwrócić uwagę na te problemy, które nasunęły się przy omawianiu książki w zespołach nauczycielskich. Wymienię tu kilka, moim zdaniem, najważniejszych problemów dyskusyjnych.

1. Sprawa „prehistorii" zasad wychowania moralnego. Szukając poprzedników autor wymienia zwięzłe sformułowanie „zasad pedagogicznych" Henryka Rowida. Pominął całkowicie Komeńskiego. Nie wiem, czy słusznie. W rozdziale XXIII *Wielkiej dydaktyki* Komeński mówi wprost o „zasadach sztuki wychowania moralnego" i wymienia ich 16. Nie są to co prawda jednozdaniowe wskazania, lecz obszerniejsze omówienia, jednak przy wnikliwszej analizie da się i takie zwięzłe twierdzenie wyłowić. Wymienię, dla przykładu, cztery pierwsze „zasady".

I. „Wszczepianie młodzieży wszystkich cnót, bez żadnego wyjątku".

II. „Wszczepiać należy podstawowe cnoty zwane głównymi: roztropność, wstrzemięźliwość, męstwo i sprawiedliwość'".

III. „Zgodny z prawdą sąd o rzeczach jest podstawą wszelkiej cnoty".

IV. „Wstrzemięźliwości powinna młodzież uczyć się i przyzwyczajać się do przestrzegania jej przy pobieraniu pokarmu i napoju, w śnie i czuwaniu, w pracach i zabawach, w mowie i milczeniu, przez cały czas trwania nauki".

I tak dalej. Jest to niewątpliwie próba ustalenia systemu zasad wychowania moralnego, wynikających z potrzeb ówczesnego życia. Jeśli Komeński zaleca: „Rozwijanie cnót powinno się zacząć w bardzo młodym wieku, zanim jeszcze duch przesiąknie wadami" (XI), to jest to tak samo ogólna wytyczna, jak zasada profilaktyki, o której autor książki mówi na stronicy 20, a która jednak w skład zasad nie weszła. U Komeńskiego widać niewątpliwie pomieszanie zasad i metod, niemniej jednak sięgając do poprzedników formułowania zasad wychowania moralnego warto może wymienić autora *Wielkiej dydaktyki*, jak wymienia się go przy zasadach nauczania.

2. Sprawa druga — to stosunek zasad wychowania do zasad wychowania moralnego. Pierwsze są podane na s. 60 książki jako zakończenie części pierwszej zatytułowanej „Problem zasad wychowania w pedagogice socjalistycznej", drugie są przedmiotem analizy następnej części książki. Autor wychodzi z założenia, że problem tkwi w tym, „jakie zastosowanie mogą mieć sformułowane powyżej zasady wychowania w procesie wychowania moralnego" (s. 60). Inaczej mówiąc — zasady wychowania dotyczą wszystkich działów wychowania, więc zarówno umysłowego, jak moralnego, estetycznego i fizycznego. Czy tak to istotnie trzeba rozumieć? Powstaną wówczas trudności przy zastosowaniu zasad do poszczególnych działów; czy na przykład zasada „wychowywania zespołu wychowanków przez zwarty zespół wychowawców" ma zastosowanie do wychowania fizycznego? Gdyby jednak przyjąć taką interpretację, to czy słuszną rzeczą jest mówić osobno o zasadach wychowania moralnego? Chyba wówczas tylko, gdyby „zasady wychowania" były bar-

dziej ogólne, zaś zasady wychowania moralnego bardziej szczegółowe jako na tamtych oparte i z tamtych wynikające.

3. Przechodząc do spraw bardziej szczegółowych zwrócę uwagę na dwie zasady, których ujęcie budzi pewne wątpliwości, gdyż w każdej tkwią podwójne wskazania: zasada druga, o zgodności i konsekwencji oddziaływań wychowawczych, i zasada szósta — stawiania wysokich wymagań oraz poszanowania osobowości wychowanka. Wydaje się, że w obu tych zasadach tkwią dwie całkiem samodzielne wytyczne. Autor doskonale zdaje sobie z tego sprawę i w tekście omawia przede wszystkim zgodność oddziaływania, na przykład na s. 97 („Postulat zgodności oddziaływań wychowawczych..."), podobnie na s. 98 („Realizacja zasady zgodności oddziaływań wychowawczych") itd. Wczytując się uważnie w sformułowanie tej zasady i jej interpretację wydawać się może, że autorowi chodzi o konsekwentne realizowanie zgodności oddziaływań, a nie o konsekwencję w oddziaływaniu wychowawczym w ogóle. Warto, sądzę, sprawę tę wyjaśnić.

Podobnie jest z zasadą szóstą — wysokie wymagania oraz poszanowanie osobowości wychowanka. Wysokie wymagania nie muszą być uwarunkowane poszanowaniem i odwrotnie. Może istnieć poszanowanie bez wysokich wymagań i wysokie wymagania bez poszanowania; poszanowanie może się tak samo łączyć z indywidualnym traktowaniem wychowanka albo z oddziaływaniem na niego zespołu. Poszanowanie jest w wychowaniu konieczne w każdej sytuacji, a nie tylko w związku z wymaganiami.

Streszczając uwagi zawarte w tym punkcie wysuwam sugestię, by autor rozważył przy redagowaniu następnych wydań sprawę ewentualnego rozdzielenia wytycznych zawartych w zasadach drugiej i szóstej, tzn. aby podzielił każdą na dwie niezależne zasady.

*

Wydanie drugie jest zmienione, rozszerzone i uzupełnione. Autor podzielił książkę na dwie części, czego nie było w wydaniu pierwszym.

W części pierwszej wykazał różnicę między procesem wychowania a procesem nauczania oraz udowodnił, że celów wychowania nie można osiągnąć jedynie tylko poprzez nauczanie. Uzasadnił także potrzebę wyodrębnienia zasad wychowania oraz wyjaśnił, co rozumie przez pojęcie: „zasada wychowania" w szerszym tego terminu znaczeniu.

We wstępie do części drugiej sprecyzował pojęcia: „moralność" oraz „wychowanie moralne", a ponadto rozszerzył w tej części komentarz do poszczególnych zasad, dokonał przeglądu zagadnień wychowania moralnego i krytycznej oceny różnych poglądów. W ten sposób książka stała się w jeszcze wyższym stopniu jakby małą encyklopedią spraw wychowania moralnego.

Bibliografia, przygotowana dokładnie i obszernie (przeszło 120 pozycji), ułatwia pogłębienie interesującej, choć trudnej problematyki.

Dobrą książkę poznajemy między innymi po tym, że budzi u czytelnika refleksje, niepokój, chęć polemizowania. Taką jest książka Mirona Krawczyka. W zakresie formułowania zasad wychowania moralnego nie jest to punkt widzenia ostateczny, tak nie traktuje tego zresztą sam autor — na pewno jednak jest to głos ważny, bo stanowi wysunięcie projektu zasad wraz z wszechstronnym ich uzasadnieniem, opartym na doświadczeniu i gruntownej znajomości literatury. I dlatego książka dra Mirona Krawczyka została przyjęta z tak żywym zainteresowaniem i zadowoleniem.

S. NOWACZYK
Toruń

## DZIECKO I MŁODZIEŻ W ŚWIETLE ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH

**Praca zbiorowa pod red. Tadeusza Parnowskiego**
**Warszawa 1960 Nasza Księgarnia**

W publicystyce i literaturze pedagogicznej ostatnich lat wciąż spotykało się głosy, że czytelnictwo to sprawa zaniedbana, to nie zbadana dziedzina. Nie zbadana, a przecież związana ściśle z zagadnieniami pedagogicznymi, z kształtowaniem osobowosci człowieka współczesnego. Z radością możemy stwierdzić, że badania czytelnictwa przechodzą obecnie z etapu wyłącznie postulatywnego w stadium realizacji. Wydane w ostatnich latach przez Bibliotekę Narodową prace: J. Ankudowicza i Kazimiery Ziembickiej — *Zainteresowania czytelnicze w małych miastach na przykładzie miasta Dobczyc*, oraz J. Kołodziejskiej — *Wstępne podsumowania wyników ankiety czytelniczej Instytutu Książki i Czytelnictwa*, praca Ireny Lepalczyk — *Włókniarze i książki* oraz liczne artykuły z zakresu czytelnictwa w czasopismach pedagogicznych to już nie tylko postulaty.

Ostatnio ukazała się wydana przez Zakład Literatury i Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego praca zbiorowa — *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*. Książka obejmuje trzy podstawowe artykuły poprzedzone pracą syntetyczną T. Parnowskiego: *Z badań nad rolą książki dla dzieci i młodzieży na tle przemian w przebiegu i zasięgu procesów kulturowych* oraz cztery dalsze szkice objęte wspólną nazwą: *Z prób badawczych*. Wszystkie prace z wyjątkiem wstępnego artykułu redaktora mają charakter warsztatowy, co jest wielkim walorem publikacji, za którą się kryją żmudne, skomplikowane sondaże, badania, poszukiwania pochłaniające wiele czasu.

Wstępny artykuł redaktora T. Parnowskiego pt. *Książka w zmieniającym się świecie* sumuje badania dotyczące wpływu książki począwszy od XIX-wiecznych tradycji badań czytelnictwa w Polsce. Analizując sprawy warunkujące rolę książki we współczesnym świecie, autor stwierdza konieczność wstępnego uświadomienia sobie: kiedy, w jakim okresie historycznym oddziałujemy książką, jakim ładunkiem książki obecnie rozporządzamy, kogo pragniemy poddać działaniu lektury oraz jakie specyficzne sytuacje dodatkowe charakteryzują to oddziaływanie. Autor podkreśla, że książka i czasopismo staje się w naszych czasach sojusznikiem szybkich przemian kulturalno-społecznych, jednocześnie jednak nieufność i krytyczny stosunek do słowa drukowanego, przemieszanie i chwiejność kryteriów moralnych, zwłaszcza wśród młodzieży, postęp techniczny, różnicujący sposoby przenikania kultury, są czynnikami osłabiającymi niejako oddziaływanie książki, detronizują ją jakby z dotychczasowych pozycji. Słusznie wzmiankuje też autor o coraz mocniejszej pozycji książki poznawczej, użytkowej obok książki literackiej. Z rozważań wyłaniają się pewne zagadnienia, których zbadanie jest konieczne dla dalszego rozwoju literatury dziecięcej i młodzieżowej, a więc stosunek tej literatury do literatury dla dorosłych, funkcja klasowa literatury młodzieżowej, współzależność rozwoju nauk pedagogicznych oraz literatury dla dzieci i młodzieży czy też szczególna sytuacja piśmiennictwa polskiego w okresie zaborów utrudniająca rozwój tego rodzaju literatury o wysokim poziomie artystycznym. Wysunięte zagadnienia mają charakter postulatywny.

„W kręgu postulowanych badań" widzi autor jeszcze inne zapotrzebowania współczesne, których rozległość ukazuje szerokie możliwości placówek badawczych zagadnień czytelnictwa.

W konkluzji autor stwierdza, że rola książki dla dzieci i młodzieży na tle zmian w przebiegu i zasięgu procesów kulturowych:
— zmienia się w czasie zgodnie z prawem dialektycznym,
— powinna być określona na tle całego zespołu czynników warunkujących życie,

— winna być też określona indywidualnie w stosunku do poszczególnych grup społecznych,
— proces oddziaływania książki jest łatwiej dostrzegalny w życiu dziecka i mniej w życiu młodzieży — stąd konieczność intensywniejszych badań na tym ostatnim odcinku.

Ostatnia teza autora (nota bene nieuzasadniona i problematyczna) zaważyła prawdopodobnie na układzie książki, której treść jest nieco sprzeczna z szerokim tytułem zapowiadającym charakterystykę zarówno dzieci, jak i młodzieży. Dziecko jest tu wyraźnie „pokrzywdzone", gdyż poświęcono mu tylko jeden artykuł, a mianowicie J. Chamiec: *Opowiadanie i bajka jako czynnik wywołujący przejawy współczucia u dzieci w wieku przedszkolnym.* Na podstawie obserwacji dziecka w trakcie czytania opowiadania czy bajki, rozmów przeprowadzonych z dziećmi oraz rysunków i zabawy twórczej dziecka autorka dochodzi do stwierdzenia, że faza rozwoju umysłowego przypadająca na 3-, 4 rok życia nie jest jeszcze odpowiednim okresem na rozwój uczuć moralnych u dziecka przy pomocy książki. Natomiast u dzieci 5-, 6-letnich obserwuje się silny wpływ wielu czytywanych im książek. Najbardziej skłonne do reakcji współczucia są najstarsze dzieci w okresie przedszkolnym, to znaczy 5-, 7-letnie. Odpowiednie do poziomu rozwoju umysłowego dziecka książki wywierają wpływ na uczucia społeczne dzieci w tym wieku.

W związku z badaniami autorki nasuwa się wątpliwość, czy stawiane dzieciom pytanie, „dlaczego bajka się podobała", wymagające od małego przedszkolaka motywacji, nie jest w tym wieku zbyt trudne. Myślenie dziecka w tym okresie jest jeszcze niejasne, niedokładne. Nawet autorka mówi o trudnościach rozgraniczenia w wypowiedziach dzieci tego, co jest „najsmutniejsze", „najładniejsze", „najciekawsze" w bajce. Temat rysunku sformułowany, „co jest najsmutniejsze w bajce", wymagał również zbyt skomplikowanego na tym etapie przebiegu myślenia (wyróżnienie kilku momentów „smutnych", porównanie, wybór). W wyniku tego analiza rysunków dziecięcych wskazywała autorce, że rysowanie, „co było najsmutniejsze w bajce", sprowadzało się do tego, co decydowało o efektywności rysunku.

Szkoda też, że nie wiemy dokładnie, z jakich środowisk pochodziły dzieci, zwłaszcza że w tym okresie rozwoju wpływ środowiska na zasób słownikowy dziecka i jego rozwój ma decydujące znaczenie. Stwierdzenie, że były to dzieci z różnych środowisk, jest może zbyt ogólnikowe. Rzetelna praca autorki wnosi świeże, żywe spostrzeżenia i dlatego artykuł jej czyta się z dużym pożytkiem i zainteresowaniem.

Drugi zasadniczy zrąb książki to artykuły przekrojowe dotyczące dwóch problemów: A. Przecławskiej — *Rola książki w rozwoju zainteresowań zawodowych młodzieży szkolnej* oraz stanowczo zbyt szeroko zakreślony problem w pracy J. Kubina — *Miłość i etyka.* Ten ostatni artykuł ma raczej pośredni związek z treścią książki, gdyż dotyczy oddziaływania słuchowiska „Krzysztof". Odziaływanie radia, a więc żywego słowa, jest tylko analogiczne do oddziaływania książki. Szkoda też, że wydawcy nie podali uzasadnienia przy włączeniu tego fragmentu do pracy poświęconej oddziaływaniu książki, wskutek czego niektórzy czytelnicy, np. studenci, nie rozumieją związku wyżej wymienionego artykułu z całością.

Celem pracy A. Przecławskiej jest sprawdzenie, czy przy pomocy kierowania lekturą młodzieży można oddziałać na wybór i ustalenie moralnej koncepcji jej przyszłego zawodu, oraz próba zastosowania metody eksperymentu pedagogicznego w badaniach czytelniczych ze szczególnym uwzględnieniem jego przydatności do poznawania procesu oddziaływania książek. Eksperyment dotyczył dwóch kierunków zamiłowań zawodowych: pedagogicznych i przyrodniczych. Badania objęły 277 osób, w tym 155 dziewcząt i 122 chłopców, w sześciu grupach eksperymentalnych. Eksperyment obejmował następujące etapy: badania wstępne wszystkich grup eksperymentalnych przy pomocy kwestionariusza — jakie są zamierzenia życiowe młodzieży i czy obejmują one wymienione wyżej kierunki zamiłowań, dalej — czy-

tanie dwóch różnych zestawów książek dotyczących wybranych zawodów i w końcu badanie sprawdzające wyniki oddziaływania przeczytanych książek również przy pomocy kwestionariusza serii drugiej.

W wyniku badań autorka stwierdza, że punktem wyjścia oddziaływania książki na czytelnika są konkretne istniejące już zainteresowania i zamiłowania życiowe, natomiast zaledwie kilka było takich przypadków, w których młodzież dopiero przez książkę zwróciła uwagę na dane zagadnienie i wyniosła z tego konkretny ślad w postaci eksperymentalnie stwierdzonego wpływu. W odpowiedzi na drugi problem, dotyczący roli eksperymentu w badaniach czytelniczych, A. Przecławska stwierdza, że metoda eksperymentalna może ułatwić poznanie zainteresowań, potrzeb i sposobu reagowania na literaturę u konkretnego czytelnika, natomiast nie wykaże ona społecznego zasięgu badanych zjawisk. W badaniach autorki zaznaczyły się klasyczne trudności eksperymentu naturalnego — trudności wyeliminowania czynników ubocznych, zmieniających charakter danego zjawiska i obserwowania wpływu jednego tylko czynnika. Czy jednak przy problemie podjętym w tych badaniach było to w ogóle możliwe? Wydaje się, że wybór zawodu jest zjawiskiem zbyt złożonym, by pozwolić na uchwycenie wpływu jednego tylko czynnika działającego bądź co bądź na podłożu całej struktury osobowości. Na wybór zawodu i poglądy na sprawę zawodu ma wpływ stopień atrakcyjności pracy, opinia społeczna o zawodzie, bliskość teorytorialna szkoły zawodowej, warunki materialne osobnika, wrodzone zainteresowania i skłonności, przeżycia osobiste oraz wiele innych czynników, a między innymi i lektura. Powstaje więc pytanie, czy w okresie między wstępnymi badaniami a badaniem wyniku oddziaływania książki, a więc obejmującym minimum miesiąc czasu (kilkutygodniowy okres czytania książki + czas poświęcony na przebadanie wielu ośrodków), nie zaznaczyło się oprócz lektury oddziaływanie innych czynników. Autorka nie podaje, ile eksperymentalnych książek było w obiegu (czy były czytane jednocześnie przez osoby badane) oraz jakie inne książki były czytane w tym okresie. Nie wiemy więc, jakie wpływy działały na czytelnika. Szkoda też, że badania eksperymentalne nie były uzupełnione innymi, chociażby metodą statystyczną naświetlającą dotychczasowe czytelnictwo grup badanej młodzieży. Wydaje się, że interesujące byłoby stwierdzenie, czy dana młodzież sięgała już po jakieś książki zawodowe i jakie. W badaniach prowadzonych w szkole analiza dotychczasowego czytelnictwa nie przedstawiałaby trudności. Powiązanie opisanych badań autorki z uzupełniającym wywiadem, swobodnymi wypowiedziami młodzieży czy statystyką mogło być pożyteczne. Czytelnictwo jest bowiem tak złożonym zjawiskiem, że trudno je zbadać nawet przy zawężeniu zagadnienia jedną metodą. Pewne zastrzeżenia budzi również budowa kwestionariusza — konieczność wyboru z 25 książek pozycji najciekawszej, najwartościowszej — lub uporządkowania ich w takiej kolejności, w jakiej się podobały (!), obszerność kwestionariusza czy stawianie problemu, „co by było, gdyby było...", a więc sytuacje postulatywne oceniane później analogicznie do praktycznych decyzji młodzieży i inne momenty wydają się bardzo problematyczne. Zastosowany kwestionariusz stanowił właściwie cały szereg testów bardzo luźno związanych z zasadniczym zadaniem eksperymentalnym — lekturą zestawu książek.

Jako przykład małej diagnostyczności kwestionariusza w ocenie postawy młodzieży wobec zawodu stanowi czytana głośno w obu seriach badań historia, po której badany miał podać domniemaną decyzję postaci literackiej — wybór z dwóch możliwości o prawie równoważnych argumentach — wyjazd na prowincję czy praca zawodowa w Warszawie. Zgodzimy się chyba z tym, że deklaratywne, teoretyczne rozwiązanie sprawy może być bardzo dalekie od faktycznej, osobistej decyzji w życiu młodzieży. Stanowisko autorki wyrażone w zdaniu: „reakcje tego typu wydały mi się nie tylko objawem przypuszczalnego zachowania się wobec danej sytuacji, ale także charakterystycznym naświetleniem postawy życiowej,

wybiegającym daleko poza sytuacje eksperymentalne" nie ma dostatecznego uzasadnienia.

I jeszcze jedno zastrzeżenie. Aczkolwiek obecnie nie trzeba się posługiwać zacnymi, umoralniającymi historyjkami tak jak w dawnej pedagogice tradycyjnej, to jednak nie wydaje się również wskazane operowanie przykładami negatywnymi. Obcowanie z treścią zdań: „Mietkowi strzeliło coś do głowy i rąbnął kamieniem w szybę naszej klasy" czy „Wlepiłem(am) każdemu dobrego kopniaka — niech się nie biorą za nie swoje rzeczy" (zwłaszcza w zestawieniu z żeńską formą czynności) nie jest pożądane. Pedagogiczne nastawienie i ocena treści eksperymentu według kryteriów wychowawczych jest postulatem każdej pracy badawczej. Trudno też zgodzić się z przytoczoną we wnioskach tezą autorki „wydaje się, że książka, nawet jeśli przekazywane przez nią treści podawane są z pełną swobodą artystyczną, nie jest zdolna rozbudzić w młodym czytelniku jakichś nowych zainteresowań czy zamiłowań", zwłaszcza że nie pokrywa się to z doświadczeniem. Badania ekperymentalne nad oddziaływaniem książki powinny być dalej kontynuowane. Zastosowanie eksperymentu w tej dziedzinie było również eksperymentalne; praca jest więc w pewnym sensie pionierska. Dużym walorem jest bezpośredni, żywy, sugestywny styl autorki, który czyni pracę interesującą.

Dalsza partia pracy obejmuje trzy ciekawe próby badawcze, trzy sondaże czytelnicwa, dokonane w każdym przypadku przy pomocy jednego tytułu. Są to następujące pozycje:

Kądzielowa T.: Recepcja książki Jackiewiczowej *Dziewczęta szukają drogi*, Szokalska-Pielasińska W.: Książka K. Salaburskiej *Spotkanie z diabłem* w opinii młodzieży oraz tejże autorki: *Ania wśród dziewcząt*. Wszystkie trzy artykuły wnoszą wiele ciekawych spostrzeżeń do charakterystyki młodzieży współczesnej, a jednocześnie są przyczynkiem do zagadnienia literatury młodzieżowej.

Książkę zamyka wspólna rozprawa A. Jawłowskiej i A. Przecławskiej zatytułowana *Postawy życiowe młodzieży dorastającej*. Przedstawiony materiał dotyczy pierwszej części zaplanowanych badań, wobec czego powinien być omówiony po zreferowaniu całości. Oczekuje się więc opublikowania drugiej części. Całość książki zakrojona może zbyt maksymalistycznie zarówno w tytule, jak i w zamierzeniach poszczególnych autorów, wnosi jednak coś nowego, świeżego w dziedzinę badań czytelnictwa i ma szczególną wartość ze względu na jej warsztatowy charakter. Przydałyby się bardzo konieczne w opracowaniach naukowych wykazy literatury dotyczące poszczególnych zagadnień. Szkoda, że je pominięto. Są to jednak drobne usterki bogatej w problematykę i interesującej książki.

*M. WALENTYNOWICZ*

## DYDAKTYKA SZKOŁY WYŻSZEJ

**Gliwice 1961, tom I, zeszyt 1 ss. 492, zeszyt 2 ss. 255.**

Politechnika Śląska w Gliwicach oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach przystąpiły wspólnie do wydawania „Roczników Dydaktycznych" pod redakcją Józefa Pietera i Mariana Janusza. W roku 1961 ukazał się tom I „Roczników Dydaktycznych" obejmujący dwa zeszyty. Zeszyt pierwszy nosi tytuł *Dydaktyka Szkoły Wyższej*. Jak z podtytułu wynika, jest to księga pamiątkowa sesji naukowej poświęconej zagadnieniom dydaktyki szkół wyższych odbytej w Katowicach w dniach 7—9 listopada 1958 roku. Księga opracowana została przez komitet redakcyjny w składzie: redaktor — Józef Czerni, członkowie komitetu — Jan Foryst, Marian Janusz i Józef Pieter.

Stosownie do charakteru księgi pamiątkowej zeszyt pierwszy zawiera: a) przemówienia okolicznościowe, b) referaty naukowe na temat prowadzenia wykładów, ćwiczeń, seminariów, egzaminów, kolokwiów, praktyk studenckich itp, c) głosy dyskusyjne uczestników konferencji. Recenzowany zeszyt nie ma więc jakiejś jednolitej, zwartej budowy i wobec tego trudno jest recenzentowi ocenić — choćby najbardziej ogólnie — wartość pracy jako pewnej całości. Należałoby bowiem oceniać oddzielnie każdy referat i każde poszczególne przemówienie uczestników dyskusji. Ponieważ wygłoszono aż szesnaście referatów, a w dyskusji zabierało głos trzydziestu trzech mówców, jest to praca niemożliwa do wykonania w ramach recenzji. Ogólnie można jedynie stwierdzić, że obok referatów bardzo cennych, reprezentujących wysoki poziom i zupełnie nowe spojrzenie na proces dydaktyczny szkoły wyższej, znalazły się również i dość przeciętne referaty.

Czy inicjatywa komitetu redakcyjnego jest pożyteczna?

Dla ludzi znających warsztat pracy dydaktycznej pracowników naukowych szkół wyższych nie ulega najmniejszej wątpliwości, że publikowanie materiałów traktujących o problemach „dydaktyki szkół wyższych" jest niezwykle pożyteczne, że tzw. zamówienie społeczne jest w tej dziedzinie szczególnie pilne. Chętnie więc pracownicy naukowi szkół wyższych sięgną po ten zeszyt, zaintrygowani zwłaszcza jego frapującym tytułem: „Dydaktyka Szkoły Wyższej".

Nie ręczę jednak, czy podczas wertowania tego zeszytu nie zrodzi się w czytelnikach wątpliwość, czy to jest rzeczywiście „dydaktyka szkoły wyższej"? Czy tytuł jest w pełni adekwatny w stosunku do treści? I wreszcie: czy wszystkie „głosy" dyskusji, a zwłaszcza przemówienia okolicznościowe wygłoszone podczas otwierania i zamykania sesji trzeba było koniecznie *in extenso* drukować? Bo na przykład: otwarciu sesji poświęcono aż dwa arkusze druku (36 stron) dużego formatu, dyskusji i przemówieniom końcowym około 80 stronic. W rezultacie powstała opasła księga, która może mieć w całości wartość jako pamiątka w zasadzie tylko dla uczestników sesji. Liczono się z tym prawdopodobnie, bo nakład książki nie jest zbyt duży (3100 egzemplarzy), a szkoda, bo niektóre zwłaszcza referaty należałoby udostępnić jak najszerszym rzeszom pracowników naukowych szkół wyższych, i to nie tylko asystentom i adiunktom, ale i docentom, i profesorom. W tej sytuacji nie można się chyba dziwić, że bardziej wartościowe materiały, jak np. M. Siemieńskiego *Społeczne i psychofizjologiczne warunki uczenia się studenta w szkole wyższej*, zostały opublikowane oddzielnie.

Na zeszyt drugi pt. *Materiały do bibliografii dydaktyki szkoły wyższej w Polsce* składają się pozycje bibliograficzne opublikowane w latach 1944—1960.

Redaktor zeszytu — Józef Czerni — z wielką starannością zebrał i opracował aż 2712 pozycji bibliograficznych. W publikacji tej widać troskę o jak największą sumienność w opracowaniu materiałów. I to jest niezaprzeczalnie wielka zasługa redaktora recenzowanego zeszytu. Ale jednocześnie ta wielka sumienność i troska o jak najwszechstronniejsze opracowanie bibliografii przedmiotu doprowadziły, zdaniem recenzenta, do pewnej przesady. W nadmiernej bowiem gorliwości zebrano w tym zeszycie wszystkie materiały dotyczące zagadnień dydaktycznych, jakie ukazały się w latach 1944—1960 w formie książek i artykułów opublikowanych zarówno w czasopismach naukowych, jak i w pismach codziennych. Już ten fakt wskazuje niedwuznacznie na to, że ciężar gatunkowy poszczególnych pozycji bibliograficznych nie jest jednakowy. Takie ujęcie można jednak uznać w pewnym sensie za słuszne, bo informuje czytelnika wszechstronnie i może mieć niewątpliwie duże znaczenie podczas studiów nad zagadnieniem, które, niestety, nie znalazło dotychczas należytego opracowania naukowego.

Budzi się jednak nieuchronnie jeszcze inna wątpliwość: skąd redaktor wziął tyle pozycji bibliograficznych, że ich opublikowanie wymagało aż 232 stronic druku dużego formatu? Dlaczego pracownicy naukowi szkół wyższych odczuwają ciągle

niedosyt przygotowania pedagogicznego do pracy dydaktycznej, skoro mamy aż tak bardzo bogatą literaturę dotyczącą problemów nauczania w szkołach wyższych?

Podczas wertowania zebranej w zeszycie bibliografii nasuwa się nieodparcie wątpliwość: czy to wszystko nie jest przypadkiem zbyt piękne, żeby było prawdziwe?

Odpowiedź jest dość zaskakująca. Materiały bibliograficzne zebrane w zeszycie drugim nie obejmują w rzeczywistości bibliografii „dydaktyki szkoły wyższej", jak to głosi zwodniczo tytuł. Zeszyt obejmuje bowiem materiały dydaktyczne dotyczące, w przeważającej części, procesu nauczania w szkołach średnich, a nawet i podstawowych. A przecież proces dydaktyczny w tych stopniach szkoły różni się bardzo istotnie od procesu nauczania w szkołach wyższych.

Kiedy pracownik naukowy w ten sposób spojrzy na rzeczywistą wartość zebranej bibliografii, zrozumie, dlaczego z dydaktyką szkoły wyższej jeszcze w dalszym ciągu jest tak bardzo źle, skoro jest „tak dobrze", skoro mamy rzekomo aż tak bardzo bogatą literaturę tego przedmiotu.

A zatem: czytelnik ma prawo zapytać również po przejrzeniu zeszytu drugiego — czy to jest rzeczywiście dydaktyka szkoły wyższej, jak głosi ogólny tytuł wydawnictwa.

Pomimo jednak pewnych zastrzeżeń, jakie mogą zrodzić się w czytelniku, nie ulega chyba wątpliwości sam fakt, że korzystanie z literatury analizującej problematykę „dydaktyki szkoły średniej" czy nawet „dydaktyki szkoły podstawowej" może stać się dla pracownika naukowego szkoły wyższej bodźcem do samodzielnych przemyśleń, że może zachęcić go do podjęcia prób zmierzających do udoskonalania jego pracy dydaktycznej i dzięki temu ułatwić mu pomyślny jej przebieg.

Oceniając w całości wydawnictwo, należy niewątpliwie, mimo nasuwających się większych czy mniej ważnych zastrzeżeń powitać z pełnym uznaniem inicjatywę Politechniki Śląskiej w Gliwicach i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach, zmierzającą do opracowania zagadnienia, które ciągle jeszcze znajduje się w stadium początkowym. Trud pracowników naukowych tych uczelni jest trudem w pełni pionierskim. Należy im się uznanie za to, czego już dokonali, oraz wdzięczność za to, że swoją pracą zachęcić mogą pracowników naukowych innych szkół wyższych do pomyślnej kontynuacji zaczętego dzieła.

*M. K.*

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zainteresowanie nauczycielem wzrasta. Jego rolę w rozwoju życia społecznego i kultury podkreśla się coraz częściej. Uchwała VII Plenum KC PZPR stwierdza wprost: „O obliczu szkoły, o wynikach nauczania i wychowania decyduje nauczyciel, jego postawa moralno-polityczna, wiedza i kwalifikacje pedagogiczne. Nauczyciele polscy położyli wobec narodu ogromne zasługi w rozwijaniu szkolnictwa, wychowania młodzieży, w walce o świecką, postępową, socjalistyczną szkołę". Uchwałę tę poprzedziły na VII Plenum podobne w tendencji głosy dyskusyjne. Rodzi się pytanie, czy literatura pedagogiczna wykazuje podobne zainteresowanie problematyką nauczyciela?

Nasza literatura nie jest bogata w pozycje o nauczycielu. Książka Dobrowolskiego *Struktury umysłów nauczycieli* jest bodaj jedyną w ostatnich czasach Dlatego z zainteresowaniem bierzemy do ręki zeszyt 2 „Chowanny", poświęcony prawie w całości nauczycielowi. Co w nim nowego w tej tak ważnej sprawie?

### Z BADAŃ NAD NAUCZYCIELEM

Ludwik Bandura informuje w syntetycznym ujęciu o rozwoju badań nad nauczycielem. Przyjmuje, że pierwsze prace pedeutologiczne pochodzą dopiero z końca XIX wieku. W ich rozwoju wyodrębnia trzy fazy: pierwsza — próba nakreślenia idealnej osobowości nauczyciela-wychowawcy, druga — empiryczne badania czynnych nauczycieli, trzecia — badania szczegółowe.

Charakteryzując prace o osobowości idealnej, wymienia nazwiska takie, jak Dawid, Spranger, Kerschensteiner, Gonobolin, Szuman, Mysłakowski i inni. Autorzy ci interesują się osobowością, szukają cech, które są konieczne w pracy nauczyciela, zastanawiają się, czy talent pedagogiczny to rzecz wrodzona, czy nie. Bandura podkreśla, że takie idealne obrazy kreślono zwykle w okresach przełomowych, w związku ze zmianami ustrojów politycznych i projektami reformy szkolnictwa. Tak było, gdy ukazała się w roku 1912 rozprawa Dawida *O duszy nauczycielstwa*, kiedy aktywizowały się grupy niepodległościowe i aktualna była dyskusja nad obliczem przyszłej szkoły. Zaznaczyła to wyraźnie Aniela Szycówna w przedmowie do rozprawy *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, wydanej w roku 1915, gdy pisała: „Wśród licznych potrzeb, które najsilniej odczuwamy w dzisiejszej przełomowej chwili w życiu narodu, na najpierwszym miejscu stoi — przyszła szkoła polska. Kiedy zaś nas zapytają: czego trzeba do wzniesienia dobrej szkoły polskiej? — odpowiemy bez wahania: dwóch tylko warunków — wolności i ludzi".

Badania empiryczne są oparte na ankietach (Dzierzbicka), wypracowaniach uczniowskich (Keilhacker), obserwacji i eksperymentach. Powstają na ich podstawie podziały na typy dodatnie i ujemne. Maria Grzegorzewska wyróżnia na przykład typ nauczyciela wyzwalającego, który działa przez miłość, życzliwość, i typ nauczyciela hamującego, u którego dominuje rozkaz, przymus, sankcje karne. Bardziej rozbudowany jest podział u Friedrichsa: typ naiwny i dziecinny, autorytatywny i zrzędzący pedant, wczuwający (rozumiejący) i goniący za popularnością, rzeczowy i fanatyk. Tego rodzaju podziałów jest dużo (Döring, Marchand, Bruce, Holden i inni.

Charakterystyczne dla tego rodzaju badań — podkreśla Bandura — jest to, że wyodrębnione typy są oparte na jednej stronie osobowości nauczyciela, są więc

jednostronne. Stąd zapewne zrodziła się potrzeba badań szczegółowych — i to jest treścią trzeciego rozdziału rozprawy Bandury.

Pisze w nim m. in. o własnych badaniach. Przy pomocy inwentarza osobowościowego Bernreutera zbadał 257 nauczycieli, którzy zgłosili się do zawodu nauczycielskiego. Badania wykazały, że wśród zgłaszających się do zawodu ogromną przewagę stanowili introwertycy, u których słabo występowały skłonności do dominacji, silniej — skłonności do samowystarczalności. Autor zauważa, że introwertyków cechuje miły stosunek do dzieci, niechętnie używają rygorystycznych kar, odwołują się do ambicji, mają jednak skłonność do moralizowania i mało mają inwencji dydaktycznej. Zestawiając badania dedukcyjne z badaniami szczegółowymi, widać, że w idealnej osobowości nauczyciela wymienia się pewne cechy, które się nawzajem wykluczają. Tak na przykład Dawid wymienił jako cechy dobrego nauczyciela miłość dusz, poczucie odpowiedzialności i poczucie obowiązku, potrzebę doskonalenia, świadomość celu wychowania — a więc cechy właściwe introwertykom, obok tego wymienia Dawid odwagę, aktywność, bohaterstwo, a więc cechy bliskie ekstrawertykom.

Inne badania dotyczyły takich zagadnień, jak wpływ środowiska na postawę nauczyciela, różnice w postawie nauczyciela a nauczycielki, motywy wstąpienia do zawodu nauczycielskiego, przyczyny załamywania się w czasie pełnienia pracy zawodowej. Kończąc autor zauważa, że pedeutologia nie jest jeszcze działem pedagogiki o zwartym systemie pojęć. Potrzebne są opracowania wyników dotychczasowych badań oraz nakreślenie planu dalszych badań.

## UCZEŃ O SWOIM NAUCZYCIELU

W badaniach nad osobowością nauczyciela nie pomijano opinii ucznia. Martin Keilhecker zebrał blisko 4000 wypracowań uczniowskich na temat „Jakiego pragnąłbym mieć nauczyciela", Zalewska dała uczniom spis cech nauczyciela i zebrała w ten sposób ich opinie. W wymienionym zeszycie „Chowanny" sprawozdanie z podobnych badań przestawił Stefan Pieńkowski („Nauczyciel w oczach uczniów swojej szkoły"). Wypowiadali się uczniowie klas V—XI. Otrzymali do wyboru 4 tematy: 1. Co najbardziej cenię w moich nauczycielach? 2. Jakiego nauczyciela chciałbym mieć? 3. Mój najlepszy nauczyciel. 4. Czy chciałbyś być nauczycielem? Udział w ankiecie wzięło 15 klas i 401 uczniów. Z nich tylko 58 odpowiedziało pozytywnie na ostatnie pytanie. Rzecz charakterystyczna, że istnieje wielka różnica między klasami podstawowymi a licealnymi; klasy V do VII — 46%, „tak", klasy VIII do IX — tylko 18%.

Interesujące są uzasadnienia, jakimi opatrzono wypowiedzi. Oto niektóre. Uczennica klasy VII: „Nauczyciele powinni uprzyjemniać nam życie szkolne, a nie obrzydzać". Uczennica klasy VI: „Ja cenię bardzo pracę nauczyciela, ale nie odważam się na ten zawód. Aby nauczyć dzieci dobrze, trzeba mieć dobre serce i nerwy. Ale jeśli będzie dobre serce nauczyciela, to dzieci tego nie ocenią i będą przeszkadzać w prowadzeniu lekcji. Trzeba być srogim nauczycielem. Niestety ja bym nie mogła być nauczycielką, bo po pierwsze choruję bardzo często, a po drugie mam za dobre serce do dzieci". — Uczennica klasy X: „Czy chciałabym być nauczycielką? — Nigdy w życiu. Życie szkolne (nauczyciela i ucznia) to jedno wielkie kłamstwo. Uczniowie kłamią, że się uczą, a nauczyciele udają, że im wierzą. Tak jest w większości wypadków. Od czasu do czasu błyśnie jakaś gwiazda uczniowska (oczywiście zazwyczaj to wcale nie jest b. dobry uczeń), a tak to kupa leni i idiotów kończy szkołę. Stosunkowo dobrze wychodzą kujony i tych nauczyciele uwielbiają. Z zachwytem mówią: »Jak on się uczy!« Widzą w uczniu tylko maszynę do rozwiązywania równań trygonometrycznych. Wcale nie mogą zrozumieć, że akurat tego ucznia bardziej interesuje literatura, a nie matematyka. Nie są wyrozumiali, ale

za wszelką cenę starają się takimi być i wychodzą na ludzi śmiesznych. Uczniowie też są okropni. Większość przyjmuje wiadomości jako zło konieczne".

Ocenę ogólną, jaka wynika z wyrażonych opinii, autor sformułował w ten sposób: „Na ogół nasza młodzież stwierdza, że grono nauczycielskie posiada wiedzę, ale wiele ma zastrzeżeń do procesu nauczania: struktury lekcji, ładu na lekcji, kształcenia samodzielnego myślenia. Wskazuje, że nauczyciel większość czasu poświęca na odpytywanie uczniów, że nie umie podporządkować i zainteresować klasy tematem, że nie liczy się ze zdaniem uczniów i unika dyskusyjnej formy lekcji". Autor uzupełnia tę ocenę refleksją charakteryzującą nauczycieli: „Faktycznie, przeważnie jesteśmy zadowoleni wówczas, jeśli uczniowie są grzeczni, spokojni, jeśli przyjmują bezkrytycznie wszystko to, co im się podaje. Z zachwytem wyraża się o takim uczniu: »Jak on się uczy!« Tymczasem uczniowie aktywni, przejawiający większą ruchliwość umysłową, nie chcą się mieścić w ramach programu przedmiotowego, z którym do nich przychodzimy".

Praca Stefana Pieńkowskiego dotyczy tylko jednej szkoły. Wypowiedzi uczniów, ich oceny i postulaty dotyczą tylko tego jednego środowiska. Analiza zebranych wypowiedzi może przyczynić się do zmiany stosunku do uczniów, do przedmiotów, do procesu nauczania i wychowania. Na podstawie tych materiałów nie można jednak formułować ogólnych wniosków. Zauważył to zresztą sam autor, gdy porównuje wyniki prac innych autorów ze swoimi.

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Problem kształcenia nauczycieli, żywo dyskutowany w związku z reformą szkolną, może być pogłębiony przez studia nad kształceniem w innych krajach. „Nowa Szkoła" (nr 7/8) drukuje artykuł doc. dra Jana Nowakowskiego o kształceniu nauczycieli we Francji. Nauczyciel szkoły podstawowej otrzymuje tam wykształcenie ogólne i zawodowe w szkołach pedagogicznych. Studia w tych szkołach trwają cztery lata: dwa lub trzy lata — przygotowanie do egzaminu dojrzałości, i jeden lub dwa lata — przygotowanie do zawodu (zatem dwa warianty: 2+2 albo 3+1).

Program klas ogólnokształcących nie zawiera elementów przygotowania pedagogicznego. Tak to wygląda od strony programu, w istocie bowiem każdy wstępujący do tej szkoły jest nastawiony na zawód nauczycielski, poza tym na kandydata oddziałuje atmosfera zakładu i internatu. Internat jest składnikiem integralnym. To internatowe współżycie — zauważa autor artykułu — można zaliczyć do czynników, które nadają względnie jednolity charakter kadrze francuskiej instituteurs (nauczycieli szkół podstawowych).

Klasy ogólnokształcące kończą się uzyskaniem świadectwa dojrzałości (bakelaureat). Egzamin ten jest traktowany jako pierwszy stopień akademicki. Dopiero po zdobyciu tego stopnia wychowankowie szkoły pedagogicznej przygotowują się w klasach kształcenia zawodowego do zawodu nauczycielskiego — znów drogą konkursu. W klasach tych większość przedmiotów jest spedagogizowana (arytmetyka wiąże się z metodyką rachunku itd.). Prócz tego mężczyźni studiują agronomię, a kobiety wiejskie gospodarstwo domowe, jest też indywidualna praca naukowa pod kierunkiem profesora specjalisty. Oczywiście w programie są również przedmioty pedagogiczne, historia i dydaktyka.

Praktyki pedagogicznej jest w zasadzie dość dużo. W każdym trymestrze — miesięczna praktyka w szkole ćwiczeń, i to w ten sposób, że każdy miesiąc w innej klasie, w ciągu więc roku — praktyka w trzech klasach. Prócz tego odbywa się również praktyka w ośrodkach specjalistycznych: wychowanie fizyczne, kultura ludowa, kolonie wakacyjne (po 10 dni).

Wszyscy uczniowie szkoły pedagogicznej otrzymują stypendium, zaś w okresie przygotowania zawodowego są traktowani jako nauczyciele-praktykanci i otrzymują

normalne pobory służbowe. Wiąże się z tym zobowiązanie do 10-letniej pracy w szkolnictwie publicznym.

Autor informuje również o sposobie zdobywania kwalifikacji do uczenia w szkole średniej. System ten jest wielce skomplikowany, trudno tu więc omówić go w krótkim sprawozdaniu. Jedno warto podkreślić: jeśli w przygotowaniu nauczyciela szkoły podstawowej jest dużo praktyki pedagogicznej, to jest jej bardzo mało w przygotowaniu nauczyciela szkoły średniej. Stąd w dyskusjach narzekanie na niedostateczne przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne tej grupy nauczycielskiej we Francji.

*

Na zakończenie krótka już tylko informacja w związku z numerem 3 „Kwartalnika Pedagogicznego". Znajdują się w nim również artykuły o nauczycielu: Carleton Washburne z USA pisze o kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, Wincenty Okoń omawia kształcenie nauczycieli w Anglii, a Stefan Kunowski charakteryzuje sposoby poznawania uczniów przez nauczyciela.

*S. NOWACZYK*
Toruń

# B I B L I O G R A F I A

## REFORMA SZKOLNA W ZWIĄZKU RADZIECKIM
### Wybór prac opublikowanych w latach 1958—1961

Treść:


I. Społeczno-ekonomiczne podstawy reformy szkolnej
II. Badania naukowe
  1. Działalność Akademii Nauk Pedagogicznych
  2. Szkoły eksperymentalne
    a) opracowania syntetyczne
    b) opracowania monograficzne
III. Nowa ustawa szkolna
IV. Realizacja nowej ustawy szkolnej
  1. Zagadnienia ogólne
  2. Szkoła początkowa
  3. Szkoła ośmioletnia
  4. Szkoła średnia ogólnokształcąca ze szkoleniem produkcyjnym
  5. Wiejska szkoła średnia ze szkoleniem produkcyjnym
  6. Szkoła-internat
  7. Szkoła-półinternat
  8. Szkoła średnia ogólnokształcąca dla pracujących
  9. Szkoła zawodowa
  10. Szkolenie produkcyjne
    a) zagadnienia ogólne
    b) metody i formy szkolenia produkcyjnego
    c) materiały badań naukowych z zakresu metodyki kształcenia produkcyjnego
    d) planowanie, normy, wynagrodzenie
    e) szkolenie produkcyjne w zakresie poszczególnych zawodów
    f) psychologia szkolenia produkcyjnego
    g) preorientacja zawodowa
    h) higiena pracy fizycznej uczniów
  11. Organizacje młodzieży w walce o realizację nowej ustawy szkolnej
  12. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli
V. Prace autorów polskich i obcych opublikowane w polskiej prasie pedagogicznej

## WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Niniejsza bibliografia, opracowana w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje zagadnienia realizacji nowej ustawy szkolnej w Związku Radzieckim.

Zwracamy uwagę czytelnika na dwa uprzednio publikowane zestawienia bibliograficzne: Kształcenie politechniczne w Związku Radzieckim (*Ruch Ped.* 1960 nr 5) i Realizacja kształcenia politechnicznego (*Ruch Ped.* 1961 nr 4).

Pozycje oznaczone literami wprowadzono w korekcie.

W nazwach czasopism zastosowano skróty według załączonej tabelki:

Biol. v šk. — Biologija v škole
Chim. v šk. — Chimija v škole
Fiz. kul't. w šk. — Fiziceskaja kul'tura v škole
Fiz. v šk. — Fizika v škole
Geogr. v šk. — Geografija v škole
Inostr. j. v šk. — Inostrannye jazyki v škole
Lit. v šk. — Literatura v škole
Matem. v šk. — Matematika v škole
Nač. Šk. — Načal'naja škola
Nar. Obr. — Narodnoe obrazovanie
Obšč. Šk. Vzr. — Obščeobrazovatel'naja škola vzroslych
Pol. Ob. — Politechničeskoe obučenie
Prep. ist. v šk. — Prepodavanie istorii v škole
Prof. techn. Obraz. — Professional'no-techničeskoe Obrazovanie
Šk. i Pr. — Škola i Proizvodstvo
Sov. Ped. — Sovetskaja Pedagogika
Vopr. Fil. — Voprosy Filosofii
Vopr. Psich. — Voprosy Psichologii
Učit. Gaz. — Učitel'skaja Gazeta.

## I. SPOŁECZNO-EKONOMICZNE PODSTAWY REFORMY SZKOLNEJ

1. CHRUŠČEV N. S.: Za pročnyj mir vo imja sčast'ja i svetlogo buduščego narodov. [O trwały pokój w imię szczęścia i świetlanej przyszłości narodów]. [Przemówienie wygłoszone na Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli 9 lipca 1960 r.]. *Sov. Ped.* 1960 nr 8 s. 5—24 *Učit. Gaz.* 1960 nr 84 s. 1—3.

Tłum.: Warszawa 1960 druk. RSW „Prasa" ss. 31. nlb. Wkładka do tygodnika „*Kraj Rad*" 1960 nr 29.

1a. CHRUŠČEV N. S.: Razvitie kommunističeskich obščestvennych otnošenij i formirovanie novogo čeloveka. [Rozwój komunistycznych stosunków społecznych i wychowanie nowego człowieka] [Fragment przemówienia wygłoszonego na XXII Zjeździe KPZR]. Učit. Gaz. 1961 nr 126 s. 2—3.

2. Iz proekta programmy komunističeskoj Partii Sovetskogo Sojuza. [Z projektu programu KPZR]. Nar. Obr. 1961 nr 8 s. II—VIII — Učit Gaz. 1961 nr 91 s. 1; Pravda 1961 nr 211 s. 8—9.

V. Zadania Partii w dziedzinie ideologii, wychowania, oświaty, nauki i kultury. Tłum.: Program KPZR. Wkładka do nr 32 (160) tygodnika „Kraj Rad".

3. Korolev F. F.: Narodnoe chozjajstvo i narodnoe obrazovanie. [Gospodarka narodowa i oświata]. Nar. Obr. 1961 nr 8 s. IX—XVI.

Zob. tegoż autora: Vsestoronnee razvitie čelovečeskoj ličnosti — važnejšaja zadača kommunističeskogo stroitel'stva. Sov. Ped. 1961 nr 7 s. 12-36, bibliogr. Tłum. Nowa Szkoła 1961 nr 11 s. 7—13.

4. Osnowy kommunističeskogo vospitanija. Učebnoe posobie. [Podstawy wychowania komunistycznego. Podręcznik]. M. 1960 Gospolitizdat ss. 458.

Rec.: Vejkšan V. A.: Kniga ob osnovach kommunističeskogo vospitanija. Sov. Ped. 1961 nr 8 s. 148—152; Wiloch J. T.: Nowa książka o wychowaniu komunistycznym. Kultura i Społeczeństwo 1961 nr 2 s. 164—165; Wiloch J. T. Wychowanie 1961 nr 5 s. 37—39; Wojtyński W. Ruch Pedagogiczny 1961 nr 5 s. 107—110.

5. STRUMILIN S. G.: Na putjach postroenija kommunizma. [Na drodze do socjalizmu]. M. 1959 Socèkgiz. ss. 101, 3 nlb.

## II. BADANIA NAUKOWE

### 1. DZIAŁALNOŚĆ AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFSR

6. GONČAROV N. K.: Itogi naučno-issledovatel'skoj raboty Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR za 1958 god. [Sprawozdanie z pracy naukowo-badawczej ANP za r. 1958]. *Sov. Ped.* 1959. nr 5 s. 18—30.

7. GONČAROV N. K.: O plane naučno — issledovatel'skoj raboty Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR na 1961 god. [O planie pracy naukowo-badawczej ANP na r. 1961]. *Sov. Ped.* 1961 nr 4 s. 12—24.

M. i.: Tematyka badań Instytutu Kształcenia ogólnego i politechnicznego, Instytutu psychologii, Instytutu Szkolenia Produkcyjnego, Instytutu Szkół średnich wieczorowych (zmianowych) i zaocznych, Instytutu Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej. Dane dotyczące szkół — laboratoriów ANP.

Zob. tegoż autora: Rešenija XXII s-ezda KPSS i zadači pedagogičeskoj nauki. Sov. Ped. 1961 nr 11 s. 21—40.

8. ISSLEDOVANIJA po probleme soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Stan badań naukowych dotyczących łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 154—156.

Zob. też: Podnjat' rol' pedagogičeskoj nauki i peredovogo opyta v perestrojke Školy. [O roli nauki pedagogicznej i przodującego doświadczenia w przebudowie szkolnictwa]. Sov. Ped. 1961 nr 6 s. 3—8; Sovetskaja pedagogika v period meždu XX i XXII s-ezdami KPSS. Sov. Ped. 1961 nr 9 s. 3-12.

9. KAIROV S. A.: Perspektivy razvitija pedagogičeskoj nauki i koordinacija raboty Akademii i kafedr pedagogiki pedagogičeskich institutov. [Perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych i koordynacja prac Akademii i katedr pedagogiki instytutów pedagogicznych]. *Sov. Ped.* 1960 nr 2 s. 16—44.

Spraw.: Słomkiewicz S.: Nowe zadania. *Ruch Ped.* 1960 nr 3 s. 90—93.

10. KAIROV S. A.: Rešenija XXI Vneočerednogo S-ezda KPSS i zadači pedagogičeskoj nauki. [Uchwały XXI Nadzwyczajnego Zjazdu KPZR a zadania Akademii Nauk Pedagogicznych]. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 3—17.

11. KOSTJUK G. S.: Psichologičeskie voprosy soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Psychologiczne problemy łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 6 s. 3—22, bibliogr., Sum.

12. LEONT'EV A. N., GAL'PERIN P. JA. ĖL'KONIN D. B.: Reforma školy i zadači psichologii. [Reforma szkolnictwa a zadania psychologii]. *Vopr. Psich.* 1959 nr 1 s. 3—22.

Toż: W: Novaja sistema narodnogo obrazovanija v SSSR M. 1960 APN s. 182—207.

13. MEL'NIKOV M. A.: Plan naučno-issledovatel'skich rabot Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR na 1959 god. [Plan pracy naukowo-badawczej ANP na r. 1959]. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 31—38.

14. OBŠČEE sobranie Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR. [Ogólne zebranie
15. [OBŠČEE sobranie Akademii.] [Ogólne zebranie Akademii] [25. XI. 1958] Obsuždenie tezisov o škole na obščem sobranii Akademii. [oprac.] *V. S. Lebedeva. Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 155—159.

Zob.: Smelec razvivat' teoriju obučenija i vospitanija. *Učit. Gaz.* 1958 nr 142 s. 3.

16. [OBŠČEE sobranie Akademii] [17. III. 1959]. Pedagogičeskuju nauku na uroven' novych zadač. [Działalność naukową ANP podnieść do poziomu nowych zadań]. [oprac.] V. S. Lebedeva. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 150—154.

Zob.: K dal'nejšemu pod-emu našej pedagogičeskoj nauki. *Učit. Gaz.* 1959 nr 36 s. 3.

Referaty: poz. 6, 10, 13.

17. OBŠČEE sobranie Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR. [Ogólne zebranie ANP] [Marzec 1960]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 151—155.

18. OBŠČEE sobranie Akademii. [Ogólne zebranie ANP] [Lipiec 1960]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 156—160.

Zob.: Bliže k žizni i k škole. *Sov. Ped.* 1960 nr 8 s. 27—33.

19. OBŠČEE sobranie Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR. [Ogólne zebranie APN] [19. II. 1958]. *Sov. Ped.* 1958 nr 4 s. 136—146.

APN] [Luty 1960]. *Sov. Ped.* 1961 nr 4 s. 151—155.

Referat o planie badań naukowo-badawczych na r. 1961 zob. poz. 7.

20. PLAN naučno — issledovatel'skich rabot Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR na 1959—1965 g. [Plan pracy naukowo — badawczej ANP na lata 1959—1965] [Projekt]. M. 1959 APN ss. 105, 2 nlb.

20a. SKATKIN M. N.: Soderžanie i metodika naučnych issledovanij v oblasti politechničeskogo i proizvodstvennogo obučenija. [Treść i metody badań naukowych w dziedzinie kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego]. Šk. i Pr. 1961 nr 8 s. 15—20.

21. SMIRNOV A. A.: Zadači psichologii v svete rešenij XXI S-ezda KPSS. [Zadania psychologii w świetle uchwał XXI Zjazdu KPZR]. *Vopr. Psich.* 1959 nr 5 s. 7—28.

22. VASIL'EV A. A.: Zadači v oblasti soveršenstvovanija sistemy proizvodstvennogo obučenija ucaščichsja srednich škol. [Zadania Naukowo-Badawczego Instytutu Szkolenia Produkcyjnego ANP w dziedzinie doskonalenia systemu szkolenia produkcyjnego uczniów szkół średnich]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 3—8.

## 2. SZKOŁY EKSPERYMENTALNE

### a) OPRACOWANIA SYNTETYCZNE

23. ATUTOV P. R., MEDVEDEV R. A.: Nekotorye itogi važnogo opyta. [O wynikach ważnego eksperymentu] [szkolenia produkcyjnego młodzieży w 50 szkołach RSFSR]. *Pol. Ob.* 1958 nr 10 s. 3—12.

24. ČERNIKOV A. A.: Učeničeskie brigady v kolchozach i sovchozach — baza proizvodstvennogo obučenija. [Brygady uczniowskie w kołchozach i sowchozach — bazą szkolenia produkcyjnego uczniów]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 22—30.

Eksperyment stawropolski.

Zob. też: *Ruch Ped.* 1961 nr 4 Bibliografia poz. 210—227.

25. FEDOROVA O. F.: Nekotorye puti ulučšenija proizvodstvennogo obučenija staršeklassnikov. [W sprawie podniesienia poziomu szkolenia produkcyjnego uczniów klas starszych] [na podstawie analizy wyników szkolenia produkcyjnego w szkołach eksperymentalnych w Leningradzie]. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 19—22, rys. tabl.

26. MEDVEDEV R. A.: O nekotorych voprosach organizacii proizvoditel'nego truda staršich škol'nikov v promyšlennosti. [W sprawie organizacji pracy produkcyjnej młodzieży szkolnej w przemyśle]. *Sov. Ped.* 1958 nr 7 s. 37—44.

Zob. tegoż autora: O proizvodstvennoj specializacii gorodskich staršeklassnikov. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 8—13.

27. MEDVEDEV R. A.: Professional'noe obučenie škol'nikov na promyšlennom predprijatii. Nekotorye vyvody iz raboty èksperimental'nych škol v RSFSR. [Przysposobienie zawodowe uczniów w zakładach przemysłowych. Na podstawie materiałów szkół eksperymentalnych RSFSR]. M. 1960 Učpedgiz ss. 118.

Rec.: Židelev M. A.: Kniga ob opyte professional'noj podgotovki škol'nikov. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 133—137; Komarovskij B. B.: Itogi važnogo èksperimenta. *Tamże* s. 137—140.

28. ROZENBERG M. I., ŠVECOV K. J.: Politechničeskaja napravlennost' proizvodstvennogo obučenija v gorodskich školach USSR. [Politechniczne ukierunkowanie szkolenia produkcyjnego w szkołach miejskich na Ukrainie]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 3—8.

29. RUS'KO A. N., ROZENBERG M. I.: Trudovoe vospitanie učaščichsja vos'miletnej školy. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole ośmioletniej] [w szkołach eksperymentalnych na Ukrainie]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 19—29.

30. SKATKIN M. N.: Sozidatel'nyj pedagogičeskij èksperiment — metod naučnogo issledovanija. [Twórczy eksperyment pedagogiczny jako metoda badania naukowego]. *Doklady* APN 1960 nr 3 s 5—8, bibliogr.

31. SOEDINENIE obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Łączenie nauczania z pracą produkcyjną] [red. S. G. Sapovalenko] [Eksperyment 50 szkół]. M. 1958 APN ss. 204.

Rec.: Wiloch J. T.: Eksperyment 50 szkół w ZSRR. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959 nr 1 s. 248—251; Nowacki T., *Kwart. Ped.* 1959 nr 4 s. 230—232.

32. SOEDINENIE obučenija s proizvoditel'nym trudom učaščichsja v promyšlennosti. Iz opyta škol s proizvodstvennym obučeniem. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów w przemyśle. Z doświadczeń szkół ze szkoleniem produkcyjnym] [Zbiór artykułów] [red.]: Skatkin M. N., Atutov P. R. M. 1960 APN ss. 112.

32a. SOEDINENIE obučenija s proizvoditel'nym trudom v sel'skoj škole. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną w szkole wiejskiej]. Sost. N. Suvorov. Pod red. K. Ivanoviča. M. 1961 APN ss. 162.

Rec.: Morozov I.: Novaja kniga ob opyte proizvodstvennogo obučenija v sel'skoj srednej škole. Nar. Obr. 1961 nr 10 s. 119—121.

33. TVERITINOV D. M.: O svjazi obučenija s žizn'ju. [Więź szkoły z życiem] [Eksperyment rjazański]. *Sov. Ped.* 1959 nr 10 s. 58—66.

Zob. też: *Ruch Ped.* 1961 nr 4 Bibliografia poz. 228—236.

34. ŻIDELEV M. A., STAVROVSKIJ A. E.: Opyt raboty škol po soedineniju obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Próby połączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów] [Eksperyment 50 szkół]. *Sov. Ped.* 1958 nr 6 s. 38—53, tabl.

### b) OPRACOWANIA MONOGRAFICZNE

#### Moskwa — szkoła 710 (szkoła — laboratorium APN)

35. MEL'NIKOV M. A.: Opyt differencirovannogo obučenija v srednej obščeobrazovatel'noj škole. [Z doświadczeń ogólnokształcącej szkoły średniej o zróżnicowanym programie nauczania]. *Sov. Ped.* 1960 nr 8 s. 34—50, tabl.

Zob.: Peryškin A. V.: Opyt differencirovannogo obučenija na fiziko — techničeskom otdelenii srednej školy nr 710 Moskvy. *Tamże* s. 51—60; Épštejn D. A.: Opyt differencirovannogo obučenija na chimiko-techničeskom otdelenii srednej školy. *Tamże* s. 61—71; Golubkov V. V., Asaturova K. Z., Ginzburg Z. N.: Gumanitarnoe otdelenie v škole s differencirovannym obučeniem. *Tamże* s. 72—78; Smetanin B. M., Pečernikova J. A.: Proizvodstvennoe obučenie i trud učaščichsja na zavode. *Tamże* s. 79—83.

#### Moskwa — szkoła 204

36. POLJAKOVA M. A.: Iz opyta soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Z doświadczeń łączenia nauczania z pracą produkcyjną uczniów] *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 36—44. [eksperyment 50 szkół].

Zob. też: Belousov V. P.: Voprosy vospitanija v processe obučenija v učebno-proizvodstvennom ceche. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 10—14; Poljakova M., Figanov I, Egorov M.: Iz opyta organizacii proizvodstvennogo obučenija. *Nar. Obr.* 1961 nr 5 s. 47—52.

### Moskwa — szkoła 315

37. ŠAPORINSKIJ S. A. [red.]: Opyt pervonacal'nogo proizvodstvennogo obučenija v škole. Materialy èksperimental'noj raboty. [Z doświadczeń szkolenia produkcyjnego w szkole średniej. Materiały pracy eksperymentalnej]. M. 1960 APN ss. 158, 2 nlb. Eksperyment 500 szkół.

Zob. też: Andrianov P. N.: Voprosy soderžanija i organizacii proizvodstvennogo obučenija na baze priborostroitel'nogo predpijatija. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 22—30, tabl.; Čerepašenec G. R.: Gotovim vypusknikov školy k žižni, k trudu. *Sov. Ped.* 1961 nr 10 s. 40—45.

### Moskwa — szkoła 607

38. KAPLAN V. S.: Proizvodstvennoe obučenie učaščichsja X i XI klassov srednej školy nr 607 g. Moskvy. [Szkolenie produkcyjne uczniów klas X i XI szkoły średniej nr 607 w Moskwie]. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 23—26, rys.

Zob. też: Piratinskij I. V., Andrianova T. S.: Opyt perestrojki raboty školy. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 56—61.

### Moskwa — szkoła 110

39. ESIPOV B. P. [red.]: Myslitel'naja aktivnost' učaščichsja v obučenii. [Aktywizacja myślenia uczniów w procesie nauczania]. M. 1960 APN ss. 111, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

### Moskwa — szkoła 437

40. CENCIPER B. M.: Gotovim k žizni, k trudu. [Wychowujemy młodzież do życia, do pracy]. M. 1959 Učpedgiz. ss. 175.

Rec.: Aleksandrov B. Kniga, kotoraja zastavljaet dumat'. *Sov. Ped.* 1960 nr 10 s. 144—148.

### Szkoła — półinternat („Škola prodlennogo dnja") Moskwa szkoła 544

41. KOSTJAŠKIN E. G., MAKSIMOV N. A. [red.]: Trudovoe obučenie i vospitanie v škole prodlennogo dnja. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole półinternatowej]. M. 1960 Učpedgiz. ss. 153, 2 nlb.

Zob.: Procenko V.: Dumajut iščut, tvorjat. *Nar. Obr.* 1959 nr 8 s. 55—61; nr 9 s. 52—58; Gordin A. Ju., Mill' L. A.: Oplata truda učaščichsja. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 9—14; Kostjaškin E. G., Majorova Z. G.: Samoobsluživanie v načal'nych klassach. *Nač. Šk.* 1959 nr 8 s. 3—7; Kostjaškin E. G., Majorova I. G.: Škola prodlennogo dnja. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 56—64; Majorova I., Furmanjuk V., Dičeva A.: Novoe v rabote učitelej. *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 38—42; nr 8 s. 71—75; Majorova I. G., Davidenko T. G., Furmanjuk V. N., Kanaeva R. S.: Opyt planirovanija učebno-vospotatel'noj raboty v škole s prodlennym dnem. *Nač. Sk.* 1960 nr 8 s. 34—41.

### Moskwa. Szkoła — internat 19

42. VETROV Ja. M.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja v škole—internate. [Praca produkcyjna uczniów w szkole—internacie]. *Pol. Ob.* 1958 nr s. 29—34, rys.

Zob.: Godin L., Šechtmejster K.: Detskaja tipografija v škole — internate. *Nar. Obr.* 1958 nr 3 s. 48—51.

### Leningrad — szkoła 157 eksperymentalna APN

43. FEDOROVA O. F.: Škola i trud. [Szkoła i praca]. L. 1957 ss. 203.

44. ISAEV A. P.: O sisteme politechničeskogo obučenija v škole. [O systemie

kształcenia politechnicznego w szkole]. *Sov. Ped.* 1958 nr 6 s. 54—61; Sažin P.: Kino v škole-internate. Škola-internat 1961 nr 1 s. 59—63.

Plan 500 szkół.

Leningrad — szkoła 210 (eksperymentalna ANP)

45. KONNIKOVA T. E.: Organizacija kollektiva učaščichsja v škole. [Organizacja kolektywu szkolnego]. M. 1957 APN ss. 400.

Szkoła wiejska (Pawłysz)

46. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Sistema trudovogo vospitanija učaščichsja mladšego i srednego vozrasta. [System wychowania do pracy i przez pracę uczniów klas młodszych]. W: Novaja .... poz. 12 s. 389—406.

Toż: O sisteme ... *Sov. Ped.* 1959 nr 7 s. 3—17.

47. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Vospitanie kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Kształcenie komunistycznego stosunku do pracy]. M. 1959 APN ss. 441.

Rec.: Evseev Ju.: Cennoe posobie po trudovomu vospitaniju učaščichsja. *Nar. Obr.* 1959 nr 9 s. 108—110; Medvedev R.: Kniga o trudovom vospitanii. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 90—92; Gončarov N. K.: Trud — moščnyj faktor vsestoronnego razvitija detej. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 138—142.

Szkoła wiejska (Škola Pamjati Lenina)
Szkoła — laboratorium APN

48. ZAJONČKOVSKIJ A. G.: Opyt soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom v sel'skoj škole. [Próba łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną w szkole wiejskiej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 45—55.

Zob. tegoż autora: Polevye opyty učaščichsja kak forma svjazi školy s kolchoznym proizvodstvom. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 22—28; Proizvoditel'nyj trud i fizičeskoe vospitanie učaščichsja. *Fiz. kult. v šk.* 1960 nr 2 s. 8—11.

48a. IVANOVIČ K.: Pervyj opyt raboty sel'skoj školy-laboratorii. [Z doświadczeń wiejskiej szkoły eksperymentalnej ANP]. *Sov. Ped.* 1961 nr 11 s. 156—160.

Czalabińsk — szkoła 91

49. TOMIN N.: Proizvoditel'nyj trud — s V klassa. [Praca produkcyjna — od V klasy]. *Nar. Obr.* 1959 nr 9 s. 75—79, rys.

Zob. tego autora: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja starših klassov. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 48—54, rys.; Planirovanie i učet truda učaščichsja v škol'nych masterskich. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 29—32, tabl.; Vybor form organizacji praktičeskich zanjatij v škol'nych masterskich. *Doklady APN* 1960 nr 6 s. 9—10; Organizacija i metody trudovogo obučenija v škol'nych masterskich. *Sov. Ped.* 1960 nr 11 s. 43—50.

Jarosław — szkoła 33

50. SACHAROVA A. K.: Sistema učebno — vospitatel'noj raboty školy i vybor professii. [System pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły a wybór zawodu]. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 56—66.

Morszańsk — szkoła 2

51. ALEKSEEV I. V. [red.]: Škola i žizn'. [Szkoła i życie]. M. 1961 Učpedgiz ss. 88.

Rec.: Korobova A.: Novye knigi. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 94.

Zob. też: Sorokin N. A.: Nekotorye osnovy svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. *Doklady APN* 1959 nr 3 s. 9—11; Obrazovatel'noe i vospitatel'noe značenie proizvoditel'nogo truda učaščichsja. *Doklady APN* 1960 nr 2 s. 17—20.

Ufa — szkoła 2

52. LEVIN Ja. N.: Naš opyt organizacii politechničeskogo obučenija. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego]. *Pol. Ob.* 1958 nr 2 s. 24—30.

## III. NOWA USTAWA SZKOLNA

53. Zakon ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razivtii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR. [Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR] [uchwalona przez Radę Najwyższą ZSRR 23. XII. 1958]. *Pravda* 1958 nr 359 ss. 1—2.

Toż: *Učit. Gaz.* 1958 nr 153 s. 1—2; *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 3—14; *Nar. Obr.* 1959 nr 1 s. I—VIII; *Vestnik Vysšej Školy* 1959 nr 1 s. 3—14.

Tłum. *Głos Naucz.* 1959 nr 4 (dodatek s. 1—13); Toż W: Pęcherski M.: Reforma ... poz. 255.

## IV. REALIZACJA NOWEJ USTAWY SZKOLNEJ

### 1. ZAGADNIENIE OGÓLNE

54. AFANASENKO E. J.: Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v RSFSR. [O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnego w RSFSR] [Stenogram przemówienia wygłoszonego na sesji Rady Najwyższej RSFSR]. W: Novaja ... poz. 12 s. 114—128.

Streszczenie: O perestrojke obščego srednego obrazovanija. *Učit. Gaz.* 1959 nr 45 s. 1—2; *Nar. Obr.* 1959 nr 5 s. X—XVI.

55. AFANASENKO E. I.: Škola na sovremennom ètape stroitel'stva kommunizma i zadači učitel'stva. [Szkoła na obecnym etapie budownictwa socjalistycznego i zadania nauczycieli] [Referat wygłoszony na Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycielskim]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 3—35; toż: *Nar. Obr.* 1960 nr 8 s. 25—41; toż: *Učit. Gaz.* 1960 nr 81 s. 2—5.

Zob. tegoż autora: Vstretim XXII s-ezd Partii novymi uspechami v perestrojke školy. Nar. Obr. 1961 nr 6 s. 8—21.

56. ARSEN'EV A. M.: Tvorčeskoe pretvorenie v žizn' leninskogo učenija o vospitanii i obrazovanii. [Twórcza realizacja wskazań Lenina o wychowaniu i nauczaniu]. W: Novaja ... poz. 12 s. 150—163.

Toż: Tvorčeskoe pretvorenie ... *Sov. Ped.* 1959 nr 4 (art. red.).

57. ATUTOV P. R.: Professional'noe razdelenie truda i obrazovanie molodeži. [Zróżnicowanie pracy ze względu na zawody a kształcenie młodzieży]. *Sov. Ped.* 1958 nr 12 s. 46—54, tabl., bibliogr.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 407—433.

58. BOLDYREV N. I.: O perestrojke vospitatel'noj raboty v škole. [O zmianie systemu wychowania w szkole]. W. Novaja ... poz. 12 s. 491—511.

Toż: O nekotorych voprosach perestrojki vospitatel'noj raboty v škole. *Sov. Ped.* 1959 nr 6 s. 9—22.

Zob. tegoż autora: O principach kommunističeskogo vospitanija molodogo pokolenija. *Vopr. Fil.* 1960 nr 12 s. 38—49.

59. ESIPOV B. P.: Ob izmenenijach v processe obučenija v svjazi s perestrojkoj školy. [O zmianach w procesie nauczania w związku z przebudową szkolnictwa]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 13—24, bibliogr.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 533—552.

60. KAIROV I. A.: Soderžanie i metody kommunističeskogo vospitanija v škole. [Treść i metody wychowania komunistycznego w szkole] [Referat wygłoszony na Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 36—57; toż: *Nar Obr.* 1960 nr 9 s. 17—29; toż: *Učit Gaz.* 1960 nr 81 s. 5—8.

61. KAIROV I. A.: Stroitel'stvo kommunizma i škola. [Budownictwo komunistyczne a szkoła] [Referat wygłoszony na międzynarodowym seminarium poświęconym zagadnieniom politechnizacji nauczania i więzi szkoły z życiem]. *Sov. Ped.* 1961 nr 3 s. 11—21.

Toż: [Streszczenie]: *Učit. Gaz.* 1960 nr 149 s. 1—2.

62. KOROLEV F. F.: Glavnoe v perestrojke školy-soedinenie obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Główne zagadnienie reformy szkolnej — połączenie nauczania z pracą produkcyjną]. W: Novaja ... poz. 12 s. 164—181.

Zob. tegoż autora: Nekotorye teoretičeskie problemy sovetskoj pedagogiki. *Sov. Ped.* 1959 nr 10 s. 26—40.

63. KUDRJAŠEV N. I.: Literatura v novoj škole. [Literatura w nowej szkole]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 45—53.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 264—275.

64. KUDRJAVCEV E. V.: Preodolet' nedoocenku fizičeskogo vospitanija škol'nikov. [W sprawie wychowania fizycznego uczniów]. *Sov. Ped.* 1959 nr 6 s. 30—37.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 520—530.

65. MEŽDUNARODNYJ seminar po voprosam politechničeskogo obrazovanija i svjazi školy s žizn'ju. [Międzynarodowe seminarium poświęcone zagadnieniom kształcenia politechnicznego i związku szkoły z życiem]. *Učit. Gaz.* 1960 nr 149—153; *Sov. Ped.* 1961 nr 3, *Šk. i Pr.* 1961 nr 2, 3, 4.

66. MOROZOV M. F.: Vospitanie samostojatel'noj myśli škol'nikov v učebnoj rabote. [Budzenie samodzielnej myśli uczniów w procesie nauczania]. M. 1959 Učpedgiz ss. 90, 2 nlb. Institut Psichologii.

66a. OB ULUČŠENII izučenija inostrannych jazykov. [O nauczaniu języków obcych]. *Pravda* 1961 nr 155 s. 1—2; *Nar. Obr.* 1961 nr 7 s. 9—10; Inostr. j. v šk. 1961 nr 4 s. 8—10.

Zob. też: Alpatov S. I.: O prepodavanii obščeobrazovatel'nych disciplin na inostrannych jazykach. Inostr. j. v. šk. 1961 nr 5 s. 36—40.

67. ŠACKAJA V. N., SAVČENKO E. G.: O nekotorych voprosach èsteticeskogo vospitanija. [Z zagadnień wychowania estetycznego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 48—54.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 512—519.

68. SAMOOBSLUŻIVANIE — sostavnaja čast' trudovogo ovspitanija molodeži. [Samoobsługa — czynnik wychowania przez pracę] [Uchwała CK KPZR i Rady Ministrów ZSRR, czerwiec 1959]. *Pravda* 1959 nr 157; *Nar. Obr.* 1959 nr 8; Toż W: Dokumenty i materialy po perestrojke školy. M. 1960 Učpedgiz.

68a. ŠAPOVALENKO S.: O svjazi obučenija s žizn'ju, s trudom, s praktikoj kommunističeskogo stroitel'stva. [O związku pomiędzy nauką szkolną a życiem, pracą i praktyką budownictwa komunistycznego]. *Nar. Obr.* 1961 nr 7 s. 36—42.

68b. SKATKIN M., STAVSKIJ P., ŠASTOV A.: Čto nado znat' rukovoditeljam škol o soderžanii politechničeskogo obučenija. [Co powinni wiedzieć kierownicy szkół o treści kształcenia politechnicznego]. *Nar. Obr.* 1961 nr 8 s. 22—34.

Zob. też dodatek do nr 9 za r. 1959 czasopisma *„Narodnoe Obrazovanie"*.

69. SUCHOMLINSKIJ V. A. Kommunističeskij trud i kommunističeskaja nravstvennost'. [Komunistyczna praca i komunistyczna moralność] *Sov. Ped.* 1961 nr 4 s. 40—50.

Nauczanie poszczególnych przedmiotów. Zob.: *Ruch Ped.* 1961 nr 4 Bibliografia poz. 128 — historia, poz. 110 — matematyka, poz. 78 — fizyka, poz. 58 — chemia, poz. 48 — biologia, poz. 104 — geografia; poz. 143 — rysunek i kreślenie.

### 2. SZKOŁA POCZĄTKOWA

70. ANAN'EV B. G., SOROKINA A. J. [red.]: Problemy obučenija i vospitanija v načal'noj škole. [Zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze w szkole początkowej]. M. 1960 Učpedgiz. ss. 182, 2 nlb.

71. [JAKOVLEV V. G., PANOVA N. S.]: Primernaja programma vospitatel'noj raboty s učaščimisja I—IV klassov. [Program pracy wychowawczej w klasach I—IV]. *Nač. Šk.* 1961 nr 2 s. 73—96.

71a. O MERACH ulučšenija načal'nogo obučenija v školach RSFSR. [O środkach polepszenia nauczania początkowego w szkołach Federacji] [Zarządzenie ministra oświaty nr 246 z dn. 24. VII. 1961]. *Nač. šk.* 1961 nr 9 s. 90—94.

72. SKATKIN M. N.: O putjach povyšenija pedagogičeskoj èffektivnosti obščestvenno poleznogo truda učaščichsja. [O sposobach zwiększenia pedagogicznej efektywności społecznie użytecznej pracy uczniów]. *Nač. Šk.* 1960 nr 7 s. 10—15.

73. ŠKOL'NYE programmy načal'nych klassov vos'miletnej školy na 1959/60 učebnyj god. [Programy nauczania dla klas początkowych szkoły ośmioletniej na r. szk. 1959/60]. M. 1959 Učpedgiz. Min. Prosv. RSFSR APN ss. 141, 2 nlb. Proekt.

74. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Trud i nravstvennost'. [Praca i moralność]. *Nač. Šk.* 1961 nr 3 s. 9—14.

75. TRUDOVOE obučenie i obščestvenno-poleznyj trud v I—IV klasach. [Wychowanie przez pracę i praca społecznie użyteczna w klasach I—IV]. [Instrukcja programowa]. *Nač. Šk.* 1959 nr 8 s. 18—33.

Zob.: Trudovoe obučenie i obščestvenno-poleznyj trud. *Nač. Šk.* 1960 nr 8 s. 73—85.

### 3. SZKOŁA OŚMIOLETNIA

76. BUŠLJA A. K.: Nravstvennoe vospitanie učaščichsja — podrostkov v obščestvenno poleznom trude. [Wychowanie moralne młodzieży w pracy społecznie użytecznej]. M. 1960 APN ss. 76, 2 nlb.

77. DOBROMYSLOV V. A.: Russkij jazyk v vos'miletnej škole. [Język rosyjski w szkole ośmioletniej]. *Sov., Ped.* 1959 nr 5 s. 39—47.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 249—275.

78. DUBOV A. G. [red.]: O trudovom obučenii i obščestvenno poleznom trude v škole v 1959/60 učebnom godu. [O nauczaniu pracy ręcznej i organizacji pracy społecznie użytecznej w szkole w r. szk. 1959/60] [Wskazówki metodyczne]. M. 1959 APN ss. 76. Institut Metodov Obučenija.

79. MATERIALY po vospitatel'noj rabote v vos'miletnej škole. [Projekt programu pracy wychowawczej w szkole ośmioletniej opracowany w Inst. Teorii i Historii pedagogiki]. *Nar. Obr.* 1959 nr 7 (dodatek) ss. 32.

80. MATUŠKIN S.: Vospitanie kačestv trużenika socialističeskogo chozjajstva. [Kształcenie w dzieciach cech pracownika gospodarki socjalistycznej]. *Nar. Obr.* 1960 nr 5 s. 39—44.

Z doświadczeń kierownika warsztatów szkolnych.

81. MEL'NIKOV M. A.: Soderžanie obrazovanija v vos'miletnej škole. [Treść nauczania w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 13—28, tabl.

82. MONOSZON E. I.: Soderżanie obrazovanija v vos'miletnej škole. [Treść nauczania w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1960 nr s. 15—29.

83. OB USOVERŠENSTVOVANII metodov obučenija v vos'miletnej škole. [O doskonaleniu metod nauczania w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 24—42.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 575—601.

84. OBŠČESTVENNO poleznyj trud učaščichsja vos'miletnej školy. [Społecznie użyteczna praca uczniów szkoły ośmioletniej]. *Biol. v šk.* 1959 nr 3 s.57—60.

85. OSNOVNYE problemy trudovogo obučenija i vospitanija v vos'miletnej škole. [Główne zagadnienia wychowania nauczania przez pracę i do pracy w szkole ośmioletnej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 3—8.

86. POLOŻENIJA o vos'miletnej škole RSFSR, o srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem RSFSR, o večer ej (smennoj) srednej obščeobrazovatel'noj škole RSFSR. [Statut ośmioletniej szkoły RSFSR, średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy RSFSR ze szkoleniem produkcyjnym, wieczorowej (zmianowej) średniej ogólnokształcącej szkoły RSFSR]. M. 1960 Učpedgiz. ss. 46; Toż: *Nar. Obr.* 1960 nr 3 ss. 16 (dodatek).

87. PRIMERNAJA programma vospitatel'noj raboty vos'miletnej i srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Program pracy wychowawczej w szkole ośmioletniej i średniej ogólnokształcącej poli-

technicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym] [red. N. I. Boldyrev]. M. 1960 APN ss. 157, 2 nlb Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

Zob.: [Mar'enko I.]: Praktičeskoe primenenie „Primernoj programmy vospital'noj raboty". *Nar. Obr.* 1960 nr 11 (dodatek) ss. 16.

Poiem.: Konokotin E., Novikov L.: Izvestno-čto, no ne izvestno-kak. *Učit Gaz.* 1961 nr 4 s. 3.

88. RUMER M. A., KOLOKOL'NIKOV V. V.: Penie i risovanie v vos'miletnej škole [Śpiew i rysunek w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 6 s. 38—45.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 375—386.

89. SKATKIN M.: Učitel' vos'miletnej školy i politehničeskoe obučenie. [Nauczyciel szkoły ośmioletniej a kształcenie politechniczne]. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 35—41.

90. SKATKIN M. N.: Voprosy organizacii i metodiki obščestvenno poleznogo truda učaščichsja vos'miletnej školy. [Zagadnienia organizacji metodyki pracy społecznie użytecznej uczniów szkoły ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 45—55.

91. ŠKOL'NYE programy vos'miletnej školy. [Programy nauczania dla szkoły ośmioletniej]. M. 1959 Učpedgiz Min. Prosv. RSFSR. APN Proekt.

Russkij jazyk. Literatura. ss. 68, 3 nlb.

Biologija ss. 36, 1 nlb.

Trudovoe obučenie i obščestvenno poleznyj trud. ss. 77, 1 nlb.

Risovanie ss. 22.

Penie ss. 29.

Fizičeskaja kul'tura ss. 61.

Čerčenie, Chimija, Geografija, Fizika, Inostrannye jazyki, Matematika zob.: poz. 105.

92. [SOLOV'EV N.]: Čto nužno znat' o programmach dlja vos'miletnich škol. [Co trzeba wiedzieć o programach nauczania w szkołach ośmioletnich]. *Nar. Obr.* 1960 nr 9 (dodatek) ss. 16.

93. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Za tvorčeskoe otnošenie učaščichsja k trudu. [O twórczy stosunek uczniów do pracy]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 6—11.

94. Učebnye plany vos'miletnej školy, večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) srednej obščeobrazovatel'noj školy i srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politehničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Plany nauczania w szkole ośmioletniej, wieczorowej (zmianowej, sezonowej. zaocznej) średniej szkole ogólnokształcącej i w średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 APN ss. 30. Proekt.

Zob.: O proektach učebnych planov obščeobrazovatel'nych škol RSFSR. *Učit. Gaz.* 1959 nr 61 s. 3; Učebnye plany vos'miletnej i srednej školy RSFSR. *Učit. Gaz.* 1959 nr 103 s. 1; *Nar. Obr.* 1959 nr 11 s. 9—14, tabl.

Zob.: Słomkiewicz S.: Projekty planów nauczania dla szkół ogólnokształcących w Rosyjskiej Federacji Związku Radzieckiego. *Ruch Ped.* 1959 nr 1 s. 104—111, tabl.; Wiloch T.: Dokumenty reformy szkolnictwa radzieckiego. *Kwart. Ped.* 1959 nr 4 s. 214—217.

Novye učebnye plany. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 61—65, tabl. Zob. też poz. 29.

### 4. SZKOŁA ŚREDNIA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA ZE SZKOLENIEM PRODUKCYJNYM

95. KAIROV I. A.: O perestrojke obščego srednego obrazovanija. [O reformie szkoły średniej ogólnokształcącej] [Referat wygłoszony na posiedzeniu Rady Najwyższej ZSRR]. *Učit. Gaz.* 1958 nr 153 s. 2—4; *Pravda* 1958 nr 358 s. 3—4; W: Novaja ... poz. 12 s. 95—113.

Tłum.: W: Pęcherski M.: Reforma ... poz. 255 (wyjątki).

96. MEDVEDEV R. A.: K voprosu o razvitii darovanij i talantov molodeži v oblasti nauki i techniki. [W sprawie kształcenia uzdolnień i talentów młodzieży w dziedzinie nauki i techniki]. *Pol. Ob.* 1959 nr 7 s. 10—14.

97. MEDVEDEV R. A.: O rabote staršich škol'nikov v sfere obluž'ivanija. [O przysposobieniu starszych uczniów do zawodów usługowych]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 31—35, tabl.

98. MEL'NIKOV M. A.: Soderžanie obrazovanija v vos'miletnej škole i srednej trudovoj politehničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem. [Treść nauczania w szkole ośmioletniej i w średniej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. W: Novaja ... poz. 12 s. 211—233.

99. MONOSZON È. J.: O prepodavanii kursa osnov političeskich znanij. [O nauczaniu w szkole podstaw wiedzy politycznej]. *Sov. Ped.* 1961 nr 5 s. 17—28. Tłum. *Nowa Szkoła* 1961 nr 11 s. 14—17.

100. MONOSZON È. J.: Povyšat' uroven' obščego obrazovanija. [W sprawie podniesienia poziomu kształcenia ogólnego młodzieży]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 8—18.

Zob. też: Soderžanie obrazovanija v srednej škole. *Sov. Ped.* 1961 nr 10 s. 28—39.

POLOŻENIE o srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politehničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem, zob. poz. 86.

Primernaja programma vospitatel'noj raboty ... zob. poz. 87.

101. PROEKT programmy srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politehničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. Mašinovedenie. [Projekt programu ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy ze szkoleniem produkcyjnym. Maszynoznawstwo]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 16—19.

102. RUTA O. I.: Osobennosti vospitatel'noj raboty v klasach s proizvodstvennym obučeniem. [Praca wychowawcza w klasach ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 19—23.

103. ŠKOL'NYE programmy srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politehničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Programy nauczania w średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz Min. Prosv. RSFSR. APN. Proekt.

Fizičeskaja kul'tura IX—XI klassy ss. 43.

104. ŠKOL'NYE programmy večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) srednej obščeobrazovatel'noj školy i srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politehničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem [Programy nauczania w szkole wieczorowej (zmianowej, sezonowej, zaocznej) średniej ogólnokształcącej i średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz. Min. Prosv. RSFSR. APN. Proekt.

Literatura IX—XI klassy ss. 38, 1 nlb.

105. ŠKOL'NYE programmy vos'miletnej, večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) obščeobrazovatel'noj školy i srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politehničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Programy nauczania w szkole ośmioletniej, wieczorowej (zmianowej, sezonowej, zaocznej) szkole ogólnokształcącej i średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz. Min. Prosv. RSFSR. APN. Proekt.

Matematika ss. 45, 2 nlb.
Chimija ss. 47, 1 nlb.
Fizika, Astronomija ss. 58, 4 nlb.
Geografija ss. 73, 2 nlb.
Čerčenie ss. 10, 1 nlb.
Inostrannye jazyki ss. 58, 1 nlb.

106. SONIN M. Ja., Kapitonov B. V.: Srednjaja škola i podgotovka kvalificirovannych kadrov dlja narodnogo chozjajstva. [Szkoła średnia a kształcenie kadr pracowników dla gospodarki narodowej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 36—41.

Učebnye plany... zob. poz. 94

107. ZNAMENSKIJ A.: Ob učebnikach dlja škol s proizvodstvennym obučeniem. [O podręcznikach przedmiotów cyklu politechnicznego dla szkół ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 88—89.

Dyskusja: s. 83—84 Bočarova V., Krovjakov I., Poljakov V. Šk. i Pr. 1961 nr 4 s. 92—93; Antonenko V., Antonov L., *Šk. i Pr.* 1961, nr 2 s. 83—84; Kravcov G., *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 94.

Zob. też poz. 35—40, 43—52.

### 5. WIEJSKA SZKOŁA ŚREDNIA ZE SZKOLENIEM PRODUKCYJNYM

108. BALOV N. N.: Povysit' kačestvo proizvodstvennogo obučenija v sel'skich srednich školach. [Podnieść jakość szkolenia produkcyjnego w wiejskich szkołach średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 3—8.

Zob. też: G. G.: Organizacija opytničeskoj raboty učaščichsja v oblastnom masštabe. *Šk. i Pr.* 1960 nr 7 s. 18—21.

109. IVANOVIČ K. A.: Aktual'nye voprosy proizvodstvennogo obučenija v sel'skoj škole. [Aktualne zagadnienia szkolenia produkcyjnego w szkole wiejskiej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 44—53.

109a. KALMYKOV D. I.: Princip planirovanija seti sel'skich škol s proizvodstvennym obučeniem. [Zasady planowania sieci szkół wiejskich ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 6 s. 30—34, tabl.

Zob. też: O putjach razvitija sel'skoj odinnadcatiletnej školy. *Šk. i Pr.* 1961 nr 6 s. 3—9; Drozdov L. N.: Vybor professij, po kotorym celesoobrazno gotovit' učaščichsja v sel'skoj srednej škole. *Šk. i Pr.* 1961 nr 9 s. 23—27.

110. KORŻEV I. M.: Obučenie učaščichsja rabočim professijam v sel'skich srednich školach s proizvodstvennym obučeniem. [Nauczanie zawodu w wiejskich szkołach średnich ze szkoleniem produkcyjnym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 10 s. 10—12.

111. PAL'CEVA A. N., ABROSIMOVA E. A., ALEKSEEV A. V.: Rabota sel'skich škol v svete rešenij dekabr'skogo plenuma CK KPSS. [O pracy szkół wiejskich w świetle uchwał grudniowego Plenum KC KPZR]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 19—24.

112. PIMENOV M. E.: Podčinenie učebnogo raspisanija interesam proizvodstvennogo obučenija v odinnadcatiletnej sel'skoj škole. [Podporządkowanie rozkładu zajęć w 11-letniej szkole wiejskiej interesom szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 52—56.

113. ŠIBANOV A. A.: O nekotorych voprosach obučenija sel'skomu chozjajstvu učaščichsja sel'skoj srednej školy. [Z zagadnień teoretycznego i praktycznego szkolenia uczniów wiejskich szkół średnich w zakresie gospodarstwa wiejskiego]. *Biol. v šk.* 1960 nr 4 s. 51—55.

114. ŠIBANOV A. A., ZAJONČKOVSKIJ A. G.: Kakim dolžen byt' profil' sel'skoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [W sprawie profilu wiejskiej szkoły ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 20—22.

Polem.; Savin A. G., Žicharev A. P.: O profile sel'skoj školy s proizvodstvennym obučeniem. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 29—32.

115. ŠKOL'NYE programmy IX—XI klassov srednich sel'skich škol s proizvodstvennym obučeniem. [Programy nauczania dla klas IX—XI szkół wiejskich ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz Min. Prosv. RSFSR. APN. Proekt.

Osnovy sel'skochozjajstvennogo proizvodstva i special'naja podgotovka po odnoj iz otraslej ili mechanizacii sel'skogo chozjajstva ss. 135, 1 nlb.

116. STAVROVSKIJ A. E.: O podgotovke kvalificirovannych kadrow v sel'skoj srednej škole s proizvodstvennym obučeniem. [O kształceniu kwalifikowanych kadr w wiejskiej szkole średniej ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 35—40, tabl.

Polem.: Roščin N. L.: K voprosu ... *Šk. i. Pr.* 1961 nr 3 s. 33—35, tabl.; Belikov V., Pachorukov N. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 30—34; Ljachov N., Abrosimova E., Pronskij E. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 15—26.

Zob. też poz.: 24, 33, 46—48, 93, 144, 169, 180, 183, 187, 188, 194, 195, 197, 198.

### 6. SZKOŁA — INTERNAT

117. ALPATOV N. I. [red.]: *Škola* — internat. [Szkoła — internat] M. 1958 Učpedgiz ss. 222, 2 nlb.

Zagadnienia organizacyjne i wychowawcze.

118. BOŽOVIČ L. I. [red.]: Psichologičeskoe izučenie detej v škole — internate. [Poznawanie dzieci w szkole — internacie] [Monografie psychologiczne]. M. 1960 APN nr 205, 3 nlb. Institut Psichologii.

119. KAIROV I. A.: Nekotorye problemy razvitija škol-internatov. [Z zagadnień dalszego rozwoju szkół-internatów]. *Škola-internat* 1961 nr 3 s. 5—11.

120. O MERACH po razvitiju škol — internatov v 1959—1965 g. [O rozszerzaniu sieci szkół — internatów] [Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR]. *Pravda* 1959 nr 146; *Učit. Gaz.* 1959 nr 62 s. 3; *Nar. Obr.* 1959 nr 7 s. 9—10.

Też W: Dokumenty ... poz. 68.

120a. PJAT'LET raboty škol-internatov. [Pięć lat pracy szkół-internatów]. Sost. M. Kolmakova. Red. E. I. Afanasenko, I. A. Kairov. M. 1960 APN.

Rec.: Evseev Ju.: Opyt pjatiletnej raboty škol-internatov. *Nar. Obr.* 1961 nr 10 s. 111—114.

Zob. też: Kolmakova M. N.: Pjat'let raboty škol-internatov. *Sov. Ped.* 1961 nr 10 s. 53—60.

121. ŠIRVINDT B. E.: Podgotovka domašnich zadanij v škole — internate. [Praca domowa uczniów w szkole — internacie]. M. 1960 APN ss. 132, 2 nlb.

Zob. tegoż autora: Opyt organizacii raboty kollektiva školy — internata. *Sov. Ped.* 1959 nr 12 s. 30—37; Nereš·ennye problemy škol — internatov. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 16—21.

122. [Vtoraja] II Vserossijskaja naučno-praktičeskaja konferencija posvjaščennaja školam — internatam. [II Wszechrosyjska naukowo-praktyczna konferencja poświęcona zagadnieniom szkół — internatów]. *Sov. Ped* 1961 nr 5 s. 159—160.

Zob. też poz. 42.

122a. ZJUBIN L.: Èto volnuet. [To niepokoi] [pedagogów] [Przeciążenie młodzieży w internatach]. *Škola-internat* 1961 nr 3 s. 88—92.

Dyskusja: Astachova M. (i inni): Nużny li školy-internaty giganty? *Škola-int.* 1961 nr 4 s. 82—83; Kesojan G.: 600 ili 300? Tamże s. 84—87.

### 7. SZKOŁA PÓŁINTERNAT (SKOLA PRODLENNOGO DNJA)

123. ALEKSANDROVA L. I.: Primernye schemy režimov, rekomenduemych dlja grupp prodlennogo dnja. [Przykładowy rozkład zajęć dla świetlic szkolnych]. *Nač. Šk.* 1959 nr 3 s. 63—69. rys., tabl.

Zob. tegoż autora: O režime grupp prodlennogo dnja. *Doklady APN* 1959 nr 3 s. 117—123.

124. KONDAKOV M. I. [red.]: Organizacija raboty v školach i gruppach prodlennogo dnja. [Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach półinternatach i świetlicach szkolnych]. M. 1960 APN ss. 104. Institut Teorii i Istorii Pedagogiki.

Rec.: Gubanov S. *Nač. Šk.* 1961 nr 1 s. 74.

125. KOSTJAŠKIN È.: Ob organizacii školy prodlennogo dnja. [O organizacji szkoły — półinternatu]. *Nar. Obr.* 1961 nr 1 s. 67—71.

Zob. tegoż autora: Tvorčeski rešat'voprosy režima w škole s prodlennym dnem. *Škola-internat* 1961 nr 1 s. 49—52, rys.

126. OB ORGANIZACII škol s prodlennym dnem. [O organizacji szkół — półinternatów] [Uchwała CK KPZR i Rady Ministrów ZSRR]. *Nar. Obr.* 1960 nr 5 s. 7—8; *Nač. Šk.* 1960 nr 5 s. 7.

Zob. też: Škola prodlennogo dnja. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 3—7.

Zob. też poz. 41.

### 8. SZKOŁA ŚREDNIA OGOLNOKSZTAŁCĄCA DLA PRACUJĄCYCH

127. ČEPELEV V. I.: Nekotorye aktual'nye problemy obučenija i vospitanija učaščichsja v školach rabotajuščej molodeži. [Aktualne zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze szkół dla pracujących]. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 55—65.

128. DAVIDENKO E. D.: Povyšenie proizvodstvennoj kvalifikacii učaščichsja v škole rabočej molodeži. [Podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych uczniów w szkole dla pracujących]. *Sov. Ped* 1960 nr 7 s. 22—28.

128a. ÈPSTEJN D. A.: O merach uluščenija večernego i zaočnogo obrazovanija. [O szkołach wieczorowych i zaocznych]. *Sov. Ped.* 1961 nr 9 s. 39—44.

129. FEDOROVA O. F.: Nekotorye voprosy povyšenija proizvodstvennoj kvalifikacii učaščichsja večernich (smennych) srednich škol. [Z zagadnień podnoszenia poziomu kwalifikacji zawodowych uczniów szkół średnich wieczorowych (zmianowych)]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 39—45, tabl.

130. JANCOV A. I.: Soderžanie obučenija na vtorom ètape srednego obrazovanija. [Treść nauczania na drugim etapie szkoły średniej]. W: Novaja ... poz. 12 s. 234—248.

Zob.: Jancov A. I.: Soderžanie obrazovanija v školach rabocej i sel'skoj molodeži. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 29—38.

131. JANCOV A. I.: Svjaz' obučenija v večernich (smennych) skolach s proizvodstvom i trudom učaščichsja. [Łączenie nauczania w szkołach wieczorowych (zmianowych) z poznawaniem naukowych podstaw produkcji i z pracą zawodową uczniów]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 36—44.

132. KORSUNSKAJA V. M.: Nasuščnye voprosy večernego i zaočnogo srednego obrazovanija vzroslych. [Aktualne zagadnienia szkół średnich wieczorowych i zaocznych dla dorosłych]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 17—22.

133. LIPKINA Ch. I., ORLOVA A. M.: Sostav ucaščichsja večernich (smennych) škol i ich otnošenie k učeniju. [Uczniowie szkół wieczorowych (zmianowych) i ich stosunek do nauki szkolnej]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 23—30, tabl.

134. NAUMČENKO I. L.: Obščee i special'noe obrazovanie v školach rabočej molodeži. [Kształcenie ogólne i zawodowe w szkołach dla pracujących]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 64—69.

Zob. tegoż autora: Ispol'zovanie na uroke proizvodstvennogo opyta učaščichsja školy rabočej molodeži. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 43—49; Druchčasovoj urok v škole rabočej molodeži. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 79—87; Proizvodstvennye èkskursii v školach rabočej molodeži. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 105—109; Učet i proverka znanij v školach rabočej molodeži. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 63—70, tabl.

135. OPYT povyšenija professional'noj kvalifikacii učaščichsja večernich (smennych) škol. [Podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych uczniów szkół wieczorowych (zmianowych)]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 144—149.

Sprawozdanie z posiedzenia Rady Naukowej przy Prezydium ANP.

POŁOŻENIE o večernej (smennoj) srednej obsceobrazovatel'noj škole. Zob. poz. 86.

136. POPOV A. A.: Škola rabočej molodeži i osobennosti. [Szkoła dla pracujących i jej właściwości]. M. 1961 Učpedgiz ss. 205, 2 nlb.

136a. POPOV M. P.: Povyšenie proizvodstvennoj kvalifikacii učaščichsja večernich (smennych) škol v processe prepodavanija fiziki. [Podnoszenie kwalifikacji zawodowych uczniów szkół wieczorowych (zmianowych) w procesie nauczania fizyki]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 46—53, tabl.

Zob. też: Levašov A. M.: Svjaz' obščego obrazovanija s povyšeniem professional'noj kvalifikacii učaščichsja škol rabočej molodeži. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 46—53, tabl.

136b. POSTANOVLENIE Prezydiuma Vsesojuznogo Central'nogo soveta professional'nych sojuzov ot 24 marta 1961 goda o rabote škol rabočej i sel'skoj molodeži Ministerstva Prosveščenija RSFSR. [Uchwała Prezydium Wszechzwiązkowej Centralnej Rady Związków Zawodowych z 24. III. 1961 r. w sprawie szkół dla pracujących Min. Ośw.] Večernjaja srednjaja škola 1961 nr 4 s. 7—8.

137. PROEKTY novych programm dlja škol rabočej i sel'skoj molodeži. [Projekty nowych programów szkół dla pracujących. *Obšč. Šk.* Vzr. 1960 nr 1 s. 33.

Zob.: Strezikozin V. P.: Tvorčeski rabotat' po proektam novych učebnych programm. *Obšč. Šk. Vzr.* 1960 nr 5 s. 31—34; Obsuždenie proektov programm po istorii dlja večernich smennych škol. *Sov. Ped.* 1961 nr 3 s. 156—157.

ŠKOL'NYE programmy večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) obščeobrazovatel'noj školy ... Zob.: poz. 104.

138. VILKEEV D. V.: Priemy aktivizacii poznavatel'noj dejatel'nostii učaščichsja večernich (smennych) škol. [O aktywizacji procesów poznawczych uczniów szkół wieczorowych (zmianowych)]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 31—38.

139. VOPROSY prepodavanija matematiki v školach rabočej molodeži. [Zagadnienia nauczania matematyki w szkole dla pracujących]. *Matem. v šk.* 1959 nr 6 s. 50—61. Zob. poz. 176.

### 9. SZKOŁA ZAWODOWA

140. BEKIN V.: Za naučnuju razrabotku voprosov podgotovki rabočich kadrov. [O naukowe opracowanie zagadnień kształcenia i doskonalenia kadr robotniczych). *Prof.-techn.* Obr. 1960 nr 7 s. 1—3.

Tłum.: Tatoń A. *Szkoła Zawod.* 1960 nr 12 s. 7—10.

141. KIRPIČNIKOV P.: Važnejšie voprosy ulučšenija professional'no-techničeskogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii. [Najważniejsze zagadnienia podniesienia poziomu zawodowego kształcenia technicznego w Federacji Rosyjskiej]. *Prof.-techn. Obraz.* 1960 nr 2 s. 1—5.

141a. KUŹMIN B. A.: Novoe položenie o srednich special'nych učebnych zavedenijach. [Nowy statut szkół średnich zawodowych]. Srednee Special'noe Obrazovanie 1961 nr 4 s. 1—5.

142. OSIPOV A. P.: K perestrojke professional'no-techničeskogo obrazovanija. [W sprawie reorganizacji szkół zawodowych technicznych]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 44—51, bibliogr.

Też: K perestrojke professional'no-techničeskogo obrazovanija v svjazi s uskorennym techničeskim processom. W: Novaja ... poz. 12 s. 434—447.

142a. UKAZANIJA k sostavleniju novych učebnych planov v sovtvetstvii s zakonom „Ob ukreplenii svjazi školy s žiznju i o dalnejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR.] [Instrukcja w sprawie nowych planów nauczania w szkołach zawodowych]. Srednee special'noe Obrazovanie 1959 nr 5 s. 43—63.

142b. VEJSBLAND A.: Tipovoe položenie o professional'no-techničeskich učiliščach i perestrojka professional'noj školy. [Typowy statut szkół zawodowych technicznych a przebudowa szkolnictwa zawodowego]. Prof. techn. obraz. 1961 nr 6 s. 1—3.

143. ZELENKO G. I.: O professional'no-techničeskom obrazovanii. [O zawodowym kształceniu technicznym]. *Pravda* 1958 nr 358 s. 4; *Učit. Gaz.* 1958 nr 153 s. 4.

Tłum. (Wyjątki) W: Pęcherski M. Reforma ... poz. 255

144. ZELENKO G.: Rešenija ijul'skogo Plenuma CK KPSS i naši zadači. [Uchwała kwietniowego Plenum CK KPZR i nasze zadania]. *Prof.-techn. Obraz.* 1960 nr 8 s. 1—7.

Spraw.: ts, *Szkoła Zawodowa* 1961 nr 2 s. 63.

Zob. tegoż autora: Rešenija janvarskogo Plenuma CK KPSS — v osnovu podgotovki sel'skich proizvodstvennych kadrov. *Prof.-techn. Obraz.* 1961 nr 2 s. 1—6.

### 10. SZKOLENIE PRODUKCYJNE

#### a) ZAGADNIENIA OGÓLNE. ORGANIZACJA SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ

145. ATUTOV P. R.: Učebno-vospitatel'naja rabota v svjazi s trudom učaščichsja na predprijatii. [Opieka wychowawcza nad uczniami zatrudnionymi w zakładzie przemysłowym]. M. 1959 APN ss. 109, 2 nlb. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

146. IVANOVIČ K. A., ÈPŠTEJN D. A.: Osobennosti professional'nogo obučenija v srednej škole, ego soderžanie i organizacija. [Właściwości przysposobienia zawodowego w szkole średniej, jego treść i organizacja]. *Sov. Ped.* 1960 nr 11 s. 137—144.

Polem.: Kovalskij M. I.: O sisteme proizvodstvennogo obučenija škol'nikov. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 110—123.

147. IVANOVIČ K. A., ÈPŠTEJN D. A.: Osobennosti professional'noj podgotovki

v srednej obščeobrazovatel'noj škole. [O przysposobieniu do zawodu uczniów szkół średnich ogólnokształcących]. [Artykuł dyskusyjny]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 3—8.

148. KUZNECOV A. P., KUZELEV V. Ja, ŽELEZNJAK V. I.: O professional'noj podgotovke učaščichsja na predprijatii. [O przysposobieniu zawodowym uczniów w zakładzie produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 14—20, rys., tabl.

149. MEDVEDEV R. A.: Ne podmenjat' proizvoditel'nyj trud škol'nikov proizvodstvennym obučeniem. [Nie zastępować pracy produkcyjnej uczniów szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 17—23.

Polem.: Stavskij P. I.: K voprosu sootnošenija proizvodstvennogo obučenija i proizvoditel'nogo truda. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 23—26.

149a. Ob uluščšenii proizvodstvennogo obučenija učaščichsja srednich obščeobrazovatel'nych škol. [O szkoleniu produkcyjnym w szkołach średnich ogólnokształcących]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 7 s. 3—5; *Pravda* 1961 nr 159 s. 1—2; *Nar. Obr.* 1961 nr 7 s. 11—12; *Učit. Gaz.* 1961 nr 68 s. 1—2.

Zob. też: O porjadke organizacii na predprijatijach i strojkach učebnych cechov, proletov i učastkov dlja proizvodstvennogo obučaščichsja srednich škol. *Šk. i Pr.* 1961 nr 7 s. 95.

150. PROTIV kustarščiny v proizvodstvennom obučenii. [Przeciwko chałupnictwu w szkoleniu produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 3—5.

Zob. też: Princip politechnizma v dejstvii. *Nar. Obr.* 1961 nr 9 (dodatek) ss. 16.

150a. RASKIJ B. F.: Politechničeskij princip v proizvodstvennom obučenii. [Politechniczna zasada szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 8—14, tabl.

151. ROZENBERG M. I.: Učebnyj cech — èffektivnaja baza proizvodstvennogo obučenija. [Dział szkoleniowy w fabryce — właściwa baza szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 10—15. tabl.

Zob. tegoż autora: Usoveršenstvovat' sistemu proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 9—15, tabl.

152. ŠAROV Ju. V.: O proizvodstvennom obučenii v trudovych politechničeskich školach. [O szkoleniu produkcyjnym w politechnicznych szkołach pracy]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 30—41, tabl, bibliogr.

Zob. tego autora: Nekotorye pedagogičeskie uslovija vospitanija i razvitija u učaščichsja IX—XI klassov potrebnosti k trudu. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 5—9.

153. STAVROVSKIJ A. E.: Proizvodstvennoe obučenie v sel'skoj srednej škole. [Szkolenie produkcyjne w wiejskiej szkole średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 15—23, tabl.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 477—488.

154. STAVSKIJ P. I.: Soedinenie obučenija s proizvoditel'nym trudom kak problema pedagogiki. [Połączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną jako zagadnienie pedagogiczne]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 10—14.

155. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Proizvodstvennomu obučeniju — širokuju politechničeskuju osnovu. [Oprzeć szkolenie produkcyjne na szerokiej podstawie politechnicznej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 35—44.

156. VASIL'EV K. I.: Politechničeskij charakter proizvodstvennogo obučenija. [Politechniczny charakter szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 7 s. 12—15.

Zob. tegoż autora: O proizvodstvennom obučenii v škole na sovremennom etape. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 25—30; Nasuščnye voprosy proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. *Sov. Ped.* 1961 nr 7 s. 37—44.

157. [WYJAŚNIENIA do instrukcji Min. Ośw. RSFSR w sprawie organizacji szkolenia produkcyjnego młodzieży szkół średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 93—95.

158. ŽIDELEV M. A.: Proizvodstvennoe obučenie w srednej obščeobrazovatel'noj politechničeskoj škole. [Szkolenie produkcyjne w ogólnokształcącej politechnicznej szkole średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 39—48.

Toż W: Novaja ... poz. 12 s. 448—464.

Zob. tegoż autora: Aktual'nye voprosy proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. *Sov. Ped.* 1960 nr 10 s. 41—52; Trebovanija k professional'noj podgotovke učaščichsja

srednich škol. *Šk. i Pr.* 1961 nr 9 s. 8—16; Professional'naja podgotovka učaščichsja obščeobrazovatel'nych škol na sovremennom ètape. *Sov. Ped.* 1961 nr 11 s. 41—52.

159. ŻIDELEV M. A., ŠIBANOV A. A.: O proizvodstvennom obučenii v srednej škole. [O szkoleniu produkcyjnym w szkole średniej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 10—15.

Zob. też poz. 23—34.

### b) METODY I FORMY SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO

160. BESPAL'KO V. P., ŻIDELEV M. A.: Nekotorye problemy metodiki politechničeskogo i proizvodstvennogo obučenija w srednej obščeobrazovatel'noj škole. [Z zagadnień metodyki kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego w szkole średniej ogólnokształcącej]. *Šk i Pr.* 1960 nr 1 s. 26—32.

161. DMITROV V. S.: K voprosu o didaktičeskich principach v proizvodstvennom obučenii. [W sprawie stosowania zasad dydaktyki w szkoleniu produkcyjnym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 9—16, rys.

162. DUŠUTIN G. G.: Voprosy organizacii i metodiki proizvodstvennogo obučenija. [Zagadnienia organizacji i metodyki szkolenia produkcyjnego]. Moskva 1954 Trudrezervizdat ss. 202, 1 nlb.

Tłum.: Chociłowski L.: Organizacja i metodyka szkolenia produkcyjnego. Warszawa 1956 PWSZ nr 228, 2 nlb. (na okł. nazwisko autora: Duszutin).

163. ITEL'SON L. B.: O sisteme proizvodstvennogo obučenija škol'nikov na predprijatijach. [O systemie szkolenia produkcyjnego uczniów w zakładach przemysłowych]. [Artykuł dyskusyjny]. *Šk i Pr.* 1960 nr 5 s. 25—28.

Polem.: Avgustevič I. I., Koval'skij M. I., Kustov Ju. A.: O sisteme proizvodstvennogo obučenija škoł'nikov. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 14—22.

164. KADIN G. B.: Nekotorye voprosy proizvodstvennogo obučenija. [Z zagadnień szkolenia produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 12 s. 20—29.

165. KOVALSKIJ M. I.: Nekotorye voprosy proizvodstvennogo obučenija škol'nikov. [Z zagadnień szkolenia produkcyjnego uczniów]. *Šk i Pr.* 1960 nr 6 s. 16—19.

166. METODIKA proizvodstvennogo obučenija. [Metodyka szkolenia produkcyjnego]. [Praca zbiorowa]. M. 1953 Trudrezervizdat ss. 389.

Tłum.: Zieliński Wł. Warszawa 1956 PWSZ ss. 458, tabl.

167. MILERJAN E. A.: O nekotorych usoveršenstvovanijach proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. [W sprawie ulepszenia metod i form szkolenia produkcyjnego w szkole średniej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 23—26.

167a. ROZENBERG M. I.: Nekotorye didaktičeskie voprosy proizvodstvennogo obučenija. [Z zagadnień dydaktyki szkolenia produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1961 nr 7 s. 54—64, bibliogr.

168. ŠAPORINSKIJ S. A.: Formy i metody praktičeskogo proizvodstvennogo obučenija w srednej škole. [Formy i metody szkolenia produkcyjnego w szkole średniej]. W: Novaja ... poz. 12 s. 465—476.

Zob. Tenże: O proizvodstvennom obučenii v srednej škole. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 9—16; Osnovnye voprosy proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. W: Opyt ... poz. 37.

169. ZAJONCKOVSKIJ A. G., ŠIBANOV A. A.: O didaktičeskich osnovach obučenija sel'skochozjajstvennomu trudu. [O dydaktycznych podstawach szkolenia produkcyjnego młodzieży wiejskiej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 26—35.

### c) MATERIAŁY BADAŃ NAUKOWYCH Z ZAKRESU METODYKI SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO

170. ATUTOV P. R.: Sočetanie politechničeskoj podgotovki učaščichsja s ich proizvodstvennoj specializaciej v processe praktiki i fakul'tativnych zanjatij. [Powiązanie politechnicznego kształcenia uczniów z ich specjalizacją zawodową w procesie praktyki i zajęć nadobowiązkowych]. *Doklady APN* 1959 nr 2 s. 5—7.

171. FEDOROVA O. F.: Svjaz' teorii i praktiki v processe proizvodstvennogo obučenija. [Związek teorii z praktyką w procesie szkolenia produkcyjnego] [Eksperyment pedagogiczny]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 27—34, tabl.

Zob. tegoż autora: Nekotorye pedagogičeskie uslovija formirovanija u učaščichsja pravil'nogo otnošenija k trudu. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 9—10; O formirovanii u učaščichsja navykov kul'tury truda pri provedenii laboratornych rabot. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 9—10.

172. GLJAVIN M. N.: Primenenie metoda èksperimental'nych defektov pri izučenii techniki v škole. [Ujawnianie i usuwanie uszkodzeń jako metoda w nauczaniu maszynoznawstwa]. *Doklady APN* 1960 nr 4 s. 11—14, tabl.

173. KIRIJA G. V.: Zavisimost' formirovanija umenija ot metoda obučenija (na materiale rešenija konstruktivno-techničeskich zadač učaščimisja srednej školy). [Zależność kształtowania się umiejętności od metody nauczania (na materiale sposobów rozwiązywania konstrukcyjnych zadań technicznych przez uczniów szkoły średniej)]. *Doklady APN* 1959 nr 6 s. 17—20, rys.

174. KIRSANOV I. I.: Logičeskie metody ustanovlenija pričinnych svjazej pri izučenii processa trudovoj podgotovki staršeklassnikov. [Logiczne metody ustalania związków przyczynowych w badaniu procesu szkolenia produkcyjnego młodzieży szkolnej]. *Doklady APN* 1960 nr 3 s. 9—12.

175. KUDRJAVCEV T. V.: K voprosu o primenenii znanij na praktike. [W sprawie umiejętności stosowania wiedzy do zadań praktycznych]. *Vopr. Psich.* 1959 nr 1 s. 23—31, rys., bibliogr., Sum.

Zob. tegoż autora: Puti usoveršenstvovanija obučenija èlektromontažnym rabotam v škole. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 15—18; nr 6 s. 5—8.

176. KULJUTKIN Ju. N.: Ob usvoenii znanij pri ispol'zovanii na urokach proizvodstvennogo opyta učaščichsja škol rabočej molodeži. [O opanowywaniu wiedzy przy wykorzystaniu na lekcjach doświadczenia produkcyjnego uczniów w szkołach dla pracujących]. *Doklady* APN 1960 nr 5 s. 5—8, tabl

177. ŠAPORINSKIJ S. A.: Itogi èksperimental'noj raboty po metodike proizdstvennogo obučenija v IX klasse srednej školy. [Badania eksperymentalne z zakresu metodyki szkolenia produkcyjnego w klasie IX szkoły średniej]. *Doklady* APN 1959 nr 1 s. 5—8.

178. ŠAROV Ju. V., RUKINA I. L.: O formirovanii položitel'nogo otnošenija učaščichsja k obščeobrazovatel'nym znanijam i k professi. [O kształtowaniu się pozytywnego stosunku uczniów do wiedzy i do zawodu]. *Sov. Ped.* 1961 nr 1 s. 8—19, tabl.

179. SOROKIN N. A., KRUGLJAŠOV V. N.: Učebnye zadanija kak sredstvo osuščestvlenija svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Zadania praktyczne jako sposób utrwalania związku pomiędzy nauką szkolną a pracą produkcyjną]. *Doklady APN* 1959 nr 6 s. 9—12.

### d) PLANOWANIE, NORMY, WYNAGRODZENIE

180. GLJAVIN M. N.: O normirovanii sel'skochozjajstvennogo truda škol'nikov. [O normach pracy uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 27—32, tabl.

181. GORDIN A. Ju. MILL' L. A.: Oplata truda učaščichsja. [Wynagrodzenie za pracę uczniów] [w warsztatach szkolnych i w zakładach pracy]. [Artykuł dyskusyjny na podstawie doświadczeń szkoły 544 w Moskwie]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 9—14, tabl.

182. JAKOVLEV V. A.: O vospitatel'noj značimosti različnych vidov i form oplaty truda učaščichsja. [O wychowawczym znaczeniu różnych rodzajów i form wynagrodzania uczniów za pracę]. *Šk i Pr.* 1960 nr 6 s. 33—37.

183. NAZARENKO A. M.: Planirovanie proizvodstvennogo truda učaščichsja v sel'skom chozjajstve. [Planowanie pracy produkcyjnej uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Pol. Ob.* 1959 nr 5 s. 31—35, tabl.

184. POLOŽENIE ob oplate truda učaščichsja IX—XI klassov srednich škol v period obučenija ich na proizvodstve i ob oplate kvalificirovannych rabočich

i inženerno-techničeskich rabotnikov po obučeniju ètich učaščichsja. [Ustawa o wynagrodzeniu uczniów klas IX—XI za pracę wykonaną w okresie szkolenia produkcyjnego oraz kwalifikowanych robotników i personelu inżynieryjno-technicznego za prowadzenie szkolenia]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 55—56.

185. ROGANOV V. A.: O normirovanii, učete i podvedenii itogov truda v učeničeskoj brigade. [O normach, obliczeniu i podsumowaniu wyników pracy w brygadzie uczniowskiej]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 20—22.

185a. TROŠIN A. F.: Charakter pravootnošenij, voznikajuščich pri proizvodstvennom obučenii učaščichsja srednich škol. [Charakter stosunków prawnych wynikających z tytułu szkolenia produkcyjnego uczniów szkół średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 14—21.

186. UNKOVSKIJ A. M.: O normirovanii truda učaščichsja na učebno-opytnych učastkach. [O normach pracy uczniów na działkach szkoleniowo-doświadczalnych]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 49—54, tabl.

187. UNKOVSKIJ A. M., DROBNICKAJA A. P.: K metodike normirowanija sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. [W sprawie naukowego opracowania jednolitych norm pracy w gospodarstwie wiejskim dla młodzieży szkolnej]. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 53—59.

Zob. też: Unkovskij A. M., Drobnickaja A. P.: K metodike normirowanija truda učaščichsja v životnovodstve. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 67—72, tabl.

### e) SZKOLENIE PRODUKCYJNE W ZAKRESIE POSZCZEGÓLNYCH ZAWODÓW

188. ABROSIMOVA E. A.: Podgotovka mechanizatorov v sel'skich srednich školach s proizvodstvennym obučeniem. [Szkolenie mechanizatorów w wiejskich szkołach średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 12—14, tabl.

189. ČUDINOV V. V.: Izučenie osnov stroitel'nogo proizvodstva. [Szkolenie pracowników budowlanych]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 17—20, rys., tabl.

190. DIKMAROVA L. P.: Proizvodstvennoe obučenie po special'nosti èlektromontera. [Szkolenie produkcyjne elektromonterów]. *Pol. Ob.* 1958 nr 11 s. 27—33.

191. DRIZOVSKAJA T. M.: Opyt postanovki fakul'tativnogo kursa chimičeskogo analiza v škole. [Organizacja kursu analizy chemicznej w szkole] [Szkolenie laborantów-chemików]. M. 1960 APN ss. 253, 3 nlb.

Zob. tegoż autora: Opyt organizacii fakul'tativnogo kursa chimičeskogo analiza. *Doklady APN* 1959 nr 4 s. 5—8.

192. IVANOV V. F.: Nekotorye zamečanija k proektam programm proizvodstvennogo obučenija v IX—XI klassach. [Uwagi do projektów programów szkolenia produkcyjnego w kl. IX—XI] [ślusarzy, frezerów, tokarzy]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 28—31, tabl.

193. KALMYKOV S. A.: Proizvodstvennoe obučenie v IX—XI klassach srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj školy. [Szkolenie produkcyjne w IX—XI klasach średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 45—55.

Program i organizacja szkolenia produkcyjnego w przemyśle tkackim i odzieżowym.

194. KIRJUCHIN A. M.: Techničeskij progress v sel'skom chozjajstve i podgotovka mechanizatorov v obščeobrazovatel'nych školach. [Postęp techniczny w gospodarstwie wiejskim i szkolenie mechanizatorów w szkołach ogólnokształcących]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 59—71, rys., tabl.

195. KITAEV I. G.: Svjaz' obučenija s trudom v sel'skom chozjajstve. [Powiązanie nauki szkolnej z pracą w gospodarstwie wiejskim]. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 48—54, tabl.

Zob. tegoż autora: Kompleksnuju mechanizaciju — v osnovu obučenija buduščich mechanizatorov. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 33—36; O politechničeskom i professional'nom obučenii mechanizatora — polevoda. *Pol. Ob.* 1959 nr 12 s. 23—26.

196. MJASOEDOVA T. G.: Podgotovka chimikov — laborantov na baze proizvodstvennoj laboratorii. [Szkolenie chemików-laborantów w laboratorium fabrycznym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 32—35.

197. PASTUCH E. Ja. [red.]: Fakul'tativnye kursy po sel'skomu chozjajstvu v srednej politechničeskoj škole. [Nadobowiązkowe kursy w szkole średniej politechnicznej]. [Szkolenie sadowników, ogrodników, zootechników, elektrotechników]. M. 1960 APN ss. 94, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

198. SOKOLOV K. N.: Podgotovka kolchoznogo sadovoda v srednej škole s proizvodstvennym obučeniem. [Szkolenie ogrodników w szkole średniej]. *Doklady APN* 1959 nr 4 s. 9—11.

199. ŠVARCBURD S. I.: Iz opyta raboty s učaščimisja IX klassa, ovladevajuščimi specjal'nost'ju laborantov programmistov. [O szkoleniu uczniów klas IX w zakresie programowania] [opracowywania układów równań ekonomicznych rozwiązywanych przez maszyny matematyczne elektronowe]. *Matem. v šk.* 1960 nr 5 s. 9—16.

Zob. tegoż autora: O podgotovke programmistov v srednej obščeobrazovatel'noj politechničeskoj škole. *Matem. v šk.* 1961 nr 2 s. 19—29.

200. ZAVIZINA N. M.: Podgotovka chimikov-laborantov i osobennosti raboty po chimii v klassach proizvodstvennogo obučenija. [Szkolenie chemików-laborantów i nauczanie chemii w klasach ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 46—49, tabl.

### f) PSYCHOLOGIA SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO

201. BONDAREVSKIJ V. B.: O formirovanii professional'nych i učebnych interesov u učaščichsja srednich škol s proizvodstvennym obučeniem. [O kształtowaniu się zainteresowań zawodowych i naukowych u uczniów szkół średnich ze szkoleniem produkcyjnym]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 23—28, Sum.

202. ITEL'SON L. B.: Ob osobennostjach formirovanija samokontrolja pri proizvodstvennom obučenii. [Właściwości kształtowania się samokontroli w procesie szkolenia produkcyjnego]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 5—16, bibliogr., Sum.

203. IVAŠČENKO F. I., REBUS B. M.: Psichologičeskaja podgotovka detej k obščestvenno poleznomu trudu v učeničeskoj brigade. [Psychologiczne przygotowanie dzieci do pracy społecznie użytecznej w brygadzie uczniowskiej]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 2 s. 118—127.

204. KUVŠINOV N. I.: K voprosu o samokontrole učaščichsja na načal'nom ètape proizvodstvennogo obučenija. [W sprawie samokontroli uczniów w początkowym okresie szkolenia produkcyjnego]. *Vopr. Psich.* 1958 nr 1 s. 107—116, tabl. bibl. Sum.

Zob.: K voprosu ... *Izvestija APN* 1958 Vyp. 91 s. 121—130; Vlijanie povtornych upražnenij na samokontrol' učaščichsja v proizvodstvennom obučenii. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 17—21, Tabl. Sum.

205. MILERJAN E. A.: Psichologičeskie osobennosti perenosa proizvodstvennych umenij u staršich škol'nikov. [Psychologiczne właściwości transferu umiejętności produkcyjnych u starszych uczniów]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 1 s. 51—59, Sum.

206. REŠETOVA Z. A.: Tipy orientirovki v zadanii i tipy proizvodstvennogo obučenija. [Typowe sposoby orientowania się uczniów w zadaniu i typowe formy szkolenia produkcyjnego]. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 11—14, bibliogr.

207. SMIRNOV A. A.: O psichologičeskoj podgotovke k trudu. [O psychologicznym przygotowaniu młodzieży do pracy]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 1 s. 3—12.

208. ŠNIRMAN A. L.: Perestrojka školy i formirovanie soznatel'nogo otnošenija staršego škol'nika k učeniju i trudu. [Reforma szkolna a kształtowanie się świadomego stosunku starszego ucznia do nauki szkolnej i do pracy]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 3 s. 16—23, Sum.

209. STRACHOV V. I.: Psichologičeskij analiz vnimanija učaščichsja na urokach truda. [Psychologiczna analiza uwagi uczniów na lekcjach pracy ręcznej]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 29—40, Sum.

210. VLODAVEC V. A.: Vlijanie zadači na charakter i vremja vypolnenija trudovogo dejstvija. [Wpływ charakteru zadania na sposób i czas wykonania czynności roboczej]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 4 s. 73—82, tabl. bibliogr.

### g) PREORIENTACJA ZAWODOWA

211. CHOMUTOVA M. A.: O vybore professii i trudoustrojstve učaščichsja. [O wyborze zawodu i zatrudnieniu uczniów]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 34—36, tabl.

212. MAJOROV S. V.: Nekotorye voprosy professional'noj orientacii učaščichsja. [Z zagadnień preorientacji zawodowej uczniów]. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 5—7.

213. MOLČANOVA N., SMIRNOVA S.: Kem byt', čto čitat' o proizvodstve i rabočich professijach. [Jaki zawód wybrać, co czytać o produkcji i zawodach produkcyjnych]. M. 1959 Gos. Bibl. SSSR im. V. I. Lenina.

Rec.: Magidson S.: Bibliografičeskij ukazatel' „Kem byt' ". *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 92.

214. ZJUBIN L. M.: Ob interesach učaščichsja V—VIII klassov k različnym professijam. [O zainteresowaniach uczniów klas V—VIII różnymi zawodami] [na podstawie ankiety]. *Doklady APN* 1959 nr 6 s. 13—16, tabl.

### h) HIGIENA PRACY FIZYCZNEJ UCZNIOW

215. GIGIENA truda učaščichsja obščeobrazovatel'noj školy. [Higiena pracy uczniów szkoły ogólnokształcącej]. [Oprac.]: M. V. Antropova, L. V. Michajlova, G. P. Sal'nikova, C. L. Usiščeva. Izd. vtoroe ispravl. i dopoln. M. 1960 APN ss. 114, 2 nlb. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

216. POPOVA N. M, SAPOŻNIKOVA R. G.: O gigieničeskoj organizacii proizvodstvennogo obučenija škol'nikov. [O organizacji szkolenia produkcyjnego uczniów ze stanowiska higieny]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 14—17, tabl.

## 11. ORGANIZACJE MŁODZIEŻY W WALCE O REALIZACJĘ NOWEJ USTAWY SZKOLNEJ

217. GRIBKOV A. G.: Leninskij komsomol i sovetskaja molodež' v bor'be za vypolnenie rešenij XX S-ezda KPSS. [Komsomoł i młodzież radziecka w walce o realizację uchwał XX Zjazdu KPZR]. *Prep. ist. v šk.* 1958 nr 5 s. 11—18.

218. IVANOVA O. M.: Komsomol i obrazovanie molodeži bez otryva ot proizvodstva. [Komsomoł a kształcenie młodzieży w toku pracy produkcyjnej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 3—9.

Zob. tegoż autora: Pretvorjat' v žizn' rešenija IV Plenuma CK VLKSM. *Obšč. Šk. Vzr.* 1960 nr 1 s. 6—12.

219. KOMSOMOL I ŠKOLA. Postanovlenie IV Plenuma Central'nogo Komiteta VLKSM Ob učastii komsomol'skich organizacij v vypolnenii zakona „Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR." [Komsomoł a szkoła. Uchwała IV Plenum KC WLKZM w sprawie udziału organizacji komsomolskich w realizacji ustawy „O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR."]. *Nar Obr.* 1959 nr 5 s. 9—13. toż: *Učit. Gaz.* 1959 nr 26 s. 3.

Toż W: Dokumenty ... poz. 68.

220. PAVLOV S. P.: Komsomol i škola. [Komsomoł i szkoła] [Przemówienie pierwszego sekretarza KC WLKSM wygłoszone na Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 58—75; *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 30—38; *Učit. Gaz.* 1960 nr 83 s. 1—3.

221. ŠEPEL' V. M.: Komsomol'cy — proizvodstvenniki v pomošč' škole. [Komsomolcy — pracownicy produkcji pomagają szkole]. M. 1958 APN ss. 53, 2 nlb. Pionierskaja i Komsomol'skaja rabota v škole.

Zob. też: Grigor'ev V. K.: Puti osuščestvlenija svjazej meždu škol'noj i proizvodstvennoj komsomol'skimi organizacijami. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 31—33.

## 12. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

222. AKULOV I. V.: O nekotorych putjach ulučšenija podgotovki učitelej v pedagogičeskich institutach. [W sprawie podniesienia poziomu przygotowania zawodowego słuchaczy instytutów pedagogicznych]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 94—100, bibliogr.

223. ARSEN'EV A. M.: O perestrojke metodičeskogo rukovodstva školoj. [O doskonaleniu nauczycieli]. W: Novaja ... poz. 12 s. 553—574.

224. BUCHANOVA N. N., CHOLMOGORCEV P. K.: O putjach razvitija pedagogičeskogo obrazovanija. [O reorganizacji zakładów kształcenia nauczycieli]. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 55—62.

225. CHRENNIKOVA V. E.: Škole — kvalificirovannogo učitelja čerčenija. [Nowy system kształcenia nauczycieli kreślenia]. *Vestnik Vysšej Školy* 1960 nr 6 s. 50—52.

Zob. też: Stukanov L. A.: Iz opyta podgotovki učitelej čerčenija v porjadke vtoroj specjal'nosti. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 83—85.

226. DOJNIKOV N. M., KASABOV S. M., SKOMOROCHOV S. A.: Proizvodstvennaja praktika studentov pedagogičeskich institutov. [Praktyka produkcyjna studentów instytutów pedagogicznych]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 70—78, tabl.

227. FOMENKO I. G.: Opyt prepodavanija techničeskoj mechaniki v pedagogičeskom institute. [O nauczaniu mechaniki technicznej w instytucie pedagogicznym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 77—81.

226. GOLODNOV M. N.: Kurs „Mašinovedenie" v pedagogičeskom institute. [Maszynoznawstwo w instytucie pedagogicznym]. *Šk. i Fr.* 1960 nr 11 s. 81—83.

229. GOTOVIT' učitelja novoj školy. [Przygotować nauczycieli do realizacji nowych zadań]. *Nar. Obr.* 1960 nr 12 s. 1—6.

Zob. też: Osnovatel'no izucat' instrannye jazyki. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 10—16.

230. GRIBENKO S. M.: Izučenie avtomobilja i traktora v pedagogičeskom institute. [Zapoznanie się z konstrukcją samochodu i traktora oraz zdobycie praktycznych umiejętności prowadzenia samochodu w instytucie pedagogicznym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 80—83.

231. GURKINA A. P.: Gotovit' učitelja chorošo znajuščego žizn'. [Kształcić nauczyciela dobrze znającego życie] [z materiałów Wszechrosyjskiej Narady dyrektorów instytutów pedagogicznych]. *Vestnik Vysšej školy* 1959 nr 7 s. 20—26.

232. IVANOVIČ K. A. [red.]: Proizvodstvennoe obučenie studentov v učebno-opytnych chozjajstvach. [Szkolenie produkcyjne studentów w gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych]. Zbiór artykułów. M. 1958 Akad. im. K. A. Timirjazeva ss. 113, 2 nlb.

Zob. tegoż autora: Aktual'nye ... poz. 109.

233. KASABOV S. M.: Praktičeskie i laboratornye zanjatija po metodike osnov proizvodstva v pedvuze. [Zajęcia praktyczne i laboratoryjne z zakresu metodyki nauczania „Podstaw produkcji rolniczej" w zakładzie kształcenia nauczycieli]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 82—87.

234. KAŠIN M.: Za vysokuju metodičeskuju kul'turu. [O potrzebie doskonalenia nauczycieli w zakresie metodyki nauczania]. *Učit. Gaz.* 1959 nr 101 s. 2.

235. LANDO J.: Gde lučše gotovit' prepodavatelej osnov sel'skochozjajstvennogo proizvodstva. [Gdzie kształcić wykładowców podstaw produkcji rolniczej]. *Nar. Obr.* 1959 nr 10 s. 19—21.

Zob te: Volkov A. V.: Povysit' kačestvo podgotovki učitelej po osnovam sel'skogo proizvodstva. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 85—86.

236. LBAČ-ŽUČENKO M. B.: O podgotovke inženerno-pedagogičeskich kadrov. [O kształceniu kadr inżynieryjno-pedagogicznych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 75—77.

237. LYNDA A. S.: Podgotovka učitelej po techničeskim i sel'skochozjajstvennym disciplinam. [Kształcenie nauczycieli w zakresie techniki i gospodarstwa wiejskiego]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 46—50.

Zob. tegoż autora: Pervye itogi raboty industrial'no-pedagogičeskich fakul'tetov. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 41—44.

238. LYSENKO B. I., MIGLJAČENKO A. F.: O rabote kursov perepodgotovki učitelej. [O kursach przeszkolenia dla nauczycieli]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 45—46, tabl.

239. MACHOV A. S., VINOGRADOV N. S.: O pedagogičeskom obrazovanii v novych uslovijach. [O kształceniu nauczycieli na obecnym etapie]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 16—29, bibliogr.

240. MAKSIMENKO F.: Rabota s pedagogičeskimi kadrami — važnejšee delo. [Właściwe gospodarowanie kadrami i dokształcanie nauczycieli — najważniejszą sprawą]. *Nar. Obr.* 1959 nr 5 s. 14—19.

241. MARKUŠEVIČ A. S.: Nekotorye voprosy podgotovki i povyšenija kvalifikacii učitelja. [Z zagadnień kształcenia i doskonalenia nauczyciela]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 77—80.

242. MARKUŠEVIČ A. J.: Zadači kafedr pedagogiki v svete zakona ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju. [Zadania katedr pedagogiki w świetle ustawy o zacieśnieniu wiedzy szkoły z życiem]. *Sov. Ped.* 1960 nr 2 s. 3—15.

Spraw.: Słomkiewicz S.: Nowe zadania. *Ruch Ped.* 1960 nr 3 s. 90—93.

243. PLATONOV A. V.: Nekotorye voprosy prepodavanija osnov sel'skogo chozjajstva v pedagogičeskich vuzach. [Z zagadnień nauczania podstaw gospodarstwa wiejskiego w zakładach kształcenia nauczycieli]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 67—70.

Polem.: Matisen V., Širokich D., Petrenko Ju.: K voprosu o prepodavanii osnov sel'skogo chozjajstva v pedagogičeskich institutach. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 33—38; Gencler L. I.: O prepodavanii osnov sel'skogo chozjajstva buduščim učiteljam. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 84—88.

244. TALOV L., VASIL'EV K.: O perestrojke raboty pedagogičeskich institutov. [Organizacja studiów w instytutach pedagogicznych]. *Nar. Obr.* 1959 nr 11 s. 32—36.

Zob. tychże autorów: Lučše gotovit' učitelej. *Nar. Obr.* 1960 nr 12 s. 28—31.

## V. PRACE AUTORÓW POLSKICH I OBCYCH OPUBLIKOWANE W POLSKIEJ PRASIE PEDAGOGICZNEJ

245. ALTSZ[illegible]ER IDA: Wnioski z eksperymentu 500 i 50 szkół. Artykuł dyskusyjny. *Wyc[illegible]anie* 1960 Nr 7 s. 5—10.

Zob. te[illegible] autora: Z doświadczeń szkoły radzieckiej. *Głos Naucz.* 1960 nr 31/32 s. 3; P[illegible]ić czy nie płacić? *Głos Naucz.* 1960 nr 33/34 s. 3; Młodzież szkolna w zakła[illegible]or pracy. *Wychowanie* 1960 nr 21 s. 10—13; Problematyka kształcenia politechni[illegible]go na łamach miesięcznika „Sovetskaja Pedagogika" Rocznik 1960. *Nowa Szkoła* 1960 [illegible]te[illegible]1.

246. ATUTOV P. R., ROMANOWSKIJ V. N.: Szkoły eksperymentalne w RSFSR. *W[illegible]nowanie* 1959 nr 11 s. 6—10.

247. BARBAG JÓZEF: Doniosłe przemiany. *Nowa Szk.* 1960 nr 5 s. 4—7.

247a. Bohucki Jan: Lenin a wychowanie. *Kwart. Pedag.* 1961 nr 2 s. 89—112.

248. BOLECHOWSKA MARIA: Kształcenie politechniczne — drogi jego rozwoju w ZSRR. *Chowanna* 1959 nr 3/4 s. 148—172.

249. DĄBROWSKA EUGENIA: Reforma szkolna w ZSRR. *Kwart. Ped.* 1959 nr 1 s. 213—217.

249a. [Grivkov] Griwkow I.: Nowy etap w rozwoju szkoły radzieckiej. *Ruch Pedag.* 1961 nr 5 s. 7—26.

250. MICHEEV N., MAKAEV V.: Powiązanie nauczania z pracą produkcyjną w szkołach ZSRR (z doświadczeń pracy szkolnej okręgu Stawropolskiego RSFSR). Tłum. Eugenia Dąbrowska. *Kwart. Ped.* 1959 nr 1 s. 147—165.

251. NOWACKI TADEUSZ: O niektórych problemach przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej. *Kwart. Ped.* 1961 nr 1 s. 3—35. rozdz. 1—4: Radzieckie doświadczenia w rozszerzaniu przygotowania produkcyjnego uczniów. Doświadczenia

szkół ukraińskich. Podstawowe ogniwa radzieckiego rozwiązania problemu. Trudności i problemy realizacji. Doświadczenia 50 szkół.

Zob. tegoż autora: O stanie realizacji kształcenia politechnicznego RSFSR i USRR. *Nowa szk.* 1957 nr 2 s. 191—197.

252. NOWACKI TADEUSZ: [red.]: Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim. Wybór artykułów. Warszawa 1960 PZWS ss. 222, 2 nlb. „Szkoła — Życie — Praca" T. 2. Instytut Pedagogiki.

253. NOWACKI TADEUSZ: [red.]: Szkoła ogólnokształcąca a technika. Rozprawy autorów radzieckich. Warszawa 1960 PZWS ss. 160, 2 nlb. „Szkoła — Życie — Praca" T. 1. Instytut Pedagogiki.

254. PAVLIK ONDREJ: Z problematyki kształcenia politechnicznego w społeczeństwie socjalistycznym. [Tłum. z jęz. słowackiego E. Dąbrowska]. *Kwart. Ped.* 1958 nr 4 s. 36—56.

255. PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 PZWS ss. 263.

256. POLNY ROMAN: Koncepcja politechnizacji szkoły radzieckiej w latach 1928—1931 i ich aktualne znaczenie. *Kwart. Ped.* 1959 nr 4 s. 105—122.

Zob. tegoż autora: Leninowski plan politechnizacji szkolnictwa. *Nowa Szk.* 1960 nr 4 s. 7—8; O nauczaniu „pracy" w szkole radzieckiej w latach 1917—1937. *Rys. i Pr.* r. 1959 nr 4 s. 200—210; O politechnizacji w obecnych warunkach szkoły radzieckiej. *Nowa Szk.* 1958 nr 7/8 s. 64—65; O zajęciach praktycznych w radzieckiej ośmioletniej szkole ogólnokształcącej. *Rys. i Pr.* r. 1960 nr 2 s. 95—100; U źródeł koncepcji pedagogicznej N. K. Krupskiej w zakresie kształcenia politechnicznego. *Kwart. Ped.* 1961 nr 1 s. 71—89. System kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej. *Ruch. Ped.* 1961 nr 5 s. 67—77.

257. SUCHODOLSKI BOGDAN: Problemy reformy ustroju szkolnictwa w ZSRR. *Kwart. Ped.* 1958 nr 2 (8) s. 6—43, tabl.

258. SZANIAWSKI IGNACY: W drodze do przezwyciężenia antynomii wykształcenia ogólnego i politechnicznego. (Rzecz o pierwszej fazie 3-ciej reformy szkolnej w ZSRR). *Kwart. Ped.* 1960 nr 2 (16) s. 75—110, bibliogr.

Zob. tegoż autora: Lenin wobec antynomii wykształcenia ogólnego i politechnicznego. *Kwart. Ped.* 1961 nr 2 s. 65—88.

259. SZCZERBA WIKTOR: O wychowaniu przez pracę. Warszawa 1961 PZWS „Szkoła — Życie — Praca" T. IV.

Zob. tegoż autora: Problemy pracy w pedagogice radzieckiej. *Kwart. Ped.* 1958 nr 2(8) s. 53—67; Rewolucja kulturalna w ZSRR i jej perspektywy. *Kwart. Ped.* 1961 nr 4 s. I—VI.

260. TUŁODZIECKI WACŁAW: Więź szkoły radzieckiej z życiem. *Nowa szk.* 1960 nr 5 s. 1—3.

261. WILOCH TADEUSZ J.: Powiązanie kształcenia i wychowania z życiem społeczno-ekonomicznym jako zasada radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego (geneza aktualnej reformy szkolnictwa). *Kwart. Ped.* 1961 nr 1 s. 37—48.

Zob. tegoż autora: Eksperyment 50 szkół w ZSRR. *Kwart. Ped.* 1959 nr 1 s. 248—251, tabl.; Ewolucja radzieckiej koncepcji szkoły pracy. *Rys. i Pr.* r. 1958 nr 2 s. 35—38; Profile nowej szkoły radzieckiej. *Rys. i Pr.* r. 1960 nr 2 s. 85—94; Radziecki system oświatowo-wychowawczy. *Kwart. Ped.* 1961 nr 4 s. 135—139.

262. WOJCIECHOWSKI K(azimierz): Reforma szkolna w ZSRR. Z pobytu polskiej delegacji oświatowej w ZSRR. *Ruch Ped.* 1960 nr 3 s. 107—116.

Zob. tegoż autora: Kształcenie nauczycieli (w Związku Radzieckim). *Nowa Szk.* 1960 nr 5 s. 15—17.

263. ZIELIŃSKI ZYGMUNT: Nauczanie pracy. *Nowa Szkoła* 1960 nr 5 s. 11—14, tabl.

264. ZJUBIN LEONID M.: Młodzież w warsztatach szkolnych. *Wychowanie* 1960 nr 8 s. 7—10.

*W. DĄBROWSKA*

# K R O N I K A  K R A J O W A

## MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA W SPRAWIE SZKOLENIA KADR TECHNICZNYCH W KRAKOWIE

Staraniem Naczelnej Organizacji Technicznej i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego została zorganizowana w dniach od 6—9 września 1961 r. w Krakowie międzynarodowa konferencja poświęcona kształceniu kadr technicznych na poziomie średnim i wyższym.

W konferencji czynny udział wzięli przedstawiciele świata naukowego, stowarzyszeń technicznych, zainteresowanych resortów i wyższych uczelni z Czechosłowacji, Jugosławii, NRD, Polski, Węgier i ZSRR oraz delegacja Światowej Federacji Pracowników Nauki.

Z ramienia Związku Nauczycielstwa Polskiego udział wzięli: kol. kol. wiceprezes S. Kwiatkowski i F. Kazubiński oraz przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Centralnej Rady Związków Zawodowych.

Na konferencji wygłoszono szereg referatów, których tematyka koncentrowała się wokół następujących zagadnień:

1. Kształcenie kadr w szkołach technicznych średnich i wyższych w różnych krajach.
2. Podnoszenie kwalifikacji inżynierów i techników, czynnych pracowników przemysłu.
3. System praktyk produkcyjnych dla studentów.
4. Planowanie zapotrzebowania na inżynierów i techników.
5. Kształcenie kadr pedagogicznych dla średnich i wyższych szkół technicznych.

Opracowania referatów podjęły się te delegacje, które w danej dziedzinie osiągnęły najlepsze doświadczenia, przy czym korzystały z przygotowanych materiałów w tym zakresie przez inne państwa uczestniczące w konferencji.

Referat wprowadzający wygłosił prof. inż. J. Tymowski, w którym omówił zadania i cele konferencji oraz nakreślił w skrócie historyczny rozwój techniki w świecie z podkreśleniem ostatnich lat jej rozwoju. Tak w referatach, jak i w dyskusji uczestnicy konferencji stwierdzili, że wobec stałego rozwoju przemysłu i rozpowszechnienia techniki rośnie nieustannie zapotrzebowanie na kadrę inżynierów i techników w gospodarce narodowej i tak dla przykładu: w 1940 r. w ZSRR było 290 tys. inżynierów, w USA — 156 tys., w 1960 r. w ZSRR było 1116 tys. inżynierów, w USA — 526 tys.

Zadaniem wykształcenia technicznego jest przygotowanie w możliwie najkrótszym czasie dla gospodarki narodowej planowania technicznego jak najwięcej techników posiadających wysokie kwalifikacje zawodowe.

Właściwa opieka ze strony państwa w postaci przyznawania stypendiów, rozmieszczenie młodzieży w internatach i bursach pozwala w dużej mierze naszym uczniom na zajęcie się nauką bez narażania na kłopoty materialne.

Nasuwa się konieczność zapoznania młodzieży studiującej w wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, ponieważ w procesie produkcji powinni również prowadzić w zakładach produkcyjnych pracę wychowawczą. Toteż w niektórych szkołach, np. w CSRS i NRD, studenci zapoznają się z podstawowymi problemami psychologii i pedagogiki.

Następnie uczestnicy konferencji w wypowiedziach swych zwrócili uwagę na szkolenie zaoczne i wieczorowe, które coraz bardziej rozwija się obok stacjonarnego.

Zaletą szkolenia zaocznego i wieczorowego jest jednak to, że opiera się ono na łączeniu doświadczenia pracujących i uczących się, co pozwala wiązać teorię z praktyką w czasie szkolenia. Również dla gospodarki narodowej formy zaocznego i wieczorowego szkolenia są korzystniejsze, ponieważ uczący się pozostaje w pracy produkcyjnej.

We wszystkich krajach socjalistycznych państwo udziela uczącym się dużego poparcia. I tak w ZSRR i CSRS dokształcająca się młodzież korzysta z wielu ulg, na przykład:

— zwolnienia od pracy na przeciąg 1 dnia w tygodniu przy pełnej odpłatności;
— 1—4 miesięcy urlopy płatne;
— urlopy na okres egzaminów końcowych;
— otrzymują 50% zniżki kolejowej w okresie studiów zaocznych.

W centrum uwagi uczestników była sprawa niedostatecznego praktycznego przygotowania młodzieży i bardzo silnego teoretyzowania, co przede wszystkim daje się zauważyć w szkolnictwie wyższym. Zasadniczym niedomaganiem szkół wyższych jest wyodrębnienie ich z życia, niedostateczne przygotowanie studentów do praktyki. Niedostateczne wiązanie wiadomości teoretycznych z doświadczeniem w życiu praktycznym.

Sprawa praktyk studenckich, tak ważna dla przebudowy szkoły wyższej, jest rozwiązywana w różnych krajach w różny sposób. Np. w Wyższej Szkole Maszyn i Elektrotechniki w Pilźnie (CSRS) kandydaci na studia wpisywani są równocześnie jako pracownicy etatowi fabryki. Studenci uczęszczają na zmianę przez tydzień na wykłady i ćwiczenia w uczelni, a następny tydzień pracują w produkcji. Przy czym praktyka pierwszego i drugiego roku musi być zakończona egzaminem czeladniczym. Przewidziane programem ćwiczenia przedmiotu specjalistycznego odbywają się w fabryce.

W wielu przypadkach tematy prac dyplomowych studenci wybierają z zakresu praktycznych problemów, które czekają w przedsiębiorstwie na rozwiązanie.

W ZSRR i NRD istnieje ścisła współpraca między przedsiębiorstwami przemysłowymi a technicznymi szkołami wyższymi, instytutami badawczymi, ośrodkami szkoleniowymi, które przychodzą z pomocą przedsiębiorstwom przy rozwiązywaniu konkretnych prac badawczych, ekspertyz itp.

Szkolenie praktyczne uczniów szkół średnich jest bardziej właściwe, jednak niewystarczające. Uczniowie ci odbywają praktyki wakacyjne obok prac w warsztatach szkolnych i w zakładach produkcyjnych.

W dalszym ciągu uczestnicy podkreślili, że na skutek szybkiego rozwoju nauki i techniki wiadomości wyniesione ze szkoły szybko się dezaktualizują. Powszechną formą walki z tym jest praca samokształceniowa.

Obecnie już nie wystarczy uzupełnienie swej wiedzy czytaniem fachowych czasopism, prasy technicznej, eksperymentowanie w dziedzinie swej specjalności.

Przyswajanie nowej wiedzy musi odbywać się na drodze systematycznego dokształcania kursowego czynnej kadry inżynierów i techników.

Prace i doświadczenia w tym zakresie prowadzone są we wszystkich krajach.

Problem dokształcania jest ciekawie rozwiązywany w ZSRR i Czechosłowacji, gdzie wyższe szkoły techniczne organizują dla czynnych inżynierów i techników szereg kursów problemowych, trwających 1—2 semestrów, o tematyce specjalistycznej, z zakresu np. automatyzacji półprzewodników, maszyn matematycznych itp., tak, aby zaznajomić pracujących zawodowo ludzi z wyższym wykształceniem z najnowszymi zdobyczami nauki i techniki.

System dokształcania objąć winien również i nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy ukończyli techniczne szkoły wyższe. To przyczyni się znacznie do podniesienia poziomu nauki w szkołach średnich, a nauczycielom tych szkół da perspektywę wykładania na wyższych uczelniach.

Dla inżynierów, obojętnie jakiej specjalności, organizować należy przy wyższych uczelniach technicznych, instytutach przemysłowo-badawczych roczne przeszkolenie teoretyczno-specjalistyczne w celu podniesienia ich kwalifikacji i uzupełnienia wiedzy teoretycznej.

Oprócz systematycznych kursów dokształcających organizowane są wykłady, konsultacje, seminaria, konferencje szkoleniowe, które zajmują się kluczowymi problemami rozwoju technicznego tak, aby rozlicznymi formami podnoszenia kwalifikacji objąć najszersze masy inżynierów i techników.

Szybkie tempo rozwoju techniki i nauk ścisłych wymaga również zwiększenia kadry wykładowców przedmiotów technicznych. Powinni oni być przeszkoleni przez wykładowców posiadających jednocześnie techniczne i pedagogiczne przygotowanie. W przeciwnym razie przygotowanie tych nauczycieli będzie miało charakter ogólny, który w praktyce przy wykonywaniu zawodu pedagoga okaże się niedostatecznym.

Kwalifikacje pedagogiczne powinny być rozciągnięte na młode kadry uczonych w wyższych szkołach technicznych, a obecna kadra wykładowców powinna być przeszkolona na specjalnych systematycznych kursach pedagogicznych. Temu zagadnieniu uczestnicy konferencji poświęcili wiele uwagi. Stwierdzono, że wykładowcy szkół technicznych, choć posiadają w zasadzie wyższe wykształcenie techniczne lub uniwersyteckie, nie uzyskali przygotowania pedagogicznego, jak również w wielu przypadkach nie przechodzą przeszkolenia pedagogicznego w czasie wykonywania swego zawodu.

Poważne próby poczyniono w tym zakresie w NRD, gdzie w 1951 r. został powołany Instytut Pedagogiki Inżynieryjnej w Dreźnie, na którym studenci od drugiego semestru zapoznają się z zagadnieniami inżynieryjno-pedagogicznymi. Na późniejszych semestrach jest już możliwość całkowitego przejścia na kierunek inżynieryjno-pedagogiczny. Po zakończeniu nauki student otrzymuje dyplom inżyniera z jednoczesnym przyznaniem uprawnień wykładania w wyższych szkołach, po odbyciu przynajmniej rocznej praktyki w przemyśle.

Prócz tego przy szkołach wyższych powstają ośrodki pedagogiczne, które organizują kursy, wykłady i seminaria dla młodych kadr naukowych w celu zapewnienia wykładowcom opanowania wiedzy pedagogicznej.

Nie tylko w szkołach wyższych kadra naukowa nie ma przygotowania pedagogicznego, ale i w szkolnictwie średnim od nauczycieli przedmiotów zawodowych nie wymaga się wykształcenia pedagogicznego, a wymaga się jedynie dyplomu szkoły wyższej.

Nie lepiej przedstawia się sprawa doboru młodych kadr naukowych. Należałoby zwrócić szczególniejszą uwagę na wyróżniających się studentów zdradzających zainteresowanie pracami badawczo-naukowymi.

Na zakończenie uczestnicy uchwalili rezolucję, w której przedstawili stan i formy w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji.

Poszczególne referaty wywołały ożywioną dyskusję, w której wzięli udział delegaci i zaproszeni goście. Uczestnicy zwrócili uwagę na działalność stowarzyszeń i zrzeszeń technicznych, na których powinien spoczywać obowiązek dokształcania kadr przy współpracy z instytucjami państwowymi.

Obecna konferencja osiągnęła zamierzony cel, a przekazane liczne doświadczenia zostaną wykorzystane przez poszczególne kraje.

Uczestnicy konferencji zwrócili uwagę na potrzebę dalszego dokształcania kadr zatrudnionych w produkcji, podkreślając zasadniczy moment kształcenia bez oderwania od pracy.

Przygotowanie kadr powinno być ściśle związane z życiem przy zastosowaniu różnych form kształcenia i doskonalenia.

Kształcenie studentów w wyższych uczelniach technicznych winno być ściśle związane z przemysłem przez dłuższe praktyki produkcyjne organizowane bądź

przed rozpoczęciem studiów, w czasie ich trwania i po zakończeniu nauki, a praktykant-student winien w tym okresie przejść wszystkie stopnie pracownicze.

Uczestnicy konferencji stali na stanowisku stałego udoskonalania metod prawidłowego planowania wieloletniego systemu kształcenia kadr i ich zatrudnienia.

Na podstawie rezultatów obecnej konferencji uczestnicy doszli do wniosku, że istnieje potrzeba organizowania w przyszłości podobnych konferencji tematycznych w poszczególnych państwach obozu socjalistycznego.

Zainteresowane stowarzyszenia techniczne winny wymieniać materiały z zakresu nowych form kształcenia kadr technicznych, informując o aktualnych osiągnięciach i ewentualnych zmianach przepisów i postanowień w tym zakresie (np. ustalenie nomenklatury zawodu, stopni naukowych itp.).

Uczestnicy konferencji uważają za celowe stworzenie ośrodka informacyjnego dla utrzymania stałej łączności między stowarzyszeniami i zrzeszeniami. Ośrodek ten zajmie się publikacją pedagogiczną i techniczną w zakresie kształcenia i doskonalenia kadr technicznych.

Na zakończenie uczestnicy podkreślili duży wkład pracy i wysiłku Naczelnej Organizacji Technicznej w zorganizowanie konferencji, która jednocześnie posłużyła jako poważny bodziec w umocnieniu przyjaźni między narodami.

*F. KAZUBIŃSKI*

## CENTRALNE KURSY WAKACYJNE ORGANIZOWANE PRZEZ WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY

### PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA I CEL KURSÓW

Uchwały VII Plenum KC PZPR i ustawa sejmowa o rozwoju systemu oświaty i wychowania postawiły przed nadzorem pedagogicznym i zawodową organizacją nauczycielską poważne zadania. Szczególnie trudne i wymagające natychmiastowego działania są sprawy związane z doskonaleniem i dokształcaniem nauczycieli czynnych na tle zwiększonych wymagań, jakie stanęły na obecnym etapie przed szkołą w Polsce Ludowej. Prawidłowa realizacja tych zadań wymaga w pierwszym rzędzie dobrego przygotowania kadry kierującej procesami doskonalenia i dokształcania nauczycieli. To była główna przyczyna, która narzuciła konieczność zorganizowania centralnych kursów dla aktywu pedagogicznego.

### KURSY DLA KIEROWNIKÓW WYDZIAŁÓW PEDAGOGICZNYCH ZNP I KIEROWNIKÓW OŚRODKÓW METODYCZNYCH

W wyniku przeprowadzonych rozmów i osiągniętego porozumienia pomiędzy Ministerstwem Oświaty i Zarządem Głównym ZNP postanowiono zorganizować wspólne kursy dla kierowników wydziałów pedagogicznych i kierowników ośrodków metodycznych. Chodziło o to, aby jednym i drugim ukazać podstawowe kierunki i formy pracy oraz przygotować ich do rozsądnej i owocnej współpracy i współdziałania. Zdecydowano zorganizować 7 kursów po około 100 osób w możliwie atrakcyjnych miejscowościach. Kierownictwo naukowe kursów powierzono kierownikom okręgowych wydziałów pedagogicznych, a zastępstwo kierownikom ośrodków metodycznych. Przy rekrutacji na kursy przyjęto zasadę, że okręgi nadmorskie kierowano w okolice podgórskie i odwrotnie: sąsiadujących z górami kierowano nad morze. Na wszystkich kursach zgromadzono 335 kierowników wydzia-

łów pedagogicznych i 259 kierowników ośrodków metodycznych. Obecność na kursach kierowników wydziałów pedagogicznych osiągnęła wskaźnik 95%, a kierowników ośrodków metodycznych — 73%.

## PROGRAM I JEGO REALIZACJA

Tematyka zajęć na kursach zamykała się w czterech zasadniczych działach obejmując:

— osiągnięcia i braki współczesnej szkoły;
— zadania szkół w świetle uchwał VII Plenum KC PZPR i innych dokumentów o reformie oświaty i wychowania;
— organizację form pracy i treści pedagogicznej działalności wydziałów pedagogicznych i ośrodków metodycznych w roku szkolnym 1961/62 (z uwzględnieniem zajęć wspólnych i oddzielnych w grupach specjalistycznych);
— problematykę aktualną oraz zagadnienia ogólnopedagogiczne.

Na wszystkich kursach zaplanowane zajęcia zostały zrealizowane zgodnie z założeniami programowymi. Pozytywne wyniki przeprowadzonych kursów są zasługą kierowników naukowych. Pracę ich cechowała inicjatywa, operatywność i zaradność, dzięki czemu powstające trudności były rozwiązywane bez szkody dla prawidłowej realizacji programu kursu.

Wszyscy kierownicy na podstawie własnych spostrzeżeń i wypowiedzi słuchaczy ocenili układ i dobór treści programowych kursów za bardzo udany i słuszny. Podkreślili szczególnie walory wyrażające się w takim układzie programu, który poza wprowadzającymi wykładami przewidział większy budżet czasu na zajęcia seminaryjne, dzięki czemu uczestnicy kursów mogli się swobodnie wypowiedzieć i podzielić doświadczeniami.

W czasie zajęć seminaryjnych na wszystkich kursach poddano krytycznej analizie dotychczasową pracę pedagogiczną, jej formy, pracę nadzoru pedagogicznego, jak również aktywu ZNP i ośrodków metodycznych, i ukazano potrzebne kierunki zmian i poprawy.

Prawie we wszystkich sprawozdaniach podkreśla się, że stosunkowo słabiej była zaplanowana i znacznie gorzej zrealizowana problematyka dotycząca pracy kierowników powiatowych ośrodków metodycznych.

Ogólnie można stwierdzić, że profil programowy kursów był dlatego oceniony pozytywnie przez słuchaczy, że wychodził na spotkanie konkretnych zapotrzebowań, a głównie dlatego, że ukazał formy i treści pracy pedagogicznej w powiecie na najbliższy rok szkolny.

## ŻYCIE KULTURALNO - OŚWIATOWE I WSPÓŁŻYCIE SŁUCHACZY NA KURSACH

Poważne miejsce w życiu słuchaczy na kursach wypełniały zajęcia kulturalno-oświatowe. Złożyły się na to liczne wycieczki, teatr, opera, kino, spotkania, a w niektórych przypadkach działalność ad hoc organizowanych zespołów artystycznych spośród słuchaczy (np. w Sławie Śląskiej). Organizacja życia kulturalno-oświatowego wpływała dodatnio na wytworzenie się dobrej atmosfery i przyczyniła się do zżycia słuchaczy. Na szczególne podkreślenie zasługuje pogłębienie więzi współżycia i życzliwego koleżeństwa między kierownikami powiatowych ośrodków metodycznych i wydziałów pedagogicznych. Na kursach w czasie zajęć seminaryjnych, a czasem nawet po oficjalnych zajęciach, przedstawiciele konkretnych powiatów układali wspólnie plany pracy uwzględniające współpracę ośrodków metodycznych i wydziałów pedagogicznych ZNP.

## KURSY SEKCJI ZWIĄZKOWYCH

Niezależnie od opisanych kursów wydział Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP zorganizował centralne kursy dla społecznego aktywu zgromadzonego w sekcjach związkowych. Założenia organizacyjne i programowe tych kursów koncentrowały się głównie wokół problematyki podwyższania sprawności szkoły i nauczyciela, przez podnoszenie przydatności zawodowej i ideowo-politycznej nauczycieli i wychowawców. W programie kursów uwzględnione były zagadnienia stanowiące specyfikę poszczególnych typów szkolnictwa. Poza tym w zajęciach kursowych uwzględniono w dostatecznym zakresie zagadnienia związkowe, a w szczególności sprawy związane z organizacją i formami pracy sekcji na szczeblu centralnym i w okręgach. Silny akcent położono na pogłębianie i poszerzanie działalności ogniw związkowych przez aktyw społeczny zgrupowany głównie w sekcjach związkowych. Dużo uwagi w dyskusjach i zajęciach seminaryjnych poświęcono sprawie poszerzania aktywu związkowego i jego oddziaływania na masy nauczycielskie w kierunku podnoszenia przydatności zawodowej i postawy ideowo-moralnej.

Słuchaczami na kursach sekcyjnych byli aktywiści społeczni z sekcji okręgowych oraz wybrani (nieliczni) przedstawiciele sekcji centralnych.

W okresie wakacyjnym zorganizowano kursy dla następujących sekcji:

szkolnictwa ogólnokształcącego;
„ zawodowego;
„ rolniczego;
zakładów kształcenia nauczycieli;
wychowania przedszkolnego
szkolnictwa specjalnego;
oraz dla sekcji bibliotekarskiej.

Omawiając kursy sekcyjne trzeba podkreślić, że pracowały na nich bardzo dobrze samorządy kursowe, a szczególnie dobrze wywiązały się ze swoich obowiązków komisje kulturalno-oświatowe i gospodarcze. Dzięki tym ostatnim nieco lepiej układały się na kursach sekcyjnych sprawy warunków zakwaterowania i żywienia.

Wśród kursów sekcyjnych zasługuje na oddzielną uwagę kurs sekcji zakładów kształcenia nauczycieli. Znaczną część budżetu czasu na kursie przeznaczono na zajęcia seminaryjne, które miały na celu przygotowanie słuchaczy do podjęcia prac związanych z otwarciem przewodów doktorskich.

## KURS DLA NAUCZYCIELI PROWADZĄCYCH EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

Z inicjatywy Komisji Eksperymentów Pedagogicznych przy ZG ZNP zorganizowano w Gdańsku pod kierownictwem prof. W. Okonia kurs dla nauczycieli prowadzących eksperymenty pedagogiczne w szkole. Na kurs przybyło 52 uczestników reprezentujących różne typy szkół z całego kraju. Zadania kursu obejmowały:

— wymianę i krytyczną analizę dotychczasowych doświadczeń z pracy eksperymentalnej w szkolnictwie polskim;
— studia nad teoretycznymi zagadnieniami eksperymentu szkolnego z uwzględnieniem kwestii dydaktycznych, psychologicznych i metodologicznych;
— wdrażanie praktycznych umiejętności niezbędnych w pracy eksperymentalnej — w zakresie planowania, przeprowadzania i weryfikacji eksperymentu oraz opracowywania jego wyników;
— prace przygotowawcze nad gromadzeniem materiałów do tomu studiów obrazujących współczesny dorobek szkół eksperymentalnych w Polsce.

Założenia programowe kursu były realizowane w oparciu o wykłady, seminaria (prowadzone w 4 grupach) oraz pracę samodzielną słuchaczy.

Bardzo cennym dorobkiem kursu jest opracowanie dezyderatów pod adresem władz oświatowych i ZNP w sprawie opieki nad pracą eksperymentalną w szkołach ogólnokształcących i zawodowych.

*K. MAKOWSKI*

# Z PRAC GŁÓWNEJ KOMISJI PEDAGOGICZNEJ ZG ZNP DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ

## SKŁAD OSOBOWY GŁÓWNEJ KOMISJI PEDAGOGICZNEJ DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ PRZY ZARZĄDZIE GŁÓWNYM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W skład Głównej Komisji Pedagogicznej wchodzą pracownicy nauki prowadzący w jej ramach komisje problemowe oraz przedstawiciele zainteresowanych instytucji i organizacji:

Doc. Józef Barbag — przedst. Min. Oświaty
Doc. dr Jan Bartecki — przew. Kom. Oświaty Rolniczej
Tadeusz Kochanowicz — z-ca przewodn. Komitetu Pracy i Płac
Sekr. CRZZ — Wiesław Kos
Eugenia Krassowska — v. Minister Szkolnictwa Wyższego
Doc. dr Józef Kwiatek — Przew. Głównej Komisji Pedagogicznej oraz Przew. Kom. Wychowania Dziecka w Rodzinie
v-Prezes Stanisław Kwiatkowski — Przew. Kom. Kształcenia Zawodowego
Mgr Jan Mazur — Sekretarz Głównej Komisji Pedagogicznej
Prof. dr Wincenty Okoń — Przew. Kom. Eksperymentów Pedagogicznych
Doc. dr Józef Okuniewski — v. Minister Rolnictwa
Prof. dr Eugeniusz Olszewski — Przew. Kom. Kultury Technicznej
v-Prezes Władysław Ozga — Przew. Kom. Sieci Szkół
Dyr. Maria Parasiak — Dep. Ośw. Rolniczej Min. Rolnictwa
Dr Tadeusz Parnowski — Przew. Kom. Czytelnictwa
Doc. dr Tadeusz Pasierbiński — Przew. Kom. Kształcenia i Dokształcania Nauczycieli
Doc. dr Mieczysław Pęcherski — Przew. Kom. Programowej.
Marian Renke — Sekr. KC ZMS
Dr Józef Sosnowski — Przew. Kom. Oświaty Dorosłych
Prof. dr Bohdan Suchodolski — v-Przewodn. Głównej Komisji Pedagog.
Prof. dr Wiktor Szczerba — Przew. Kom. Wychowania Społecznego
Mgr Józef Tejchma — Przewodn. ZMW
Wacław Tułodziecki — Minister Oświaty
Prof. Janusz Tymowski — NOT
Dr Irena Wojnarowa — Przew. Kom. Wychowania Estetycznego
Dr Wacław Wojtyński — Czł. Prezyd. ZG ZNP
Prof. dr Ryszard Wroczyński — Przew. Kom. Społecznej Funkcji Szkoły
Mgr Zofia Zakrzewska — Naczelnik ZHP.

# PROJEKTY PLANÓW PRACY KOMISJI

## KOMISJA CZYTELNICTWA

### A. Zadania Komisji i jej organizacja

1. Zadaniem Komisji Czytelnictwa jest objęcie problemów czytelniczych związanych z dwoma podstawowymi czynnikami procesu oświatowego: nauczycielem i uczniem. Problemy czytelnicze uważa się przy tym za integralną składową zarówno efektywności działania oświatowo-społecznego nauczyciela, jak i dojrzewania kulturalnego ucznia. Tak rozumiane sprawy czytelnictwa są więc ściśle powiązane z całością działania Głównej Komisji Pedagogicznej oraz z zadaniami większości jej Komisji.

2. Komisja Czytelnictwa ma więc na celu precyzowanie tych problemów, które stanowią o nowej roli czytelnictwa w zmieniającym się świecie, w szczególności — w konkretnych warunkach Polski Ludowej. Ma ona podjąć zwłaszcza te zagadnienia, których naświetlenie będzie szczególnie istotne dla potrzeb reformy szkolnictwa. Obok określenia tych problemów głównym zadaniem Komisji Czytelnictwa będzie ich opracowanie w oparciu o zbadanie konkretnych warunków przebiegu procesów kulturalnych. Komisja Czytelnictwa winna więc dostarczyć możliwie obiektywnych materiałów, które pozwolą poczynić skuteczne kroki w celu zwielokrotnienia oddziaływania czytelnictwa i innych środków komunikacji kulturalnej w kierunkach szczególnie ważnych dla rozwoju kultury socjalistycznej w Polsce.

3. W pracach teoretycznych i badawczych Komisja Czytelnictwa odgrywa rolę inspiratora i koordynatora. Współdziała ona z Główną Komisją Pedagogiczną zarówno w kierunkach transponowania jej zadań na specyfikę zagadnień czytelniczych, jak i zgłaszając do jej prac wnioski z badań czytelnictwa płynące. Aby sprostać temu zadaniu, Komisja Czytelnictwa winna powiązać się z aktywnymi ośrodkami badań czytelnictwa w Polsce i za granicą, doprowadzić do opracowania skoordynowanych planów badawczych przynajmniej niektórych ośrodków krajowych, zorganizować stały kontakt konsultacyjny, dążyć do uogólnienia wniosków płynących z badań oraz do powiązania ich z konkretnymi zadaniami Reformy Szkolnictwa. Komisja Czytelnictwa dba także o upowszechnienie i dyskutowanie swoich doświadczeń drogą ich publikowania.

4. Komisja Czytelnictwa obejmuje dwie sekcje: „Sekcję Kultury Czytelniczej Nauczycieli" oraz „Sekcję Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży".

### B. Prace badawcze

Prace badawcze Komisji Czytelnictwa Głównej Komisji Pedagogicznej do spraw Reformy Szkolnictwa powinny w latach najbliższych przebiegać zgodnie z tymi zadaniami, które zaakcentowało VII Plenum KC Partii. Kierunki tego działania muszą także pozostawać w pewnym związku z dotychczasowym dorobkiem prac Komisji Czytelniczej. Na czoło zadań wysuwają się: przygotowanie kadr nauczycielskich, ich jakość i doskonalenie się oraz sprawa skuteczności nauczania, co wymaga między innymi zbadania procesów uczenia się (podręczniki) oraz percepcji i funkcji wychowawczej lektury szkolnej.

W związku z tym badania powinny obejmować dwie grupy zagadnień: badania dotyczące czytelnictwa nauczycieli i badania nad funkcją lektury szkolnej i podręcznika.

1. Problem czytelnictwa wśród nauczycieli — jego funkcja w przygotowaniu nauczyciela do zadań we współczesnym społeczeństwie — powinien być oświetlony z następujących punktów widzenia:

a) zasięgu czytelnictwa literatury pedagogicznej, popularnonaukowej, polityczno-społecznej i pięknej oraz kształtowania się zainteresowań i gustów czytelniczych wśród nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji nauczycielstwa wiejskiego;
b) funkcji szkoły pedagogicznej w przygotowaniu do świadomego posługiwania się książką i czasopismem w toku pracy zawodowej oraz w procesie samokształcenia;
c) drogi książki i czasopisma dla nauczyciela w świetle istniejących warunków i potrzeb, związek tego układu z nasileniem czytelnictwa wśród nauczycieli i zakresem jego oddziaływania.

2. Problematyka związana z badaniami dotyczącymi funkcji lektury szkolnej i podręcznika łączy się bezpośrednio z pracami nad reformą szkolną. Wydaje się, że dopiero pełne zrozumienie zainteresowań dzieci i młodzieży, poznanie możliwości ich percepcji i powiązanie treści programowych z wymogami współczesnego życia umożliwi skuteczne oddziaływanie tych treści w kierunku pożądanym. Prace dotyczące tego zagadnienia powinny być prowadzone porównawczo w różnych środowiskach i w odniesieniu do różnych faz rozwojowych, ponieważ tylko wtedy wnioski wyciągane na tej podstawie będą miały wartość uogólniającą. W szczególności chodzi tutaj o uwzględnienie następujących problemów:
a) analiza elementów współczesności w literaturze z punktu widzenia zainteresowań i ideałów młodzieży poprzez zbadanie czytelnictwa literatury tradycyjnej i literatury współczesnej;
b) analiza lektury aktualnej szkolnej (książki i czasopisma na tle zainteresowań czytelniczych właściwych różnym fazom rozwoju i różnym środowiskom z uzględnieniem możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży;
c) specyficzna rola czasopisma dziecięcego i młodzieżowego w procesie nauczania i wychowania oraz ich funkcja w zbliżeniu do aktualnego nurtu życia;
d) funkcja szkoły w przygotowaniu do świadomego posługiwania się książką jako jedną z przesłanek rozumienia współczesnego życia.

Badania w zakresie obu wysuniętych grup zagadnień powinny być prowadzone poprzez włączenie w nie i zainteresowanie problematyką szerokiego aktywu nauczycielskiego. Przyczyni się to nie tylko do zebrania interesujących materiałów naukowych, ale pobudzi inicjatywę umysłową i pedagogiczną nauczycieli.

Badania powinny być prowadzone przez Komisję Czytelniczą przy współpracy zainteresowanych instytucji, jak np. Sekcja Kultury Masowej PAN, Instytut Nauk Pedagogicznych UW, Centralny Ośrodek Metodyczny Ministerstwa Oświaty, Instytut Pedagogiki Ministerstwa Oświaty, Zakład Literatury i Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży UW, Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, PZWS, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" i inne.

*T. PARNOWSKI*

## KOMISJA EKSPERYMENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Naczelnym zadaniem Komisji Prób i Eksperymentów jest stworzenie właściwej atmosfery dla eksperymentu pedagogicznego oraz roztoczenie opieki nad podejmowanymi próbami, a przez to zbieranie danych potrzebnych do realizacji przeprowadzonej w roku 1961 reformy szkolnej w Polsce.

Opieka ta obejmie zakłady wychowawcze, w których prowadzony jest:
a) eksperyment ogólny — obejmujący cały zakład, a więc np. szkołę eksperymentalną, eksperymentalny dom dziecka itp.

b) eksperyment cząstkowy — obejmujący jakąś jedną część zakładu eksperymentującego, np. klasę szkolną, grupę dzieci w przedszkolu itp.

Dla realizacji tych zadań Komisja dzieli się na trzy podkomisje: szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów wychowawczych (domy dziecka, przedszkola, żłobki, pałace młodzieży).

Szczegółowe zadania Komisji na lata 1961—1963 obejmują:

a) zadania w zakresie wymiany doświadczeń i doskonalenia nauczycieli szkół eksperymentalnych,
b) zadania w zakresie opieki nad eksperymentami,
c) zadania naukowo-wydawnicze.

A. Zadania związane z wymianą doświadczeń i doskonaleniem nauczycieli.

1. Zorganizowanie w lipcu 1961 roku trzytygodniowego Kursu dla dyrektorów, kierowników i nauczycieli szkół eksperymentalnych. Wyłonienie na kursie trzech grup eksperymentatorów, zajmujących się eksperymentem a) ustrojowo-programowym, b) w zakresie kształcenia politechnicznego, c) metodycznym.

2. Organizowanie sporadycznych wizyt i spotkań w szkołach eksperymentalnych dla nauczycieli zainteresowanych danym typem eksperymentu.

3. Zorganizowanie w okresie ferii zimowych lub wiosennych roku szk. 1962/63 dwutygodniowej wczaso-konferencji.

4. Serwis bibliograficzny obejmujący lekturę szczególnie przydatną w pracy eksperymentalnej.

B. Zadania w zakresie opieki nad pracą eksperymentalną.

Zadania te sprowadzają się do starań o wcielenie w życie następujących postulatów:

1. Wobec braku doświadczeń, dotyczących rozwiązywania wielu podstawowych problemów wychowania w nowych, szybko zmieniających się warunkach ustroju socjalistycznego, konieczne jest prowadzenie działalności eksperymentalnej w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. Ponieważ zadaniem tej działalności jest szerokie wypróbowywania nowych treści, metod, środków i nowej organizacji wychowania socjalistycznego, należy uwzględniać w niej nie tylko eksperyment ustrojowo-programowy, lecz także metodyczny i organizacyjny, a jednocześnie nie tylko eksperyment dydaktyczny, lecz także i wychowawczy.

2. Stwierdzając poważny wzrost zainteresowań pracą eksperymentalną wśród nauczycieli i pozytywny na ogół stosunek władz szkolnych do tej pracy postulować jednocześnie należy dalsze rozszerzenie i pogłębienie opieki nad szkołami eksperymentalnymi. W celu stworzenia odpowiedniej atmosfery dla prac eksperymentalnych należy:

a) wciągnąć do współpracy w eksperymentowaniu kuratoria, inspektoraty i ośrodki metodyczne,
b) zainteresować eksperymentem wydziały pedagogiczne ZNP,
c) do programu konferencji rejonowych włączać problematykę szkół eksperymentalnych,
d) prowadzić ewidencję prac eksperymentalnych w wojewódzkich wydziałach pedagogicznych ZNP i kuratoriach oraz informować o nich nauczycieli,
e) prapagować działalność eksperymentalną za pośrednictwem prasy, radia i telewizji.

3. W przypadku gdy eksperyment, zwłaszcza ustrojowo-programowy, wymaga zmian w planie i programie nauczania, konieczne jest umożliwienie szkołom dokonywania tych zmian oraz zapewnienie środków finansowych na realizację zmienionych planów nauczania.

4. Szkołom prowadzącym eksperyment w zakresie kształcenia politechnicznego należy zezwolić na zakup narzędzi i materiałów poza planem zapotrzebowania w hurtowniach i sklepach państwowych.

5. Aby umożliwić szkołom eksperymentalnym gromadzenie odpowiedniej dokumentacji, powinno się wyposażyć je w urządzenia i materiały, jak np. magnetofony, powielacz, maszyna do liczenia, papier światłoczuły.

6. Należy zapewnić szkołom eksperymentalnym odpowiednią pomoc przez:

a) rozluźnienie dyscypliny finansowej, np. w gospodarowaniu godzinami nadliczbowymi,
b) podwyższenie budżetu tych szkół w celu uwzględnienia dodatkowych potrzeb,
c) zwiększenie kredytów na zakup pomocy naukowych,
d) zapewnienie odpowiedniego ryczałtu na opiekę psychologiczną,

7. Nie wysuwając postulatów w zakresie zmniejszenia liczby godzin pracy ani zwiększenia poborów nauczycieli szkół eksperymentalnych, należy równocześnie:

a) zwrócić uwagę na konieczność przyznawania dyrektorom i kierownikom oraz wybitniejszym nauczycielom tych szkół dodatków specjalnych;
b) wszelkie dodatkowe prace kierowników szkół i nauczycieli, związane z gromadzeniem dokumentacji i opracowaniem wyników eksperymentu, powinny być opłacane przez władze szkolne.
c) należy ułatwić nauczycielom szkół eksperymentalnych kontakty wzajemne w celu wymiany doświadczeń poprzez organizowanie kursów, konferencji lub wzajemnych hospitacji,
d) dyrektorzy, kierownicy i nauczyciele szkół eksperymentalnych powinni być jak najczęściej typowani na wyjazdy zagraniczne w celu twórczego wykorzystania doświadczeń innych krajów (pociągi przyjaźni, delegacje, wyjazdy zespołowe lub indywidualne). Typowanie kandydatów nie może się odbywać bez wiedzy dyrektorów (kierowników) tych szkół.

8. Dla umożliwienia weryfikacji eksperymentu w warunkach normalnych należy — w miarę możności — stabilizować liczbę uczniów w klasach eksperymentalnych i kontrolnych poniżej 36 uczniów w klasach podstawowych i 32 uczniów w klasach szkół średnich.

9. Opiekę naukową nad placówkami eksperymentalnymi powinny sprawować naukowe placówki pedagogiczne oraz ośrodki metodyczne.

10. Raz do roku w miesiącu wrześniu szkoły eksperymentalne składają sprawozdanie ze swej działalności. Sprawozdanie to otrzymują placówki naukowe, opiekujące się szkołami, oraz władze oświatowe i związkowe.

C. Zadania naukowo - wydawnicze

1. Inicjowanie nowych badań eksperymentalnych, mających na celu weryfikację założeń ważnych dla realizacji reformy szkolnej. Pierwszym zadaniem tego rodzaju będzie rozpoczęcie działalności eksperymentalnej w 5 szkołach w celu wypróbowania odpowiednich metod walki z niepowodzeniami szkolnymi. Tu można by również zaliczyć eksperyment inicjowany przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej UW.

2. Przygotowanie do druku w roku 1962 tomu prac omawiających założenia i dotychczasowe osiągnięcia szkół eksperymentalnych w Polsce Ludowej. W tomie tym znajdą się opisy pracy eksperymentalnej w szkołach.

3. Opracowywanie doświadczeń szkół eksperymentalnych w Polsce i za granicą w pierwszej połowie XX wieku.

4. Publikowanie w prasie pedagogicznej prac przedstawiających kwestie metodologiczne oraz wyniki pracy eksperymentalnej w szkołach i innych zakładach wychowawczych.

*W. OKOŃ*

## KOMISJA KULTURY TECHNICZNEJ

Kultura techniczna jest wraz z kulturą naukową, społeczną, estetyczną itp. integralną częścią ogólnej kultury ludzkiej, splatającą się nierozerwalnie z innymi jej elementami. Jednym z ogólnokształcących zadań szkoły powinno być zapewnienie uczniowi podstaw kultury technicznej z ukazaniem jej powiązań z innymi elementami kultury. Rozwijanie kultury technicznej nie może więc być zadaniem jednego lub dwu przedmiotów nauczania, lecz zadaniem całego zespołu tych przedmiotów oraz organizowanej aktywności pozalekcyjnej młodzieży.

Trzeba przy tym pamiętać, że rozwijanie kultury technicznej jest jednym z tych zadań szkoły, których realizacja stanowi o zbliżeniu szkoły do życia, o wykonaniu tych zadań społecznych, które postawiło przed szkołą VII Plenum KC PZPR.

Działalność Komisji Kultury Technicznej powinna wobec tego objąć stopniowo następujący szeroki zakres:

A. Odnośnie programów nauczania:

1. Analiza, w jakim stopniu obowiązujące dziś w Polsce programy nauczania wykorzystują specyficzne możliwości poszczególnych przedmiotów dla rozwijania lub przyczyniania się do rozwijania kultury technicznej.
2. Analiza odpowiednich zagadnień w szkolnictwie innych krajów.
3. Przygotowania wniosków i dezyderatów dla korekty lub reformy programów z punktu widzenia potrzeb kultury technicznej.

B. Odnośnie aktywności pozaszkolnej młodzieży:

1. Analiza, w jakim stopniu działalność organizacji młodzieżowych (ZHP, ZMS, ZMW) i organizacji obejmujących działalnością m. in. młodzież (LPŻ, PTTK itp.) wykorzystuje swe specyficzne możliwości dla rozwijania kultury technicznej.
2. Analiza, w jakim stopniu kółka zainteresowań i inne formy pracy pozalekcyjnej szkoły przyczyniają się do rozwijania kultury technicznej.
3. Analiza, jakie i jak działają instytucje pozaszkolne (domy młodzieży, muzea techniczne itp.) umożliwiające rozwijanie kultury technicznej młodzieży.
4. Analiza, w jakim stopniu docierające do młodzieży ogólne formy przekazywania elementów kulturalnych (książki, czasopisma, film, radio, telewizja) przyczyniają się do rozwijania jej kultury technicznej.
5. Analiza, w jakim stopniu pomoc szkole ze strony zakładów pracy przyczyni się do rozwijania kultury technicznej młodzieży.
6. Analiza oddziaływania czynników wymienionych w punktach 1—5 w różnych krajach.
7. Przygotowanie wniosków i dezyderatów dla poprawienia lub rozwinięcia działania czynników wymienionych w punktach 1—5.

C. Odnośnie kształcenia i doszkalania kadr nauczycielskich:

1. Analiza obecnego przygotowania kadr nauczycielskich do podnoszenia kultury technicznej młodzieży drogą realizacji programów nauczania i. drogą działalności pozalekcyjnej.
2. Analiza systemów i programów szkolenia i doskonalenia kadr nauczycielskich z punktu widzenia zadań związanych z rozwijaniem kultury technicznej młodzieży.
3. Analiza przygotowań nauczycieli do rozwijania kultury technicznej młodzieży i metod ich kształcenia w tym zakresie w różnych krajach.
4. Przygotowanie wniosków i dezyderatów dla korekty, uzupełnienia lub reformy istniejącego systemu programów szkolenia i doskonalenia kadr nauczycielskich.

Do zakresu prac Komisji powinno również należeć zagadnienie oddziaływania nauczycieli na podnoszenie kultury technicznej społeczeństwa, szczególnie na wsi.

Tak obszerny zakres prac nie może być objęty własnymi badaniami samej Komisji. Z jednej strony więc zadaniem jej powinna być społeczna koordynacja — nielicznych zresztą — prac prowadzonych w tym zakresie w różnych placówkach (katedry uczelni wyższych, Instytut Pedagogiki, Komitet do Spraw Techniki, NOT, organizacje społeczne) oraz stymulowanie i inicjowanie takich prac, z drugiej zaś strony Komisja powinna współdziałać w pracach innych komisji problemowych Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP, w szczególności komisji: Programowej, Eksperymentów Pedagogicznych, Społecznej Funkcji Szkoły, Kształcenia i Dokształcania Nauczycieli, Czytelnictwa, Kształcenia Zawodowego, Wychowania Społecznego, Oświaty Rolniczej, Oświaty Dorosłych, Zagadnień Młodzieżowych.

Współdziałanie to powinno polegać zarówno na udziale poszczególnych kolegów w pracach dwu komisji, jak i na wzajemnym opiniowaniu opracowań pomiędzy komisjami.

Komisja też podejmie w miarę możności opracowania własne wybranych zagadnień wchodzących do jej programu działania oraz będzie organizowała dyskusje i konferencje na te tematy. W przeciągu kilku lat Komisja będzie dążyła do syntetycznego, monograficznego ujęcia zagadnień szerzenia kultury technicznej wśród młodzieży.

Komisja będzie też dążyła do zaznajomienia społeczeństwa, a w szczególności nauczycielstwa, z problematyką kultury technicznej z pomocą artykułów prasowych, radia, telewizji itp. Należy też przewidzieć zorganizowanie w 1962 lub 1963 r. (zależnie od terminu Kongresu Pedagogicznego) seminarium lub kurso-konferencji nauczycielskiej na wybrane zagadnienia z zakresu prac Komisji.

Komisja powoła ewentualnie następujące zespoły robocze:

1. Kultura techniczna a przedmioty matematyczno-przyrodnicze.
2. Kultura techniczna a przedmioty humanistyczne.
3. Praca ręczna, roboty warsztatowe, praca produkcyjna młodzieży jako czynniki rozwijania kultury technicznej.
4. Pozalekcyjne formy rozwijania kultury technicznej.

*E. OLSZEWSKI*

## KOMISJA KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

1. Zarówno teoria i praktyka w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego, poglądów, wzorów osobowego nauczyciela ma bogatą tradycję szczególnie u nas w Polsce.

2. W Polsce Ludowej jesteśmy świadkami dalszych przemian w zakresie treści pojęcia nauczyciel, jak i wyraźnego podnoszenia się w opinii społecznej rangi naszego zawodu. Drogę, jaką przebył nasz zawód przez wieki, można określić jako drogę od pomocnika służby kościelnej do człowieka pracującego na miarę męża stanu.

3. Brak nam jednak starannie zebranej wiedzy o nauczycielu rozrzuconej w różnych znanych i nieznanych dokumentach i publikacjach.

4. Upowszechnienie tej drogi historycznej, rolę nauczycieli postępowych w walce o postęp, o sprawiedliwość społeczną i oświatę dla mas pracujących z jednej strony, walny udział nauczycieli w odbudowie i przebudowie odrodzonej szkoły w Polsce Ludowej i dalsza walka o najwyżej zorganizowaną świecką szkołę w służbie socjalizmu i narodu, dzisiaj — oto obowiązek ZNP — a w ramach prac ZNP — Komisji KN.

5. Upowszechnić dorobek nauczyciela w przeszłości, ukazać jego pracę w Polsce Ludowej i wkład nauczyciela w walkę i pracę o wychowanie dla przyszłości, porównać nasze wysiłki i dorobek z pracą postępowych nauczycieli w świecie oraz ukazać drogi kształtowania się wzorca osobowego w naszym zawodzie — to jeden z głównych celów, jaki stawia przed sobą Komisja KN.

6. Cele te Komisja zamierza realizować przez:

a) inspirowanie, opiniowanie i koordynowanie prac związanych z opracowaniem podstaw naukowych dla polityki w zakresie funkcji, roli i pozycji społecznej nauczyciela;
b) zainicjowanie opracowania i stałego prowadzenia bibliografii prac o nauczycielu;
c) zaprojektowanie ośrodka wszelkiej dokumentacji związanej z pracą i walką nauczyciela, a po zatwierdzeniu projektu dołożenie starań, by taki ośrodek powstał — a z czasem mógł być przekształcony na Muzeum Nauczyciela;
d) zapoczątkowanie wielkiej serii tekstów źródłowych ukazujących historyczną drogę pracy nauczyciela i poglądów na zawód nauczyciela w Polsce i za granicą;
e) zaprojekowanie serii monografii poświęconych wybitnym nauczycielom — myślicielom i praktykom — od czasów najdawniejszych po dzień dzisiejszy oraz poszczególnym typom zakładów kształcenia nauczycieli;
f) przemyślenie możliwości przeprowadzenia szerokich badań nad funkcją, rolą i dorobkiem nauczyciela, jego pracą — w danym czasie w Polsce Ludowej — w różnych regionach Polski;
g) przygotowanie projektu konkursów na życiorysy, pamiętniki, opisy pracy, dążeń i walki nauczyciela w tych dziedzinach, które się wiążą ze szkołą, pracą w środowisku i z udziałem w upowszechnieniu kultury;
h) zapoczątkowanie zbierania materiałów o nieznanych nauczycielach z przeszłości i w dniu dzisiejszym, zasłużonych dla ruchu nauczycielskiego, szkoły i kultury;
i) zapoczątkowanie badań nad możliwościami najsprawniejszego przeprowadzenia reformy i ustalenia zależności jej realizacji od samego nauczyciela;
j) opiniowanie projektów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz występowanie z własnymi projektami w tym zakresie;
k) zapoczątkowanie badań nad warunkami pracy młodych nauczycieli oraz kryteriami doboru do zawodu nauczycielskiego.

*T. PASIERBIŃSKI*

## KOMISJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Komisja podejmie kilka wybranych zagadnień do szczegółowych opracowań. W miarę możliwości będziemy się starali oprzeć analizę i opracowanie tych zagadnień o zebrany materiał zarówno z literatury omawiającej podobne tematy w szkolnictwie zawodowym za granicą, jak i — o ile pozwolą na to warunki — przy pomocy właściwych metod w naszych szkołach zawodowych czy zakładach pracy. Pragniemy tymi zagadnieniami zainteresować nasze Sekcje Okręgowe oraz lepiej działające Sekcje Powiatowe. Ożywi to i zachęci do pracy, zwłaszcza o ile powiążemy prace Komisji z przygotowaniem do Kongresu Pedagogicznego. Mamy w pracach o podobnym zakresie (przygotowanie do Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej) już dobre doświadczenia.

W pracach naszej Komisji chcemy skupić obok wybitnych praktyków szkolnictwa zawodowego również ludzi, którzy zajmują się teoretycznie tymi zagadnieniami, oraz przedstawicielami życia gospodarczego, niektórych branżowych zjazdów zawodowych oraz NOT.

Problemy, które zamierzamy wysunąć w pracach Komisji:

1. Rola uczestnictwa w pracach produkcyjnych w procesie kształcenia zawodowego.
2. Rola kształcenia ogólnego w szkole zawodowej.
3. Miejsce i rola szkoły zakładowej i międzyzakładowej w systemie szkolnictwa zawodowego.
4. Metody i formy współdziałania szkół zawodowych z życiem gospodarczym i światem technicznym.

Komisja interesuje się również bezpośrednio problematyką kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół zawodowych. Uważamy jednak, iż ta sprawa winna być scalona w pracach Komisji Kształcenia Nauczycieli.

W podobny sposób zamierzamy również rozwijać współpracę z Komisją Oświaty Dorosłych, która winna obejmować swoim zainteresowaniem nie tylko sprawy kształcenia i dokształcania ogólnego dorosłych, ale również problematykę szkół zawodowych dla dorosłych.

W razie potrzeby Sekcja Szkolnictwa Zawodowego może wskazać do wyżej wymienionych komisji, jak również i innych pracujących w ramach Głównej Komisji Pedagogicznej dla Spraw Reformy Szkolnej osoby ze szkolnictwa zawodowego.

Ostateczne ustalenie składu zespołu dla opracowania wysuniętych zagadnień w Komisji Kształcenia Zawodowego nastąpi po przyjęciu przez Prezydium Głównej Komisji zaproponowanych tematów oraz przewodniczących zespołów.

*S. KWIATKOWSKI*

## KOMISJA OŚWIATY DOROSŁYCH

Komisja podejmie prace w następujących dziedzinach:

1. Funkcji społecznej szkół dla pracujących wszystkich szczebli (podstawowych, średnich — ogólnokształcących oraz zawodowych).
2. Kształcenia kadry pracowników kulturalno-oświatowych.
3. Opracowania dydaktyki dorosłych i metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach dla dorosłych.

Funkcję społeczną szkół wymienionych wyżej szczebli i rodzajów badać będzie zespół nauczycieli pracujących w tych szkołach pod kierunkiem mgr Heleny Izdebskiej, st. asyst. UW.

W roku bieżącym opracowana zostanie metodologia tych badań oraz przygotowany do nich zespół badających nauczycieli. Przeprowadzone badania i wnioski z nich płynące stanowić będą podstawę do zamierzonej reformy szkół dla pracujących.

2. Projekty programów kształcenia kadry pracowników k. o. (placówek oświaty pozaszkolnej) wraz z podstawami organizacyjnymi tego kształcenia opracowywać będzie zespół złożony z pracowników naukowych UJ oraz osób szczególnie interesujących się tym zagadnieniem pod kierunkiem prof. dra M. Siemińskiego. Komisja uznaje tę sprawę za zasadniczą dla wyjścia z impasu, w jakim obecnie się znajdują placówki oświaty pozaszkolnej.

3. Opracowaniem dydaktyki dorosłych zajmie się dr Józef Sosnowski, konsultując się lub powierzając opracowanie poszczególnych zagadnień z tej dziedziny osobom posiadającym przyczynki z tego zakresu oraz nauczycielom-praktykom.

W roku bieżącym przewodniczący Komisji wytypuje osoby (i nawiąże z nimi kontakt), które mogłyby się podjąć opracowania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach dla dorosłych.

Konieczność opracowania dydaktyki i metodyk poszczególnych przedmiotów w szkołach dla dorosłych jest jednym z ważnych warunków pomyślnego rozwiązania problemu oświaty dorosłych w naszym kraju.

*J. SOSNOWSKI*

## KOMISJA OŚWIATY ROLNICZEJ

### I. ZAŁOŻENIA OGÓLNE

Komisja stawia sobie za zadanie podjęcie zakrojonych na szeroką skalę badań w zakresie podstawowych form oświaty rolniczej szczególnie ważnych dla realizacji głównych założeń reformy szkolnej. Przedmiotem badań będą problemy, których rozwiązanie lub przynajmniej częściowe naświetlenie, ułatwiałoby skuteczną realizację zadań wynikających z Uchwały VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego.

W oparciu o przeprowadzone badania Komisji podejmie próbę określenia funkcji społecznej poszczególnych stopni organizacyjnych szkolnictwa rolniczego, a w szczególności szkół przysposobienia rolniczego. Szczególną uwagę zwrócimy na problem przydatności programów nauczania w szkołach rolniczych oraz stan przygotowania zawodowego i społecznego absolwentów poszczególnych typów szkół. W konsekwencji badania będą zmierzały do ustalenia najskuteczniejszego systemu kształcenia rolnika-producenta.

Na podstawie badań naukowych Komisja opracuje konkretne wskazania o charakterze normatywnym, dotyczące usprawnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach rolniczych i w zakresie niektórych form oświaty przedszkolnej. Całokształt rezultatów swojej działalności Komisja zamierza przedstawić na Kongresie Pedagogicznym.

### II. PRZYKŁADOWA PROBLEMATYKA Z PROGRAMU PRAC KOMISJI

Przedmiot badań komisji obejmuje zagadnienia z zakresu różnych typów szkół rolniczych, pozaszkolnej oświaty rolniczej oraz bibliografii oświaty rolniczej w Polsce.

A. W zakresie szkolnictwa rolniczego opracowane będą m. in. następujące tematy:

1. Społeczno-wychowawcze i dydaktyczne podstawy programów szkół przysposobienia rolniczego.
2. Społeczno-wychowawcze problemy szkół przysposobienia rolniczego.
3. Dydaktyczne przyczyny jawnych i skrytych powodzeń i niepowodzeń w pracy SPR.
4. Badania możliwości usprawnienia pracy SPR.
5. Badania nad możliwością dalszego rozwoju niższych szkół rolniczych jako szkół specjalizujących.
6. Badania wyników kształcenia zawodowego w technikach rolniczych.
7. Motywacja wyboru zawodu u uczniów techników rolniczych.
8. Badania nad aktywizacją uczniów techników rolniczych w procesie nauczania.
9. Badania w zakresie metodyk nauczania przedmiotów zawodowych i ogólnych w szkołach rolniczych.

B. Z zagadnień pozaszkolnej oświaty rolniczej przedmiotem badań będą m. in. takie problemy jak:

1. Geneza przysposobienia rolniczego w Polsce, jego wartości oświatowo-wychowawcze i perspektywy rozwojowe.
2. Psychologiczne podstawy kształcenia w zespołach pozaszkolnego przysposobienia rolniczego.
3. Zagadnienia dydaktyczne w pracy instruktora rolniczego.
4. Wpływ masowego szkolenia jesienno-zimowego na rozwój produkcji rolnej.
5. Badania w zakresie przygotowania zawodowego młodzieży pracującej w państwowych i spółdzielczych gospodarstwach rolnych.

C. Ze względu na to, iż wszelkie próby podejmowania prac teoretycznych w dziedzinie oświaty rolniczej napotykają podstawową trudność, jaką jest brak bibliografii z tego zakresu, Komisja pokieruje pracami nad przygotowaniem bibliografii oświaty rolniczej za lata 1900—1960.

### III. REALIZACJA ZAMIERZONYCH ZADAŃ

Do przeprowadzenia badań w zakresie poszczególnych grup tematycznych powołane zostaną w ramach Komisji zespoły problemowe. Każdy zespół problemowy opracuje szczegółowy plan prac badawczych. Nakreślone wyżej zadania realizowane będą przy ścisłej współpracy z Sekcją Szkolnictwa Rolniczego oraz jej ogniwami organizacyjnymi, jak również z terenowymi pracownikami oświaty rolniczej. Szczegółowe dane dotyczące form tej współpracy opracowane będą w terminie późniejszym.

*J. BARTCH*

## KOMISJA PROGRAMOWA

### 1. ZADANIA KOMISJI

VII Plenum KC w uchwale o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego stwierdziło, że dla przezwyciężenia niedomagań naszego szkolnictwa i dalszego jego rozwoju niezbędna jest przebudowa programów szkolnnych oraz ulepszenie metod nauczania i wychowania.

Ulepszenie programów szkolnych i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, a tym samym podniesienie sprawności szkoły, wymaga udziału w reformie szkolnej nauczycielstwa i pracowników nauki. W ostatnich latach rozwinął się szeroki ruch nowatorski wśród nauczycielstwa w tym zakresie. Liczne zespoły nauczycielskie pracują nad ulepszeniem programów i metod nauczania, nad uwspółcześnieniem programów, wprowadzeniem kształcenia politechnicznego i w ogóle nad przebudową treści i metod pracy szkoły w kierunku zbliżenia jej do życia społeczeństwa budującego socjalizm.

Komisja Programowa miałaby więc za zadanie:

I) otoczyć opieką naukową ruch nowatorski w tym zakresie,
II) podsumować cenny dorobek tego ruchu dla realizacji reformy szkolnej i podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

## 2. TREŚĆ PRACY KOMISJI

Treść pracy Komisji Programowej wynika z zadań, jakie przed nią stoją. Nie byłoby przy tym słuszne ograniczenie się do zagadnień wyłącznie programowych. Przebudowa naszej szkoły ogólnokształcącej, dość tradycyjnej w treści, metodach i organizacji pracy, na szkołę, jakiej potrzebuje współczesne społeczeństwo budujące socjalizm, wymaga równoczesnej reformy w zakresie treści, metod i organizacji pracy szkolnej.

Podany w tym zakresie poniżej wykaz problemów ujmuje niektóre ważniejsze zagadnienia, wymagające szerokich prac badawczych w skali ogólnopolskiej. Prace Komisji będą skoncentrowane dokoła głównego problemu Kongresu Pedagogicznego: zbliżenia szkoły do życia. Szczegółowy plan pracy Komisji można będzie opracować po zorientowaniu się, jakie prace zostały już podjęte i jakie są zespoły nauczycielskie gotowe podjąć dalsze prace. Wykaz niżej podany wskazuje, w jakim kierunku można podjąć prace, nie oznacza jednak, że wszystkie z wymienionych prac Komisja podejmie. Dobór problematyki badawczej zostawia się uznaniu, możliwościom i zainteresowaniu poszczególnych zespołów nauczycielskich oraz indywidualnym badaczom spośród nauczycieli. Główna problematyka mogłaby się koncentrować dokoła następujących spraw:

I. Analiza obecnej sytuacji w zakresie powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem na odcinku programów i podręczników szkolnych

1. Jak szkoła (wiejska, małomiasteczkowa, wielkomiejska) wiąże się ze środowiskiem?
2. Wiedza uczniów szkół ogólnokształcących (podstawowych, liceów) o środowisku.
3. W jakim stopniu materiał programów nauczania przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej pozwala na powiązanie szkoły ogólnokształcącej (podstaw., liceum) z życiem?
4. W jakim stopniu materiał programów nauczania przedmiotów grupy humanistycznej pozwala na powiązanie szkoły ogólnokształcącej z życiem?
5. Jak przedstawia się realizacja programu pracy ręcznej w szkole 7-letniej?
6. Jak przedstawia się realizacja programu zajęć technicznych w liceum ogólnokształcącym?
7. Jak przedstawia się realizacja wytycznych w sprawie prowadzenia prac społecznie użytecznych w różnych typach szkół ogólnokształcących?

II. Środki i próby ulepszenia programów i podręczników szkolnych w celu bliższego powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem

1. Próby i środki walki z przeładowaniem w programach i podręcznikach dla szkół ogólnokształcących.
2. Próby bliższego powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem w nauczaniu przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej.
3. Próby bliższego powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem w nauczaniu przedmiotów humanistycznych.
4. Realizacja zadań przysposobienia uczniów liceum ogólnokształcącego do pracy zawodowej.
5. Wpływ łączenia nauki z pracą produkcyjną uczniów na wyniki nauczania i wychowania.
6. Próby ulepszenia orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego w szkołach ogólnokształcących.
7. Orientacja szkolna i poradnictwo zawodowe w różnych krajach.

### 3. ORGANIZACJA PRACY KOMISJI

1. Zainteresowanie nauczycielstwa problematyką pracy Komisji poprzez artykuły w prasie pedagogicznej, kursy wakacyjne, Biuletyn Konferencji Rejonowych, audycje w radio i telewizji.
2. Zewidencjonowanie prac podejmowanych w różnych zespołach.
3. Zorganizowanie pracy zespołów nauczycielskich w oparciu o placówki naukowo-badawcze.
4. Spotkania dyskusyjne zespołów badających podobne problemy, konferencje terenowe i centralne.
5. Publikowanie częściowe wyników prac.
6. Przygotowanie syntetycznego opracowania w formie referatu (lub kilku referatów) na Kongres Pedagogiczny.

Praca Komisji wymaga powołania w najbliższym czasie 5 sekcji odpowiadających pięciu grupom tematycznym.

1. Sekcja zbliżenia szkoły do środowiska.
2. Sekcja przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.
3. Sekcja przedmiotów humanistycznych.
4. Sekcja przysposobienia zawodowego w szkole ogólnokształcącej.
5. Sekcja orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego.

Prace zespołów badawczych należałoby oprzeć o placówki naukowe, pracujące nad podobną problematyką, np. sekcji orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego — o Instytut Pedagogiki lub Katedrę Pedagogiki Uniwersytetu w Łodzi. Przewiduje się współpracę Komisji Programowej z innymi Komisjami, a zwłaszcza z Komisją Prób i Eksperymentów Szkolnych ZNP i Komisją Kultury Technicznej oraz placówkami naukowymi.

### 4. PLAN PRACY DO KOŃCA 1961 ROKU

1. Powołać Prezydium Sekcji i przewodniczących sekcji — do 30. X. 1961 r.
2. Zwołać zebranie organizacyjne Komisji i aktywu nauczycielskiego dla opracowania programu pracy — do 30. XI. 61 r.
3. Zainteresować nauczycielstwo problematyką prac Komisji poprzez artykuły w prasie i włączenie ogniw ZNP (Wydziałów Pedagogicznych w Okręgach) do XI—XII 61 r.
4. Zewidencjonować prace prowadzone przez różne zespoły nauczycielskie do XI—XII. 61

*M. PĘCHERSKI*

## KOMISJA SIECI SZKÓŁ

1. Przeprowadzenie badań nad zastosowaniem różnych koncepcji rozwiązań sieciowych w 4 wybranych powiatach. Opracowanie wniosków w oparciu o te badania.
2. Zapoznanie się z materiałami wstępnymi dotyczącymi sieci szkół podstawowych zebranymi przez Ministerstwo Oświaty. Opracowanie wniosków ZNP w oparciu o te materiały.
3. Współpraca z Sekcją Szkolnictwa Ogólnokształcącego i z Sekcją Szkolnictwa Zawodowego oraz z Sekcją Szkolnictwa Rolniczego w sprawie sieci szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych.

a) Udział członków Komisji w dyskusji nad problemami sieci szkolnej na 2 kursach wakacyjnych zorganizowanych przez Sekcję Szkolnictwa Ogólnokształcącego.

b) Opracowanie materiałów i wniosków Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego w sprawie sieci szkół ogólnokształcących.
c) Przedyskutowanie przez Sekcję Szkolnictwa Zawodowego zasad budowy sieci szkół zawodowych w oparciu o materiały zgromadzone przez Komisję i opracowanie wniosków w tej sprawie.
d) Przedyskutowanie przez Sekcję Szkolnictwa Rolniczego zasad budowy sieci szkół rolniczych i szkół przysposobienia rolniczego w oparciu o materiały zgromadzone przez Komisje. Opracowanie wniosków Sekcji w tej sprawie.

4. Przeprowadzenie 2-dniowego seminarium na temat zasad budowy sieci szkół podstawowych i możliwości wprowadzenia ich w życie.

5. Opracowanie wniosków ZNP w sprawie sieci szkół podstawowych.

6. Przeprowadzenie 2-dniowego seminarium na temat zasad budowy sieci szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz szkół przysposobienia rolniczego i możliwości wprowadzenia tych zasad w życie przy współudziale przedstawicieli Sekcji Szkolnictwa Zawodowego, Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego i Sekcji Szkolnictwa Rolniczego.

7. Opracowanie wniosków ZNP w sprawie sieci szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz szkół rolniczych i przysposobienia rolniczego.

8. Opracowanie wyboru tekstów z prac publikowanych na temat sieci szkolnej (książki, broszury, artykuły) w kraju i za granicą.

9. Akcja prasowa prowadzona przez cały okres działalności Komisji obejmie:
a) opracowywanie artykułów i obszerniejszych rozpraw na temat problematyki sieci szkolnictwa przez członków Komisji, referentów poszczególnych zagadnień na organizowanych seminariach oraz zaproszonych autorów praktyków i teoretyków;
b) Inspirowanie dyskusji i artykułów uogólniających w czasopismach pedagogicznych, oświatowych i kulturalnych oraz w społeczno-politycznych ze szczególnym uwzględnieniem czasopism poświęconych problematyce wsi współczesnej (np. „Gromada" „Orka", „Wieś Współczesna", „Zarzewie", „Nowa Wieś", „Rada Narodowa" i inne);
c) Inspirowanie w prasie konkursów na opracowania wybranych zagadnień sieciowych (np. projekt sieci szkolnej w powiecie, problem możliwości tworzenia szkół zawodowych w mniejszych miejscowościach ilustrowany na konkretnych przykładach itp.).

10. Prace teoretyczne nad problemami sieci szkół i przygotowanie referatu z tego zakresu na Kongres Pedagogiczny. Prace te powinny obejmować teoretyczne zasady perspektywicznej budowy sieci szkolnej w oparciu o zmiany zachodzące w warunkach ekonomiczno-technicznych i stosunkach demograficznych kraju.

W. OZGA

## KOMISJA SPOŁECZNEJ FUNKCJI SZKOŁY

### PROBLEMATYKA BADAŃ

Przez społeczną funkcję szkoły rozumiemy co najmniej dwie sprawy: 1. społeczną funkcję wykształcenia szkolnego, 2. promieniowanie szkoły na środowisko. Są to dwa różne problemy wymagające stosowania odrębnych metod badawczych i zaangażowania w badaniach różnych zespołów.

W zakresie pierwszego problemu wymagałaby zbadania funkcja społeczna systemów wykształcenia różnych typów szkół, to znaczy wartość zasobu wykształcenia,

które daje szkoła, w dziedzinie przygotowania do zawodu, życia społecznego czy dalszej nauki. Ustawa z 15 lipca br. o rozwoju systemu oświaty i wychowania zakłada np. rozwój szkół zawodowych, które skupią podstawowe masy młodzieży. Szkoła zawodowa przygotowująca do określonych czynności zawodowych nie może jednak stanowić ślepej ulicy. Ma zapewnić dostęp do wyższych szczebli kształcenia ze szkołą wyższą włącznie. To jest jej nowa funkcja przeciwstawiająca ją dawnym tradycyjnym koncepcjom szkoły zawodowej. Niewiele jednak wiemy, w jakim stopniu szkoła zawodowa tę nową funkcję spełnia, w jakim zakresie przygotowuje młodzież nie tylko do zawodu, ale i do dalszej nauki czy studiów. Należałoby więc w obrębie tej problematyki zbadać drogi dalszego kształcenia się np. absolwentów techników zawodowych, którzy ubiegali się o przyjęcie i dostali się na studia wyższe. Prześledzenie losów tych absolwentów, powodzeń i niepowodzeń, ich źródeł — mogłoby dostarczyć szczegółowego materiału dla oświetlenia funkcji zasobu wykształcenia, które daje technikum zawodowe. Jest to tylko przykładowo sformułowany temat badań w zakresie społecznej funkcji wykształcenia szkolnego. Wskazuje on jednak, jak szeroki i różnorodny wachlarz spraw wyłania się w tej dziedzinie badań i zaangażowania się, jak dużego i kompetentnego zespołu badania te wymagają.

Komisja Pedagogiki Społecznej widząc wagę, ale i całą złożoność problematyki objętej pierwszym punktem ogranicza się — w najbliższym okresie swej pracy — do drugiego ze sformułowanych na wstępie zagadnień, mianowicie do problemu promieniowania szkoły na środowisko. W tym zakresie Komisja ma już pewne doświadczenia prac zbiorowych i konkretne ich rezultaty. W ub. roku zakończone zostały zespołowe badania na temat: szkoła i środowisko, którymi objęto 36 szkół na terenie całego kraju (pełne wyniki uzyskano z 18 szkół), angażując do badań znaczny zespół nauczycieli. Były to badania sondażowe, oparte o szczegółowy kwestionariusz, ich problematyka skupiała się wokół czterech spraw: 1. pozaszkolnej opieki nad dzieckiem i młodzieżą, 2. upowszechniania oświaty w środowisku, 3. aktywizacji kulturalnej środowiska, 4. innych dziedzin społecznej, gospodarczej, politycznej aktywności szkoły i nauczyciela w środowisku. Badania te, których wstępne wyniki zostały już opublikowane, wskazują na zasięg aktywności szkoły i nauczyciela w środowisku oraz na czynniki warunkujące tę aktywność.

Dwa względy zaważyły na decyzji kontynuowania badań nad problematyką roli szkoły w środowisku i intencji przedstawienia wyników badań na Kongresie Pedagogicznym ZNP.

Po pierwsze — ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z lipca br. wyraźnie podkreśla rolę i funkcję szkoły w środowisku. Szkoła — w myśl założeń ustawy — ma być nie tylko instytucją kształcenia młodej generacji — ale i szerokiego promieniowania na środowisko. Rzecz oczywista, że oba zadania szkoły: dydaktyczno-wychowawcze i społeczno-kulturalne — najściślej są ze sobą sprzężone. Rozwiązując skomplikowane problemy wychowania i nauczania dzieci i młodzieży, szkoła nie może pozostawić poza zasięgiem swej ingerencji środowiska życia swych wychowanków. Wiele bowiem postaw, przekonań, trudności wychowawczych i dydaktycznych ma swe źródło w środowisku (rodzina, otoczenie, grupy rówieśnicze itp.). Każdy też doświadczony wychowawca wie, że rezultaty pracy wychowawczej często zależą od dokonania zmian w zespole bodźców i wpływów działających na wychowanka poza szkołą. Najogólniej rzecz formułując chodzi o to, by środowisko stało się terenem współdziałania ze szkołą albo bezpośredniego, albo pośredniego, poprzez organizowanie bodźców i wpływów pozytywnych i współuczestniczących w realizacji tych zadań, które stoją przed szkołą.

Drugim czynnikiem decyzji o kontynuowaniu badań nad promieniowaniem szkoły na środowisko jest fakt uzyskania wstępnego rozeznania tej sprawy w toku wspomnianych wyżej badań sondażowych. Wyniki badań sondażowych pozwalają na

wyraźne postawienie szczegółowych problemów, które powinny być analizowane w toku dalszych badań zespołowych. Dominantą projektowanych obecnie badań jest funkcja i rola szkoły i nauczyciela w środowisku ulegającym procesowi dynamicznych przeobrażeń strukturalnych, procesowi uprzemysłowienia i towarzyszącym mu konsekwencjom natury społeczno-kulturowej. Chodzić będzie o określenie funkcji szkoły w procesie przetwarzania tradycyjnego środowiska o charakterze segmentowym, tj. izolowanym, mającym tylko minimum stosunków, zresztą bardzo wyraźnie określonych, z szerszym światem przeobrażeń i postępu — na środowisko nowoczesne, o ograniczonych i wielostronnych związkach z życiem gospodarczym, polityczno-społecznym i kulturalnym całego narodu.

W obecnym etapie rozpracowywana jest szczegółowa problematyka, metodologia, teren badań. Intencją kierownictwa Komisji jest zorganizowanie najszerszego uczestnictwa nauczycieli w badaniach. Szkoła bowiem — jako ośrodek promieniowania na środowisko — jest jednocześnie ośrodkiem aktywności społecznej nauczycielstwa. Jest więc rzeczą słuszną, by nauczyciel był nie tylko aktywnym uczestnikiem tej dziedziny pracy szkoły, ale też wnikliwie analizował jej potrzeby, rezultaty, uwarunkowania. Jest to też dziedzina badań, w której wkład pracy nauczycielstwa może być dostatecznie duży, by stanowił przedmiot wyodrębnionej problematyki na Kongresie.

*R. WROCZYŃSKI*

## KOMISJA PROWADZĄCA BADANIA NAD WYCHOWANIEM DZIECKA WE WSPÓŁCZESNEJ RODZINIE POLSKIEJ

Głównym celem, który stawia sobie Komisja, jest zbadanie — czy i w jakim stopniu na tle ogólnych przemian polityczno-społecznych, gospodarczych i kulturalno-oświatowych dokonują się zmiany:

a) w strukturze współczesnej rodziny i w sytuacji społecznej dziecka w tej rodzinie,
b) w postawach społecznych i poglądach poszczególnych członków rodziny (ze szczególnym uwzględnieniem poglądu na świat, na miejsce człowieka w społeczeństwie, sens istnienia itp.),
c) w ideałach (sporach osobowo-społecznych) i postawach (metodach) wychowawczych rodziny,
d) w poglądach na rolę szkoły i innych instytucji wychowawczych w realizacji celów życiowych człowieka.

Badania będą prowadzone:

a) w rodzinach robotniczych (robotnicy przemysłowi pracujący w przemyśle przynajmniej od 2 pokoleń, powojenni robotnicy w przemyśle, robotnicy zamieszkujący na wsi posiadający małe gospodarstwa rolne itp.),
b) w rodzinach chłopskich (chłopi indywidualnie gospodarujący, spółdzielcy, pracownicy PGR),
c) w różnych typach rodzin inteligenckich (inteligencja twórcza, administracja państwowa, nauczyciele, pracownicy umysłowi różnych instytutów itp.).

Dla zebrania potrzebnych materiałów zostaną zorganizowane 3 zespoły badawcze (każdy liczący 60—80 osób), których członkowie będą prowadzili badania według załączonych wytycznych. Przed rozpoczęciem pracy członkowie poszczególnych zespołów na 2-dniowej konferencji zostaną zapoznani z celami, organizacją i metodami pracy w terenie.

Systematyczne badania będą prowadzone 12—15 miesięcy. Po ich zakończeniu każdy z uczestników uporządkuje i podsumuje zebrane materiały oraz opracuje na ich podstawie referat na konferencję rejonową.

Materiały zebrane w badaniach, jak i głosy w dyskusji na konferencjach rejonowych zostaną wykorzystane do opracowania referatów ogólniejszych, artykułów do prasy itp.

Wszystkie zebrane przez Komisję materiały zostaną wykorzystane do opracowania obszerniejszej publikacji naukowej.

## WYTYCZNE DLA PROWADZĄCYCH BADANIA NAD WYCHOWAWCZĄ FUNKCJĄ RODZINY

Przeprowadzający badania winni:

a) wybrać jedną konkretną rodzinę jako przedmiot swoich badań,
b) gromadzić systematycznie dane o tej rodzinie pochodzące z różnych źródeł,
c) prowadzić skrupulatnie na bieżąco dokumentację (zapisywać wszelkie interesujące informacje, spostrzeżenia itp.).

Dane o rodzinie winny dotyczyć następujących zagadnień.

I. Sytuacja ekonomiczno-społeczna rodziny ze szczególnym uwzględnieniem następujących spraw:

a) Wielkość rodziny (liczba członków); podać w przybliżeniu wiek i stosunek pokrewieństwa poszczególnych osób.
b) Zawód ojca, dzieci i matki, w odniesieniu do rodzin chłopskich podać wielkość gospodarstwa, określić jego przychodowość itp.
c) Wysokość zarobków miesięcznych (razem wszystkich pracujących członków rodziny), ustalić również dochody uboczne.
d) Warunki mieszkaniowe.
e) Na co przeznacza się pieniądze (utrzymanie, ubiór, rozrywki i zabawy).
f) Życie kulturalne rodziny (zainteresowanie czytelnicze czy zabawowe poszczególnych członków rodziny).
g) Życie towarzysko-społeczne rodziny (do jakich kręgów towarzyskich należą poszczególni członkowie rodziny, do jakich organizacji społecznych i politycznych należą i jakie pełnią w nich funkcje). Rodzina bliższa i dalsza i kontakty z nią.
h) Poglądy rodziców na aktualne sprawy gospodarcze, polityczne, kulturalne, na zagadnienia światopoglądowe itp.

II. Sytuacja dzieci w rodzinie:

a) Atmosfera wychowawcza (pogodna, atmosfera przymusu i nieufności itp.) i co się na nią składa.
b) Czy istnieje ideał wychowawczy w rodzinie i jaki, czy też nie ma w rodzinie świadomej pracy wychowawczej?
Czy ten ideał ustala: ojciec, matka?
Rola elementów tradycyjnych i nowoczesnych w ideale wychowawczym danej rodziny.
c) Czym winny być dzieci danej rodziny, gdy dorosną, i dlaczego?
d) Co rodzice robią sami, żeby swój ideał wychowawczy zrealizować konkretnie, czy planowo i systematycznie zajmują się wychowaniem dzieci i interesują się ich nauką, czy nie).
e) Metody i środki wychowawcze stosowane przez dom (konkretnie).
f) Jaką rolę przypisują rodzice szkole i wychowaniu w realizacji swych planów życiowych w odniesieniu do dzieci (czego chcą od szkoły)?
g) Stosunek rodziców do nauczycieli i ocena ich działalności: jakiego nauczyciela chcieliby dla swych dzieci?

h) Czy rodzice pomagają dzieciom w odrabianiu zadań i w jaki sposób?
i) Czy rodzice dobierają świadomie swym dzieciom towarzystwo, czy interesują się tym, co robią po lekcjach, i z kim przebywają? Czy świadomie dobierają dzieciom zabawki?
j) Czy rodzice doceniają wychowawczą rolę zabawy, pracy, dobrego przykładu, odpowiedniej lektury itp?
k) Czy rodzice zaprawiają dzieci do pracy, współżycia w zespole, podporządkowywania się itp.
l) Czy dzieci mają w domu odpowiednie warunki wychowawcze i warunki do odrabiania zadań (książki, miejsce, czas, spokój)? Kto interesuje się odrabianiem zadań przez dzieci?
ł) Warunki higieniczne domu i kultura życia codziennego dziecka.
m) Jakie wiadomości (prawdziwe czy też nieprawdziwe) o świecie przyrodniczym i stosunkach społecznych zdobyło dziecko w środowisku domowym? Czego nauczyło się z nauki szkolnej (np. czytanie, rachowanie)?
n) Jakie elementy światopoglądowe i jakie pouczenia moralne przyswoiło sobie dziecko w środowisku domowym?
o) Rola grup rówieśników (ulicy) w wychowaniu dzieci danej rodziny.

III. Charakterystyka jednego (dwojga) dzieci danej rodziny:

a) Wiek a rozwój fizyczny dziecka.
b) Rozwój psychiczny.
1. Ogólny rozwój psychiczny (dojrzałość szkolna).
2. Zainteresowania dziecka (pod wpływem czego ono się rozwija).
3. Uzdolnienia specjalne.
4. Pamięć, uwaga, wyobraźnia, zdolności do samodzielnego myślenia.
5. Postępy w nauce (trudności).
6. Zajęcia (praca) domowe dziecka.
7. Strona uczuciowo-woluntarystyczna dziecka.
8. Poczucie moralne dziecka (poczucie sprawiedliwości, obowiązkowości, stosunek do cudzej własności, dyscyplina, koleżeńskość).
9. Czy dziecko umie współżyć i współpracować z innymi (przejawy)?
10. Elementy światopoglądu dziecka przyswojone sobie w środowisku domowym.
11. Wiadomości dziecka o Polsce i świecie współczesnym nabyte w domu.
12. Dziecko na tle klasy.
13. Czym dziecko chciałoby zostać i dlaczego?
14. Z kim dziecko najchętniej przebywa i dlaczego — scharakteryzować kolegę.
15. Inne uwagi o dziecku (np. przebyte choroby).

*J. KWIATEK*

## KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

Uchwała VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego akcentuje m. in. konieczność podnoszenia poziomu wychowania estetycznego w celu wszechstronnego rozwoju młodzieży szkolnej. Projekt reformy szkoły podstawowej przewiduje w planie nauczania 8-letniej szkoły 16% globalnej liczby godzin na wychowanie fizyczne i estetyczne.

Wychowanie estetyczne wciąż jeszcze należy u nas do bardziej zaniedbanych odcinków działalności wychowawczej. Tymczasem wykorzystywanie wartości sztuki

w nauczaniu i wychowaniu dać może interesujące wyniki, jak na to wskazują pionierskie doświadczenia pedagogów artystycznych. Wychowanie estetyczne wydaje się w pełni odpowiadać — stawianemu w projekcie reformy — postulatowi unowocześnienia treści i metod nauczania i wychowania.

*

Z uwagi na skromny zakres istniejących doświadczeń, cele działalności Komisji zarysowują się w sposób następujący:

I. Analiza aktualnej sytuacji wychowania estetycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym; zainteresowanie nauczycielstwa problematyką wychowania estetycznego, w nowoczesnym rozumieniu.

II. Pogłębienie teorii wychowania estetycznego i pomoc nauczycielstwu w jego realizacji: zarysowanie koncepcji wychowania wykorzystującego walory sztuki i piękna w kształtowaniu twórczych i wszechstronnie rozwiniętych osobowości:

1. W zakresie różnych dziedzin sztuki włączonych do programu nauczania lub uzupełniających go.

2. W zakresie różnych przedmiotów nauki szkolnej zawierających treści estetyczne.

*

Działalność Komisji winna być podzielona na dwa etapy:

Etap I

A. Zgromadzenie informacji i dokumentacji na temat realizowanego obecnie w naszym szkolnictwie wychowania estetycznego, a szczególnie nowatorskich osiągnięć i doświadczeń w tej dziedzinie.

1. Jak przedstawia się realizacja programów nauczania w zakresie przedmiotów artystycznych?

2. W jaki sposób szkoła wykorzystuje możliwości uzupełniania programów nauczania przez różne dziedziny sztuki (audycje radiowe i telewizyjne, przedstawienia teatralne, nadobowiązkowe nauczanie przedmiotów artystycznych, kółka artystyczne, zwiedzanie muzeum itp.).

3. W jaki sposób różne dziedziny sztuki służą usprawnieniu nauczania poszczególnych przedmiotów (historii, geografii, języka polskiego, języków obcych)?

B. Zainteresowanie nauczycielstwa — nie tylko nauczycieli przedmiotów artystycznych — problematyką wychowania estetycznego oraz funkcją różnych dziedzin sztuki w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

1. Artykuły informacyjne i dyskusyjne na temat szczegółowych zagadnień wychowania estetycznego w Polsce i za granicą.

2. Odczyty i spotkania poświęcone wymianie myśli i doświadczeń na te tematy.

3. Kontakty nauczycieli, szczególnie zainteresowanych teorią i praktyką wychowania estetycznego, z zagranicznymi doświadczeniami w tej dziedzinie.

Etap II

Sformułowanie założeń teoretycznych i metodycznych wychowania estetycznego: doskonalenie i upowszechnianie najlepszych metod, analiza ogólnych funkcji wychowania estetycznego w nowoczesnej szkole.

Problemy szczegółowe:

A. Wychowanie estetyczne i jego charakter syntetyczny w zakresie:

1. Wieku uczniów: wszyscy uczniowie, młodsi i starsi, nie tylko ci, którzy przejawiają szczególne uzdolnienia czy zamiłowania artystyczne, winni być objęci powszechnym wychowaniem estetycznym.

2. Dziedzin sztuki: funkcję wychowawczą ma nie tylko plastyka czy w szczególności rysunek — jak to często sądzą wychowawcy bardziej tradycjonalni. (Istotne jest wykorzystywanie wartości wychowawczych zawartych we wszystkich dziedzinach sztuki).

3. Łączenia czynnej i biernej postawy estetycznej. W procesie wychowania estetycznego ważne jest nabywanie przez uczniów zarówno określonych sprawności artystycznych (rysunek, śpiew, deklamacja), jak i umiejętności przeżywania piękna sztuki, korzystania z jej walorów kształcących i wychowawczych.

4. Koordynacja wychowania estetycznego poprzez różne przedmioty nauki szkolnej. Wychowanie estetyczne winno być realizowane nie tylko na lekcjach przedmiotów artystycznych, ale także dzięki zaakcentowaniu treści estetycznych w przedmiotach „nieartystycznych" takich jak historia, geografia, języki obce.

B. Rola wychowawcza i dydaktyczna poszczególnych dziedzin sztuki.

1. Sztuka plastyczna (nabywanie sprawności rysunkowej oraz umiejętności przeżywania i oceny oglądanych zabytków).

2. Muzyka (wiedza o muzyce, słuchanie muzyki).

3. Literatura piękna i dramat (akcent na wartość wychowawczą indywidualnej ekspresji dramatycznej, teatr szkolny).

4. Film, radio, telewizja, płyty (perspektywy wykorzystania tzw. nowych technik artystycznych w dydaktycznej i wychowawczej pracy szkoły).

C. Analiza wpływu wychowawczego różnych dziedzin sztuki w zakresie:

1. Usprawnienia funkcji poznawczych.

2. Wzbogacenie wyobraźni.

3. Pogłębienie życia uczuciowego i postawy moralnej.

*

Działalność Komisji wymaga powołania szerokiego zespołu specjalistów zainteresowanych zarówno problematyką teoretyczną wychowania estetycznego, jak i praktyką wychowawczą. Proponuje się podjęcie prac równocześnie w dwóch płaszczyznach:

1. Spotkanie dyskusyjne, indywidualne prace badawcze i analityczne.

2. Gromadzenie materiału informacyjnego w oparciu o obserwację istniejącej praktyki. Przygotowanie publikacji zbiorczej o wychowaniu estetycznym w Polsce, w szkołach różnego typu.

Zespół winien składać się ze specjalistów z różnych dziedzin sztuki i pracować zarówno w szerszym gronie (dyskusje nad zagadnieniami ogólnymi), jak i w szeregu mniejszych grup zainteresowanych tematyką bardziej specjalistyczną poświęconą poszczególnym dziedzinom sztuki i ich wpływom wychowawczym.

*I. WOJNAR*

## KOMISJA WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

I. Cele

1. Opracować główne założenia programowe i metodykę wychowania społeczno-politycznego w szkole polskiej.

2. Opracować wytyczne co do roli i miejsca organizacji uczniowskich, rodzicielskich i nauczycielskich w zakresie wychowania społeczno-politycznego.

3. Określić treść i zakres tzw. prac społecznie użytecznych na terenie naszej szkoły.

4. Ustalić zasady wprowadzania uczniów w zagadnienia polityczno-społeczne.

5. Pomóc nauczycielowi, szczególnie młodemu, w aktywizacji polityczno-społecznej różnych organizacji i instytucji funkcjonujących na terenie szkoły. Zwrócić baczną uwagę na rolę i miejsce ZNP w ramach powyższych zadań.

II. Główne kierunki pracy Komisji

1. Kontynuować badania co do „sytuacji wychowawczej szkoły polskiej" akcentując w tych badaniach szkołę na wsi, szkołę w mieście powiatowym i szkołę w dużym mieście. Celem przedyskutowania społecznej funkcji naszej szkoły, wyników jej pracy na danym odcinku wychowania zwrócić w tych badaniach również uwagę na losy absolwentów.

2. Prowadzić badania drogą eksperymentu pedagogicznego oraz drogą gromadzenia najlepszych doświadczeń pedagogicznych co do laicyzacji i procesu wychowania w naszej szkole. Współpracować na tym odcinku głównie z Tow. Szkoły Świeckiej. Na podstawie tych badań sprecyzować zasady wychowania w duchu naukowego poglądu na świat i moralności socjalistycznej, szczególnie w odniesieniu do sprawy wprowadzenia wychowanków w świat zjawisk polityczno-społecznych.

3. Podsumować doświadczenia lepszych szkół na wsi i w mieście w zakresie tzw. prac społecznie użytecznych. W związku z tym zorganizować szereg konferencji terenowych na temat: „Jak organizuję w mojej szkole (klasie) prace społecznie użyteczne".

4. Gromadzić doświadczenia nauczycieli co do ujmowania pracy uczniów (pracy ręcznej, udziału uczniów w pracy produkcyjnej, na działce) jako czynnika wychowania społecznego. W tym celu ogłosić konkurs wśród nauczycieli na temat: „Praca uczniów jako istotny czynnik wychowania socjalistycznego".

5. W związku z tym, że niektóre organizacje młodzieżowe oraz szkoły opracowały i wprowadzają w życie programy wychowania, zachodzi konieczność zorganizowania konferencji, której celem będzie ustalenie zasad współpracy w zakresie treści i form realizacji tego rodzaju programów na terenie szkoły. Na tej podstawie wprowadzić doświadczalnie tego rodzaju programy w kilku szkołach na wsi i w mieście. Wyniki pracy tych szkół podsumować na Kongresie Pedagogicznym.

6. W wyniku pracy Komisji przygotować na Kongres Pedagogiczny zbiorowe wydawnictwo pt. „Treść, zakres i zasady wychowania społecznego na terenie szkoły". Na treść wydawnictwa złożą się następujące zagadnienia:

a. Sytuacja wychowawcza w szkole polskiej,
b. podstawowe czynniki wychowania społecznego,
c. projekt programu wychowania,
d. główne zasady realizacji programu wychowania,
e. przykłady doświadczeń niektórych szkół.

7. Podsumować prace „Komisji Wychowania Społecznego" w referacie kongresowym pt. „Główne założenia i warunki realizacji zadań wychowania społecznego w ramach nowego systemu szkolnego PRL". Dla przeprowadzenia i pogłębienia dyskusji nad tezami referatu służyć będą materiały z wspomnianego wyżej wydawnictwa.

*W. SZCZERBA*

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA OŚWIATOWA W GENEWIE

W dniach 3—14 lipca br. obradowała w Genewie XXIV z kolei międzynarodowa konferencja oświatowa, zorganizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania (BIE) i Organizację Narodów Zjednoczonych dla Spraw Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO).

Uczestniczyły w niej delegacje ministerstw oświaty 63 państw, członków BIE, reprezentujących wszystkie części świata, różne stopnie rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, różne ustroje społeczne. Pięć spośród nich (Filipiny, Meksyk, Chile, Costa Rica i Nigeria) zostały przyjęte na członków BIE w toku konferencji.

Przewodniczącym konferencji został wybrany przez aklamację A. J. Markuszewicz, pierwszy wiceminister oświaty RSFSR, wiceprzewodniczącymi — ministrowie oświaty Pakistanu, Wietnamu, Nigerii, Kolumbii, Costa Riki, Grecji i wiceminister oświaty ZRA.

Otwarcia konferencji dokonał Alfred Borel, przewodniczący delegacji szwajcarskiej, a zarazem przewodniczący komitetu wykonawczego BIE.

Zagajenie całości konferencji stanowiły referaty wygłoszone na pierwszym plenarnym posiedzeniu przez René Maheu, dyrektora generalnego UNESCO, oraz przez prof. Jean Piageta, dyrektora BIE.

Pierwszy z nich omówił szczegółowo dotychczasową oraz planowaną na najbliższe lata działalność UNESCO w dziedzinie wychowania i oświaty, podkreślając duże osiągnięcia i stałe zwiększanie jej zakresu. Referat prof. Piageta dotyczył usprawnienia trybu prac konferencji w związku ze zwiększającą się z roku na rok liczebnością jej uczestników oraz uzasadniał wybór tematyki na tegoroczną sesję.

Posiedzenia plenarne poświęcone były omówieniu w oparciu o dostarczone przed rozpoczęciem konferencji pisemne sprawozdania — całokształtu rozwoju oświaty w poszczególnych krajach w r. szk. 1960/61. Dwa tematy, a mianowicie „Organizacja szkoły o jednym nauczycielu" i „Organizacja wychowania przedszkolnego" stanowiły przedmiot kolejnych obrad dwu sekcji, grupujących po jednym przedstawicielu każdej delegacji, pod przewodnictwem wybranych na konferencji sprawozdawców — specjalistów w tych dziedzinach. Zadaniem każdej z sekcji było przedyskutowanie przygotowanego przez organizatorów wstępnego projektu, tzw. „rekomendacji", która po opracowaniu przez wyłoniony spośród zebranych 7-osobowy komitet redakcyjny została ponownie przedyskutowana i ostatecznie przyjęta na plenarnym posiedzeniu konferencji.

Rekomendacje te stanowią zbiór tez, obejmujących całokształt podstawowych zagadnień ustrojowo-organizacyjnych, jak również form i metod pracy w danej dziedzinie szkolnictwa. Projekty ich zostały przygotowane na podstawie wyników ankiety, opracowanej przez BIE i rozesłanej w r. ub. do kilkudziesięciu krajów. Analiza odpowiedzi nadesłanych przez sześćdziesiąt kilka państw, uzupełniona dodatkowymi materiałami statystycznymi i informacjami zebranymi przez UNESCO z ponad 100 krajów, pozwoliła projektantom dokonać zestawienia porównawczego istniejącego w różnych krajach stanu i ująć w formę tez te z ich doświadczeń, które są wyrazem tendencji dominujących we współczesnym świecie i równocześnie odpowiadają wymaganiom nowoczesnej pedagogiki i psychologii.

Formułując projekty obu rekomendacji liczono się z ogromną rozpiętością warunków gospodarczych, politycznych i ustrojowych, a w związku z tym i stopnia realizacji powszechności nauczania w różnych krajach; wzięto pod uwagę realną

możliwość wprowadzenia w życie stawianych postulatów, zwłaszcza ich przydatność dla krajów, w których system oświaty jest jeszcze słabo rozwinięty..

To liczenie się z konkretnymi warunkami i dotychczasową praktyką różnych krajów wystąpiło szczególnie mocno w czasie dyskusji nad rekomendacją nru 52, dotyczącą organizacji szkoły o jednym nauczycielu.

Jak stwierdził w swoim referacie dyrektor generalny, p. Maheu, sprawa szkoły o jednym nauczycielu jest problemem dotyczącym dziesiątków milionów dzieci zamieszkujących tereny wiejskie o małym zagęszczeniu ludności. Wspomniana ankieta BIE wykazała, że szkoły tego typu są bardziej rozpowszechnione, niż można było przypuszczać; istnieją one w 84% krajów, które nadesłały odpowiedzi. I — co ciekawe — są szczególnie liczne w krajach uważanych za przodujące, w których została w pełni zrealizowana zasada obowiązku szkolnego, jak np. Australia (dominujący typ szkoły), Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Francja. Świadczy to o istotnej roli tych szkół w realizacji powszechności nauczania, w walce z analfabetyzmem.

Biorąc pod uwagę istnienie znacznej liczby szkół o jednym nauczycielu, konferencja stanęła na stanowisku, że szkoły te powinny być przekształcane na szkoły „kompletne", dające dziecku ten sam zakres nauki, który uzyskują ich koledzy w szkołach wyżej zorganizowanych.

Z dwu możliwych rozwiązań: zbliżenia dziecka do szkoły wyżej zorganizowanej przez dowożenie go lub umieszczenie w internacie bądź zbliżenia szkoły do dziecka przez tworzenie małych placówek o jednym nauczycielu — na pierwszy plan — wysunięto drugie z nich. Uznano takie rozwiązanie za bardziej realne, a w trudnych warunkach wielu krajów zacofanych dające dzieciom wiejskich terenów jedyną możliwość ukończenia pełnej szkoły podstawowej.

Propozycja naszej delegacji, by rozwiązanie takie postulować tylko wówczas, gdy dzieciom korzystającym z niekompletnej szkoły o jednym nauczycielu nie można zapewnić kontynuowania nauki w szkole zbiorczej, nie znalazła dostatecznego poparcia. Podkreślano wielokrotnie w toku dyskusji — znalazło to również wyraz w uchwalonej rekomendacji — że pomimo swych braków, szkoła o jednym nauczycielu ma szereg poważnych walorów z punktu widzenia pedagogicznego i społecznego. Walory te to przede wszystkim nieodrywanie dziecka od rodziny, możliwość indywidualizowania pracy z nim, ciągłość oddziaływania wychowawczego, ściślejsza więź z rodzicami i środowiskiem.

Pozostałe tezy uchwalonej przez konferencję rekomendacji nr 52 dotyczą różnorodnych środków, jakie należy stosować dla zmniejszenia izolacji nauczyciela i uczniów. Postuluje się więc różne formy pomocy i instruktażu, doskonalenia, kontaktów z innymi szkołami; dostosowanie lokalu i wyposażenia szkoły do specyfiki jej pracy, jak również maksymalne polepszenie warunków bytu nauczyciela (m. in. przez zapewnienie opieki lekarskiej, mieszkania, możliwości wyjazdów, odpowiednich dodatków za kierownictwo itp.).

Obrady drugiej sekcji, poświęcone organizacji wychowania przedszkolnego, zagaiła i prowadziła p. Herbinière-Lebert. reprezentantka Francji, wiceprzewodnicząca Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego, powołanej do życia w Pradze w r. 1948.

Problem ten znalazł się na porządku dziennym międzynarodowej konferencji oświatowej w Genewie po raz pierwszy od czasu wojny.

Uchwalona „Rekomendacja w sprawie wychowania przedszkolnego" nosi kolejny nr 53 i jest drugim tego rodzaju dokumentem. Pierwszy — rekomendacja nr 17 — uchwalony został tuż przed wojną w 1939 r. na ósmej sesji analogicznej konferencji.

Rekomendacja składa się z ośmiu rozdziałów, obejmujących całokształt istotnych dla wychowania przedszkolnego problemów.

Wiele uwagi poświęcono na konferencji przede wszystkim podstawowemu zagadnieniu, jakim jest funkcja społeczna wychowania przedszkolnego. Zarówno

w referacie wstępnym, jak w dyskusji i w tekście rekomendacji mocno podkreślona została „konieczność zapewnienia dziecku od lat najmłodszych wychowania sprzyjającego jego pełnemu rozwojowi".

Stwierdzono, że rodzina, nawet w najlepszych warunkach, nie jest w stanie sama zaspokoić wszystkich potrzeb wychowawczych dziecka. Potrzebna jest jej pomoc w formie instytucji wychowania przedszkolnego, która ułatwia dziecku przejście od życia rodzinnego do życia szkolnego, sprzyja wczesnemu wykryciu wszelkich zaburzeń rozwoju fizycznego czy umysłowego, przyzwyczaja dzieci od wczesnego wieku do współżycia z innymi dziećmi.

Jest rzeczą charakterystyczną, że mocne podkreślenie wychowawczej funkcji przedszkola nie przesłoniło uczestnikom konferencji jego roli opiekuńczo-socjalnej.

Zarówno referat wstępny, jak i dalsza dyskusja stwierdziły wzrost w społeczeństwie współczesnym roli przedszkola również z punktu widzenia sytuacji kobiety pracującej i obciążonej rozlicznymi obowiązkami domowymi. Znalazło to wyraz w szeregu tez rekomendacji, np. w postulowaniu ścisłej współpracy między czynnikami oświatowymi a służbą zdrowia i opieki społecznej, w wysunięciu na plan pierwszy rozbudowy przedszkoli na terenach, gdzie stosowane jest na większą skalę zatrudnianie kobiet (w mieście i na wsi). Oba elementy funkcji społecznej przedszkola były widziane przez ogromną większość zebranych jako występujące w warunkach współczesnych łącznie i w coraz większym nasileniu.

Stanowisko delegacji nie było pod tym względem jednolite. Niektóre z nich (np. przedstawiciele Argentyny, Hiszpanii i innych państw o zbliżonej pozycji politycznej) skłonne były ograniczyć korzystanie z przedszkoli do dzieci matek „zmuszonych" pracować zawodowo. Odmienność stanowiska w tej podstawowej kwestii rzutowała i na ich stosunek do innych zagadnień, przede wszystkim do drugiej z kolei istotnej sprawy, która wywołała ożywioną dyskusję; była to mianowicie sprawa stosunku między publicznymi i prywatnymi instytucjami przedszkolnymi. Większość delegatów przyjęła zasadę prowadzenia i finansowania przedszkoli przez władze oświatowe jako instytucji o charakterze publicznym, sprowadzenia roli placówek prywatnych do uzupełniania sieci tam, gdzie jest ona niewystarczająca, podkreślając przy tym konieczność nadzoru władz oświatowych nad całością poczynań w tej dziedzinie. Stanowisko delegatów wspomnianej grupy państw, którzy postulowali pełną swobodę rozwijania przedszkoli prywatnych, odpowiada faktycznej sytuacji większości państw kapitalistycznych, gdzie wychowanie przedszkolne jest w znacznej mierze, a w niektórych z nich nawet całkowicie zależne od inicjatywy prywatnej — znajduje się głównie w rękach zakonnych stowarzyszeń charytatywnych. Nic też dziwnego, że w czasie ostatecznego głosowania nad całością projektu znalazł się jeden delegat, który głosował przeciw; był to delegat Watykanu.

Uznanie wielkiej wartości przedszkola z punktu widzenia wychowawczych potrzeb dzieci znalazło wyraz w szeregu tez rekomendacji. Postawione zostały w konsekwencji odpowiednio wysokie wymagania co do przygotowania pozycji społecznej wychowawczyni i organizacji nadzoru. Wykształcenie równe co do poziomu z wykształceniem nauczycieli szkół podstawowych, co najmniej równe z nimi uprawnienia, możność przechodzenia wychowawczyń do pracy w szkole — oto podstawowe postulaty zawarte w tezach dotyczących kadr pedagogicznych.

Warto w związku z tym zaznaczyć, że wprawdzie co najmniej w połowie uczestniczących w ankiecie krajów warunki pracy tych dwu kategorii pracowników są różne i wynagrodzenie wychowawczyń jest nieco niższe niż nauczycieli, a wymiar czasu pracy większy, istnieją jednak i takie kraje (np. Francja, Szwajcaria, Anglia), w których nastąpiło pełne zrównanie pod tym względem. Jest również kilka państw (Jugosławia), gdzie wychowawczynie otrzymują — prócz wynagrodzenia równego nauczycielskiemu — specjalny dodatek.

Zdaniem uczestników konferencji, całokształtem spraw wychowania przedszkolnego powinien zajmować się z ramienia władz oświatowych specjalny organ. Nadzór nad placówkami przedszkolnymi — jeśli tylko jest to uzasadnione ich liczebnością — powinien być wykonywany przez specjalistów; jeżeli jest to niemożliwe — przez inspektorów szkolnictwa podstawowego, odpowiednio w tym celu przeszkolonych.

Pewne różnice zdań zaznaczyły się również wśród uczestników konferencji w sprawach programowo-metodycznych. Dotyczyły m. in. stosunku do nauczania dzieci w wieku przedszkolnym. Wypowiadając się przeciw wprowadzaniu w przedszkolu nauczania w ścisłym znaczeniu tego słowa, tj. nauki pisania, czytania i rachunków, uchwalona rekomendacja dopuszcza jednocześnie możliwość stopniowego pośredniego wprowadzania dzieci w te „techniki szkolne".

Podstawowy postulat — to przede wszystkim oparcie pracy wychowawczej z dzieckiem na jego aktywnym działaniu, najczęściej przybierającym formę zabawy, udostępnienie mu różnych możliwości ruchu i środków wyrazu artystycznego.

Ścisłe współdziałanie z rodzicami traktowane jest jako sprawa zasadnicza w wychowaniu przedszkolnym.

Wychowanie przedszkolne widziane jest coraz powszechniej jako wstępne ogniwo systemu szkolnego, które powinno w perspektywie ogarnąć ogół dzieci.

*Z. WOZNICKA*

ГОД III (XXXV) НОЯБРЬ — ДЕКАБРЬ 1961 № 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЭДВАРД ФЛЕМИНГ

# ПРОБЛЕМА НАГЛЯДНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В РЕФОРМИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

В связи с перестройкой системы народного образования и воспитания в Польше оказались актуальными следующие проблемы: подготовка учителей к выполнению новых заданий и обеспечение школы такими дидактическими средствами, чтобы можно было успешно выполнять все её задачи.

В разрешении проблемы подготовки учителей поможет развивающаяся теория обучения, указывающая роль активности учащихся в процессе обучения, развития их самостоятельности мышления и деятельности.

Проблему обеспечения реформированной школы наглядными учебными пособиями надо рассматривать на основании новой теории обучения. Функция наглядных учебных пособий в свете этой теории требует приближения учащихся к реальным явлениям природы и общественной деятельности, которые они изучают, а также приближения учащихся к жизни и к их практической деятельности. Наглядные учебные пособия должны способствовать в развитии мышления и мануальных умений.

С этой точки зрения наглядные учебные пособия можно подразделить на три группы: 1) помогающие процессу познания путём полной активизации восприятия, мышления и деятельности (экспонаты, модели, приборы, материалы, инструменты для лабораторных, технических и практических занятий), 2) способствующие обучению с ограниченной активностью в наблюдении и мышлении (картины, диафильмы, телевидение, кино и звуковые средства: пластинки, магнетофон, радио), 3) ограничивающие активное обучение в области анализа символических средств и мышления (карты, технический рисунок, диаграммы, схемы и словные тексты). В этих группах действие отдельных видов наглядных учебных пособий разграничено в зависимости от их характера.

С функцией наглядных учебных пособий связана их структура. Наиболее характерными чертами структуры отдельных вышеуказанных групп являются следующие: первая группа — 1) поливалентность частей, 2) стандартные размеры, 3) современные формы, 4) миниатюрные форматы, 5) составляющие комплекты, 6) оперативность в употреблении; вторая группа — а) особенности дидактической картины: 1) реалистическое изображение, 2) типичность изображаемых предметов, 3) важнейшие предметы в центре картины, 4) важные детали на первом плане, 5) эстетические качества, 6) приспособленные к уровню учащихся; б) особенности диафильма, кинокартины, телевидения: 1) связь отдельных картин в последственном, генетическом или проблемном порядке; третья группа — доступность связанная с уровнем учащихся.

Разработка плана снабжения школ в наглядные учебные пособия должна быть основана на тщательном анализе школьной программы, функции наглядных учебных пособий в процессе обучения и методов обучения соответствующих требованиям новой системы образования. Необходимо надо будет провести проверку пригодности планированных наглядных учебных пособий в школьной практике, а также определить критерия их оценки.

МАРИЯН КРАВЧИК

## ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РЕФОРМИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

Закон о перестройке системы образования и воспитания в Польской Народной Республике накладывает на всех работников просвещения определенные обязанности, связанные с правильным физическим развитием и здоровьем учащихся. Необходимо уже сейчас обратить внимание на то, как эти обязанности выполняются в настоящее время и как должны быть выполнены в реформированной школе.

Существуют еще недоразумения, относящиеся к терминологии и к самому понятию: физическая культура. Очень часто её рассматриваем лишь как предмет обучения, а проводя разные виды физических подвижных упражнений, считаем обучение двигательным умениям самоцелью. Однако все подвижные упражнения являются лишь средством для достижения цели физкультуры. Физкультуру надо видеть как систему воздействия всех тех средств, которые имеют влияние на правильное физическое развитие учащихся, на укрепление их здоровья. Мы рассматриваем здесь следующие стороны: воздух, солнце, воду, питание и соответствующие соотношения между трудом и отдыхом. Только на основании содействия этих факторов действие движения как одно из важнейших средств может нам дать соответствующую картину воздействия школы и воспитания на нашего воспитанника. Надо также помнить о том, что все эти факторы воздействуют также и на психику нашего воспитанника, поэтому иногда говорим о действии физических, физиологических и психических факторов.

Поэтому новая реформированная школа должна быть так организована, чтобы могла укреплять действие всех этих факторов, которые положительно воздействуют на физическое развитие и здоровье нашего воспитанника, а ослаблять действие тех факторов, которые могут иметь отрицательное влияние. Задание это не является лёгким и поэтому уже в настоящее время, когда идёт подготовка к реформе школы, надо об этом думать.

ЧЕСЛАВ ДОЛИНСКИ

# ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫЙ ТРУД УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В СССР

Производительный труд учащихся советских общеобразовательных школ можно подразделить на 2 этапы, отличающиеся от себя: 1) для учеников V — VIII классов и 2) для учащихся IX — XI классов.

Целью первого является развитие технического мышления, конструктивных способностей, а также вооружение учащихся общетехническими, сельскохозяйственными знаниями и умениями, связанными с домашним хозяйством; выработка общей культуры и уважения к труду.

Второй — продолжает основную мысль первого этапа с тем, что его общеполитехнический характер постепенно расширяется монотехническими знаниями и выпускники 11-летней средней школы кроме аттестата зрелости, который даёт им право на поступление в высшие учебные заведения, получают практическую профессиональную трудовую подготовку по производственной специальности.

Некоторая разница программы для V — VIII классов зависит от: 1) пола (девочки занимаются домашним хозяйством, мальчики работают в школьных мастерских), 2) среды, а которой находится школа. В городских школах начиная с VII класса отводится больше времени на работу в мастерских, в сельских школах — на сельскохозяйственные и садоводческие работы,

Программа для V — VII классов предусматривает занятия в мастерских и в сельском хозяйстве, общественно полезный труд, а также производственную практику во время летних каникул.

Занятия в школьных мастерских в основном заключаются в следующем: обработка дерева и металла, изготовление технических моделей как сочетание умений по обработке дерева и металла.

В сельском хозяйстве учащиеся ведут работы опытно-исследовательского характера, ухаживают за растениями, домашними животными и птицами.

На практических занятиях по домашнему хозяйству девочки учатся варить пищу, шить одежду, производить уборку помещений.

Общественно полезный труд школьников принимает разностороннюю деятельность учащихся в зависимости от актуальных потребностей школы, предприятия или сельского хозяйства, в котором молодёжь проводить производственную практику.

Двухнедельная производственная практика во время летних каникул (с июня до конца августа), выполняемая учащимися, имеет разные виды труда в мастерских или в сельском хозяйстве. Целью производительного труда учащихся является, между прочим, непрерывность работ, начатых в течение учебного года, а без которых производство могло бы понести ущерб.

В программе для IX — XI классов дается перечень разных видов производительного труда учащихся в зависимости от специальности, какую добровольно выбирают себе учащиеся. Предусмотрено в ней теоретическую и практическую подготовку к определенной специальности в единстве с производительным трудом.

Введение производительного труда учащихся в общеобразовательные школы как неотъемлемой части современного общего образования является несомненно смелым начинанием, вызывающим много забот и трудностей. Но это кажется правильным и выгодным, принимая во внимание так умственное, нравственное, физическое и даже эстетическое развитие современной молодежи, как и осуществление задач, стоящих перед реализаторами намеченных планов.

АЛФРЕД ВИЛЬКЕ

# СВЯЗЬ ШКОЛЫ С ЖИЗНЬЮ И ПРОИЗВОДСТВОМ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

Целью социалистических стран является ранний или поздний переход от социализма и коммунизму — в зависимости от условий данной страны.

Эти цели меняют структуру производства и отношение человека к производству. Механизация и автоматизация производства будут всё в более широком размере освобождать человека от тяжелого физического труда и передавать ему обязанности регулирования и координации всех машинных систем.

Задача социалистической школы состоит в том, чтобы дать учащимся широкое, имеющее практическое применение, образование, основанное на принципе соединения обучения с производительным трудом и включение подрастающего поколения в общественно полезный труд для всесторонней подготовки молодёжи к жизни в социалистическом обществе. Дело в том, чтобы учащиеся получили прочные знания и развивали свой способности и умения.

Сущностью социалистической школы является политехническое обучение и воспитание путём осуществления принципа связи школы с социалистическим производством, а таже единство теории и практики.

Политехническое образование является неразрывной частю общего образования, а также основой профессиональной подготовки. Путём политехнического образования и воспитания учащиеся приобретают основные умения и способности необходимые для будущей работы в производстве.

# СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Э. ФЛЕМИНГ — Проблема наглядных учебных пособий в реформированной школе . . . . . 1
М. КРАВЧИК — Физическое воспитание в реформированной школе . . . . . 14
Ч. ДОЛИНСКИ — Производительный труд учащихся общеобразовательных школ в СССР . . . . . 23
А. ВИЛЬКЕ — Связь школы с жизнью и производством в социалистических странах . . . . . 41

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

Ф. ЧЕРВИНСКИ — Педагогические стороны партийной работы в школе . . 55
З. СКОРНЫ — О некоторых аспектах приближения школы к жизни . . . . . 60

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ И ПОПЫТКИ

Г. МУШИНСКИ — Работа в летних лагерях для детей как одна из форм практики студентов педагогических факультетов . . . . . 68

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

С. НОВАЧИК — Мирон Кравчик: Основы нравственного воспитания . . . . 77
М. ВАЛЕНТЫНОВИЧ — Дети и молодежь в свете читательских интересов . . 79
М. К. — Дидактика высшей школы . . . . . 82

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . . . . 85

БИБЛИОГРАФИЯ

В. ДОМБРОВСКА — Перестройка системы народного образования в Советском Союзе . . . . . 89

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Ф. КАЗУБИНСКИ — Международная конференция по вопросам подготовки технических кадров в Кракове . . . . . 114
К. МАКОВСКИ — Центральные летние курсы организованные педагогическим отделом Профсоюза польских учителей . . . . . 117

Работы Главной педагогической комиссии при Центральном управлении Профсоюза польских учителей по вопросам реформы школы

Состав комиссий . . . . . 120
Проекты планов работы комиссий . . . . . 121
Т. ПАРНОВСКИ — Комиссия по вопросам читательских масс . . . . . 121
В. ОКОНЬ — Комиссия по вопросам педагогических экспериментов . . . . . 122
Е. ОЛЬШЕВСКИ — Комиссия по вопросам технической культуры . . . . . 125
Т. ПАСЕРБИНСКИ — Комиссия по вопросам подготовки и усовершенствования учителей . . . . . 126
С. КВЯТКОВСКИ — Комиссия по вопросам профессионального обучения . . 127
И. СОСНОВСКИ — Комиссия по вопросам образования взрослых . . . . . 128
Я. БАРТЕЦКИ — Комиссия по вопросам сельскохозяйственного обучения . . 129
М. Пенхерски — Комиссия по вопросам школьных программ . . . . . 130
В. ОЗГА — Комиссия по вопросам сети школ . . . . . 132
Р. ВРОЧИНСКИ — Комиссия по вопросам общественной деятельности школы 133
И. КВЯТЕК — Комиссия по вопросам исследований воспитания детей в современной польской семье . . . . . 135
И. ВОЙНАР — Комиссия по вопросам эстетического воспитания . . . . . 137
В. ЩЕРБА — Комиссия по вопросам общественного воспитания . . . . . 139

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

З. ВОЗНИЦКА — Международная конференция по вопросам просвещния в Женеве . . . . . 141
Изложение на русском языке . . . . . 145
Изложение на английском языке . . . . . 150

THIRST YEAR (35TH). NOVEMBER – DECEMBER 1961 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

*E. FLEMING*

## THE PROBLEM OF AUDIO-VISUAL AIDS IN THE REFORMED SCHOOL

With regard to the reform of schooling and education in Poland there are actual problems of how to prepare teachers to the new tasks and which didactical aids are needed for school in realizing these tasks.

The solution of the first problem of how to prepare teachers will make easier the theory of teaching, which points out the need of activizing pupils in the process of learning, developing their selfthinking and selfproceeding.

The problem of how to equip the reformed school in audio-visual aids should be revised on the base of the new teaching theory. The function of audio-visual aids in the light of this theory depends upon approaching the nature and social reality to pupils and bringing them closer to life and practice. The audio-visual aids have to develop the activities of perception, thinking and manual skills. From this point of view one can divide the audio-visual aids into the following groups: 1) intending for comprehension processes through the full activizing of perception, proceeding and thinking (specimens, models, tools and instruments for laboratory, technical and manual works), 2) making possible learning with limited activity of perception and thinking (charts, filmstrips and slides, television, motion pictures and audial aids: records, tape recorder, radio), 3) limiting active learning to the analyze of symbolic aids and thinking (maps, technical drawing, diagrams, schemes and text). In these groups the functions of individual kinds of audio-visual aids differ in their nature.

With the function of audio-visual aids is joined their structure. The most characteristic features of individual groups of audio-visual aids are as follows: first group — 1) polyvalence of parts, 2) standarized dimensions, 3) contemporary forms, 4) minature sizes, 5) coming out in complete sets, 6) easy to use; second group — a) the features of didactical picture: 1) realistic grasp, 2) typification of features in demonstrated things, 3) more important things in the center of the picture, 4) important details on the first plan, 5) esthethical values, 6) adjusting to the level of pupils, b) the features of filmstrips and slides, motion pictures, television program — 1) joining together individual pictures in the causially-consequent, genetical or problematical order; third group — is adjusting to the level of pupils.

Elaborating plans of school equipment must be based on the sharp analyze of curriculum, functions of audio-visual aids in the process of teaching and methods

of teaching according to the needs of the new teaching system. It will be necessary also to examine in school practice the usefulness of the being planed audio-visual aids and fix the criterions of their appraisal.

*MARIAN KRAWCZYK*

## PHYSICAL TRAINING IN THE REFORMED SCHOOL

The law about reform of education in The Polish Peoples' Republic put upon all educators clearly determined the responsibilities according to the care of the proper physical development and health of pupils. It is necessary to consider right now, how these responsibilities are fulfilled and how they have to be fulfiled in the reformed school.

There are some misunderstandings concerning the term „physical education". Mostly we treat it as the subject of teaching and we train many forms of motional exercises, doing this teaching as an aim by itself. Meanwhile, the all motional exercises are only the aids of attaining the aims to physical education. Physical education should be treated as the summary of reaction of all factors having the influence on the proper physical development and health of our pupils.

We take in account the following factors: air, sun, water, nutrition and correlation between work and leisure time. Just on the background of these factors, the acting of motion, as one of the most important factors give us the proper picture of how the school influences on pupils and how it educates them. One should remember, that all these factors also influence on the mentality of the pupil, so we have to take in account the physical, physiological and psychical factors.

The new, reformed school must be organized in order to strenghtening the influence of all factors having positive influence on the physical development and health of our pupils and to the weakening of all negative factors. It isn't an easy task and this is why we have to think it over at the time, when we prepare the school reform.

*CZESŁAW DOLIŃSKI*

## THE PRODUCTIONAL WORK OF YOUNGSTERS IN GENERAL SCHOOL IN USSR

The productional work of youngsters in Russian general schools one can divide into the two stages: 1) including pupils of 5—8 grades and 2) including students of 9—11 grades.

The aim of the first one is to develop the technical thinking, constructional abilities and to equip pupils in the knowledge and the technical, agricultural and housekeeping skills and also to educate them to respect work and its general culture.

The second one continuates the main thought of the first stage, but its polytechnical character is gradually enriched in monotechnical contents. The graduate of 11-years general high school, besides diploma, which entitles him to

enter the higher education institution, obtains the certificate of accomplishment in the field of the elected vocational specialization.

Some differentiation in curricula of 5—8 grades depends on: 1) sex (girls have a course of housekeeping, not obligatory for boys, and less of workshop practice), 2) environments of school (the urban school including 7 grades spend more time on workshop practice, when the rural school — on the farming practice.

Curriculum of 5—8 grades includes workshop, farming and housekeeping practice, socially-useful work and productional practice during vacation.

The workshop practice includes mostly the woodworking, metalworking and technical molding, which is the combination of the two previous ones. The farming practice includes the experiments and cultivating, concerning the breeding of plants and poultry.

During the housekeeping practice girls are taught cooking, sewing and taking care of the house, clothes and linen.

The socially-useful works include different tasks according to the actual needs of school, enterprise or farm, where pupils complete their productional practice.

Twelve-days productional practice for every pupil during vacation (lasting from June till the end of August) includes many kinds of workshop and agricultural works, the aim of which is to continuate the work begun during the school year.

The programs of productional work for 9—11 grades students are evidently differentiated according to the specialization, which every student can elect for himself. They include theorethical knowledge in the field of elected specialization, practical knowledge and productional work.

Introducing the productional practice into the general school as the basic factor in contemporary general education is unquestionably a brave undertaking, which affords many troubles and difficulties, but is proper and worth while in consideration of intellectual, moral, physical and even esthethical development of youngsters of to-day.

*ALFRED WILKE*

## THE BONDS OF SCHOOL WITH LIFE AND PRODUCTION IN SOCIALISTIC COUNTRIES

The aim of socialistic countries is to realize sooner or later, according to the concrete conditions of individual country, passing into the communism. These aims change the structure of production and the relation between man and production. The mechanization and automatization in production will more and more exclude the man from the hard physical work and transfer him to the function of regulation and coordination of the whole system of machines.

The task of socialistic school is transfering to children the large and practically useful education based on the principle of joining learning with productional work and including adolescent generation into the socially-useful work, in order to prepare them universally to the life in socialistic society.

The school must provide pupils in fundamental knowledge and develop their abilities and skills.

The essence of socialistic school is polytechnical education, which is an unseparable part of general education and the base of the vocational praparation as well. Through polytechnical education the pupil gains the fundamental skills, useful in his future productional work.

# CONTENTS


**The articles**

*E. FLEMING* — The Problem of Audio-Visual Aids in the Reformed School . 1
*M. KRAWCZYK* — Physical Training in the Reformed School . . . . . 14
*C. DOLIŃSKI* — The Productional Work of Youngsters in General School in USSR . . . . . 14
*A. WILKE* — The Bonds of School with Life and Production in Socialistic Countries . . . . . 41

**Discussions and polemics**

*F. CZERWIŃSKI* — The Pedagogical Activity of Party in School . . . . 55
*Z. SKORNY* — Some Aspects of Approaching School to Life . . . . . 60

**Pedagogical experiments and researches**

*H. MUSZYŃSKI* — The Work in the Children's Camp as the Vacational Practice of Pedagogics Students . . . . . 68

**The review of books**

*S. NOWACZYK* — Miron Krawczyk: The Basis of Moral Education . . . . 77
*M. WALENTYNOWICZ* — The Child and Youngsters in the Light of Interests in Reading . . . . . 79
*M. K.* — Didactics of Higher School . . . . . 82

**The review of periodicals**

*S. NOWACZYK* — The Review of Polish Pedagogical Periodicals . . . . 85

**Bibliography**

*W. DĄBROWSKA* — The School Reform in USSR . . . . . 89

**Home chronicle**

*F. KAZUBIŃSKI* — International Conference in Matter of Training Technical Staff in Cracow . . . . . 114
*K. MAKOWSKI* — The Central Vacational Courses Organized by the Pedagogical Department of Polish Teachers Union . . . . . 117

THE WORKS OF THE PRINCIPAL PEDAGOGICAL COMMISSION OF THE MAIN ADMINISTRATION OF THE POLISH TEACHERS UNION FOR SCHOOL REFORM AFFAIRS

Members staff . . . . . 120
The projects of work plans of the Commission . . . . . 121
*T. PARNOWSKI* — Commission of Reading . . . . . 121
*W. OKOŃ* — Commission of Pedagogical Experiments . . . . . 122
*E. OLSZEWSKI* — „ „ Technical Culture . . . . . 125
*T. PASIERBIŃSKI* — „ „ Teachers Training and Improvement . 126
*S. KWIATKOWSKI* — „ „ Vocational Training . . . . . 127
*J. SOSNOWSKI* — „ „ Adults Education . . . . . 128
*J. BARTECKI* — „ „ Agricultural Education . . . . 129
*M. PĘCHERSKI* — „ „ Programs . . . . . 130
*W. OZGA* — „ „ School System . . . . . 132
*R. WROCZYŃSKI* — „ „ Social Function of School . . . . 133
*J. KWIATEK* — „ „ leading the researches on education of child in contemporary Polish family . . . . . 135
*I. WOJNAR* — „ „ of Esthethical Education . . . . 137
*W. SZCZERBA* — „ „ Social Education . . . . . 139

**Foreign chronicle**

*Z. WOŹNICKA* — International Educational Conference in Geneva . . . 141
**Summaries in Russian language** . . . . . 145
**Summaries in English language** . . . . . 150

# SPIS TREŚCI ZA ROK (3) 1961


Przemówienie I Sekretarza KC PZPR tow. Władysława Gomułki na Zjeździe Delegatów ZNP . . . . . 1 Nr 1
Referat Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR . . . . . 1 Nr 2
Uchwała VII Plenum . . . . . 27 Nr 2
Z projektu Statutu KPZR . . . . . 1 Nr 5


## ARTYKUŁY


*BANDURA L.* — Zbliżenie szkoły do życia . . . . . 43 Nr 2
*BARTECKI J.* i *RAJPERT S.* — Przyczyny niepowodzeń w dydaktycznej pracy liceów ogólnokształcących . . . . . 1 Nr 4
*BEZDANOW S.* — Kształcenie politechniczne w szkołach podstawowych Jugosławii 58 Nr 4
*CACKOWSKA M.* — Myślenie i mowa w ujęciu L. S. Wygotskiego . . . . 48 Nr 5
*CZERWIŃSKI W.* — Zagadnienia techniczno-produkcyjne w szkole ogólnokształcącej . . . . . 11 Nr 1
*DOLIŃSKI C.* — Praca produkcyjna uczniów szkół ogólnokształcących w ZSRR 23 Nr 6
*DULCZEWSKI Z.* — Regionalizacja w pracy społeczno-wychowawczej nauczyciela na Ziemiach Zachodnich . . . . . 18 Nr 1
*FLEMING E.* — Radziecka teoria nauczania w służbie zreformowanej szkoły 87 Nr 5
*FLEMING E.* — Problem pomocy naukowych w zreformowanej szkole . . . 1 Nr 6
*GRIWKOW I.* — Nowy etap w rozwoju szkoły radzieckiej . . . . . 7 Nr 5
*KRAWCZYK M.* — Wychowanie fizyczne w zreformowanej szkole . . . . 14 Nr 6
*KWIATEK J.* — Zadania ZNP w realizacji reformy szkolnej . . . . . 1 Nr 3
*KWIATKOWSKI S.* — Niektóre problemy rozwoju szkolnictwa zawodowego na tle realizacji reformy szkolnej . . . . . 12 Nr 3
*LEONTIEW A. N.* — Człowiek a kultura . . . . . 27 Nr 5
*MICHURSKI C.* — Funkcja i struktura podręcznika w świetle metodyki historii w ZSRR . . . . . 92 Nr 5
*MUSZYŃSKI H.* — Stosunek zespołu do wychowawcy i jego znaczenie w procesie wychowania moralnego . . . . . 30 Nr 4
*NOWACKI T.* — Niektóre uwagi o zasadzie poglądowości . . . . . 15 Nr 4
*NOWACZYK S.* — Wpływ czasopism pedagogicznych na kształtowanie myślenia problemowego . . . . . 45 Nr 3
*POLNY R.* — System kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej . . . 67 Nr 5
*PROKOPCZYK C.* — U podstaw pedagogiki Janusza Korczaka . . . . . 44 Nr 4
*RADWIŁOWICZ R.* — O rozwoju motywów uczenia się . . . . . 78 Nr 5
*SOŚNICKI K.* — Prawo, norma, zasada . . . . . 37 Nr 2
*WILKE A.* — Związek szkoły z życiem . . . . . 41 Nr 6
*WOJTYŃSKI W.* — O kształceniu nauczycieli w Związku Radzieckim . . . 29 Nr 3


## DYSKUSJE I POLEMIKI


*BOWNIK Z.* — Refleksje na marginesie oporu o prakseologii . . . . . 56 Nr 2
*CHOMA W.* — Takt pedagogiczny . . . . . 63 Nr 3
*CZERWIŃSKI F.* — Pedagogiczna strona działalności partyjnej w szkole . . . 55 Nr 6
*KORNISZEWSKI F.* — Biblioteka pedagogiczna nauczyciela-wychowawcy jako jeden z czynników pomocniczych w realizacji reformy szkolnej . . . 74 Nr 4
*SKORNY Z.* — O niektórych aspektach zbliżenia szkoły do życia . . . . . 60 Nr 6
*SŁOMKIEWICZ S.* — Koncepcja 8-letniej szkoły podstawowej . . . . . 35 Nr 1
*SOŚNICKI K.* — Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych . . . . . 30 Nr 1
*SUCHODOLSKI N.* — Wypowiedź w związku z artykułem prof. K. Sośnickiego w Nr 1

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE


*CYDZIK Z.* — Kształtowanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym . . . . . 76 Nr 3
*MUSZYŃSKI H.* — Praca na kolonii dziecięcej jako praktyka wakacyjna studentów pedagogiki . . . . . 68 Nr 6
*U.Z i W.K.* — Historia jednego zespołu . . . . . 72 Nr 2
*WRÓBEL T.* — Możliwości aktywizacji myślenia ucznia przez pracę domową . . 45 Nr 1


## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK


*BANDURA L.* — W. S. Nasion: The beginnig teacher . . . . . 71 Nr 1
*BANDURA L.* — Edgar G. Johston. Mildred Peters. William Evraiff: The Role of the Teacher in Guidance . . . . . 93 Nr 2
*BANDURA L.* — Howard Lane and Mary Beauchamp: Human relations in teaching 91 Nr 4
*BENDKOWSKI S., C. CZAPOW i S. MATUSZEWSKI* — Niebezpieczne ulice . . 93 Nr 3
*BOGDAŃSKA A.* — André Le Gali: Les insciuccis scolaires . . . . . 95 Nr 3
*CZAJKOWSKI S.* — Hans Rettke: Praca w klasach łączonych . . . . . 88 Nr 2
*FILIPEK J. i W. RAJCZYKOWSKI* — Zbigniew Pietrasiński: Sztuka uczenia się 90 Nr 2
*GARBIŃSKI S.* — Aleksander Lewin: Makarenko — Konferencja pedagogiczna 85 Nr 2
*JANISZEWSKA I.* — Józef Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego . . 88 Nr 3
*KAMIŃSKI A.* — Samorząd uczniów w polskiej literaturze pedagogicznej w 1930 roku . . . . . 59 Nr 1
*KAMIŃSKI A., N. HAN-ILGIEWICZ* — Nieznośni chłopcy — typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej . . . . . 79 Nr 2
*KORNISZEWSKI F.* — Jemes Deese: The Psychology of Learning . . . . 72 Nr 1
*KORNISZEWSKI F.* — Franciszek Urbańczyk: Zasady nauczania matematyki 89 Nr 4
*MAKOWSKI K.* — Stefania Sempołowska. Pisma pedagogiczne i oświatowe . . 75 Nr 2
*MAKOWSKI K.* — Tadeusz Nowacki: Teczka biograficzna ucznia . . . . . 90 Nr 3
*M.K.* — Dydaktyka szkoły wyższej . . . . . 82 Nr 6
*NOWACZYK S.* — Miron Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Wstęp Zygmunta Mysłakowskiego . . . . . 85 Nr 6
*PIĄTKOWSKI M.* — Władysław Ozga: Organizacja Szkolnictwa w Polsce . . 55 Nr 1
*P.M.* — Michał Szulkin: 400 lat walki o szkołę świecką w Polsce . . . . . 57 Nr 1
*P.M.* — Karol Kotłowski: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej . . 70 Nr 1
*RADWIŁOWICZ R.* — B. Homowski: Psychologiczne podstawy kształcenia poglądów na świat dzieci i młodzieży . . . . . 65 Nr 1
*R.M.* — Szkoła — życie — praca . . . . . 84 Nr 3
*RATAJ M.* — Wiktor Szczerba: O wychowaniu przez pracę . . . . . 84 Nr 4
*SEKRETA M.* — Ziemowit Włodarski: Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci . . . . . 81 Nr 2
*STASIERSKI K.* — Zbigniew Skorny: Kształcenie myślenia w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych . . . . . 87 Nr 4
*WALEŃTYNOWICZ M.* — Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych. Praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Parnowskiego . . . . 79 Nr 6
*WOJTYŃSKI W.* — Akademia Nauk Społecznych przy KC PZPR. Akademia Nauk Pedagogicznych RSFSR . . . . . 107 Nr 5


## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM


*NOWACZYK S.* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 77 Nr 1
*NOWACZYK S.* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 95 Nr 2
*NOWACZYK S.* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 99 Nr 3
*NOWACZYK S.* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 94 Nr 4
*NOWACZYK S.* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 111 Nr 5
*NOWACZYK S.* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 85 Nr 6
*SŁOMKIEWICZ S.* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . . 79 Nr 1
*SŁOMKIEWICZ S.* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . . 97 Nr 2
*SŁOMKIEWICZ S.* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . . 101 Nr 3
*SŁOMKIEWICZ S.* — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . . 97 Nr 4
*SZAJEK S.* — Z dyskusji nad reorganizacją szkolnictwa w NRF . . . . . 100 Nr 2


## BIBLIOGRAFIA


*BARDECKA D.* — Wychowanie moralno-społeczne . . . . . 82 Nr 1
*DĄBROWSKA W.* — Realizacja kształcenia politechnicznego w ZSRR . . . . 100 Nr 4
*DĄBROWSKA W.* — Reforma szkolna w ZSRR . . . . . 89 Nr 6
*LEWIN A.* — Makarenko i o Makarence . . . . . 114 Nr 5
*WYCZLIŃSKA A.* — Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych . . . . 103 Nr 2
*WYCZLIŃSKA A.* — Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych . . . . 104 Nr 3

## KRONIKA KRAJOWA


*KAZUBIŃSKI F.* — Centralna Akademia z okazji Międzynarodowego Dnia Karty Nauczyciela . . . . . 92 Nr 1
*KAZUBIŃSKI F.* — Spotkanie z pedagogami węgierskimi . . . . . 99 Nr 1
*KAZUBIŃSKI F.* — Międzynarodowa konferencja w sprawie szkolenia kadr technicznych w Krakowie . . . . . 114 Nr 6
*MAKOWSKI K.* — Centralne kursy wakacyjne organizowane przez wydział pedagogiczny ZNP . . . . . 117 Nr 6
*MAZUR J.* — Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej jako nowa komórka organizacyjna przy ZG ZNP . . . . . 119 Nr 4
*MAZUR J.* — Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej ustala kierunki swego działania . . . . . 126 Nr 5
*RATAJ M.* — VII Zjazd Delegatów ZNP . . . . . 112 Nr 2
*SKORNY Z.* — Z V Ogólnopolskiego Zjazdu Higieny Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej . . . . . 93 Nr 1
*SZAJEK S.* — Współpraca Wielkopolski z Opolszczyzną . . . . . 120 Nr 4
*TOMASIK K.* — Ze Zjazdu Autorów Odczytów Pedagogicznych . . . . . 93 Nr 1
*W.W.* — Z posiedzenia Rady Głównej szkolnictwa wyższego . . . . . 118 Nr 3


## Z PRAC GŁÓWNEJ KOMISJI PEDAGOGICZNEJ ZG ZNP DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ


Skład osobowy . . . . . 120 Nr 6
Projekty planów pracy Komisji . . . . . 121 Nr 6
*BARTECKI J.* — Komisja Oświaty Rolniczej . . . . . 129 Nr 6
*KWIATEK J.* — Komisja prowadząca badania nad wychowaniem dziecka we współczesnej rodzinie polskiej . . . . . 135 Nr 6
*KWIATKOWSKI S.* — Komisja Kształcenia Zawodowego . . . . . 127 Nr 6
*OKOŃ W.* — Komisja Eksperymentów Pedagogicznych . . . . . 122 Nr 6
*OLSZEWSKI E.* — Komisja Kultury Technicznej . . . . . 125 Nr 6
*OZGA W.* — Komisja Sieci Szkół . . . . . 132 Nr 6
*PARNOWSKI T.* — Komisja Czytelnictwa . . . . . 121 Nr 6
*PASIERBIŃSKI T.* — Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli . . . 126 Nr 6
*PĘCHERSKI M.* — Komisja Programowa . . . . . 130 Nr 6
*SOSNOWSKI J.* — Komisja Oświaty Dorosłych . . . . . 128 Nr 6
*SZCZERBA W.* — Komisja Wychowania Społecznego . . . . . 139 Nr 6
*WOJNAR I.* — Komisja Wychowania Estetycznego . . . . . 137 Nr 6
*WROCZYŃSKI R.* — Komisja Społecznej Funkcji Szkoły . . . . . 133 Nr 6


## KRONIKA ZAGRANICZNA


*ALTSZULER I.* — Tendencje rozwojowe Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR 128 Nr 5
*JANISZEWSKA I.* — Kurs Pedagogiczny w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu . . . . . 127 Nr 4
*MULTAŃSKI A.* — Szkolnictwo i Oświata na Kubie . . . . . 118 Nr 2
*PIĄTKOWSKI M.* — Przyjacielskie odwiedziny . . . . . 122 Nr 3
*SZANIAWSKI I.* — Konferencja UNESCO poświęcona węzłowym problemom współczesnej pedagogiki . . . . . 116 Nr 2
*SZUREK J.* — Kongres Pedagogiczny NRD . . . . . 122 Nr 4
*WIECZOREK T.* — Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych . . . 102 Nr 1
*WOJNAR J.* — Problemy wychowania estetycznego na terenie międzynarodowym 125 Nr 4
*WOŹNICKA Z.* — Międzynarodowa Konferencja Oświatowa w Genewie . . . 141 Nr 6
*WOŹNICKI T.* — Sprawa nauczania języków obcych w ZSRR i u nas . . . 133 Nr 5



Związek Nauczycielstwa Polskiego · Zarząd Główny
683

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

*E. FLEMING* — Problem pomocy naukowych w zreformowanej szkole . . . 1
*M. KRAWCZYK* — Wychowanie fizyczne w zreformowanej szkole . . . 14
*C. DOLIŃSKI* — Praca produkcyjna uczniów szkół ogólnokształcących w ZSRR 23
*A. WILKE* — Związek szkoły z życiem i produkcją w krajach socjalistycznych 41

### DYSKUSJE I POLEMIKI

*F. CZERWIŃSKI* — Pedagogiczna strona działalności partyjnej w szkole . . 55
*Z. SKORNY* — O niektórych aspektach zbliżenia szkoły do życia . . . . 60

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

*H. MUSZYŃSKI* — Praca na kolonii dziecięcej jako praktyka wakacyjna studentów pedagogiki . . . . . 68

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

*S. NOWACZYK* — Miron Krawczyk: Zasady wychowania moralnego . . . 77
*M. WALENTYNOWICZ* — Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych . . . . . 79
*M. K.* — Dydaktyka szkoły wyższej . . . . . 82

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

*S. NOWACZYK* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . 85

### BIBLIOGRAFIA

*W. DĄBROWSKA* — Reforma szkolna w Związku Radzieckim . . . . . 89

### KRONIKA KRAJOWA

*F. KAZUBIŃSKI* — Międzynarodowa konferencja w sprawie szkolenia kadr technicznych w Krakowie . . . . . 114
*K. MAKOWSKI* — Centralne kursy wakacyjne organizowane przez Wydział Pedagogiczny ZNP . . . . . 117
Z PRAC GŁÓWNEJ KOMISJI PEDAGOGICZNEJ ZG ZNP DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ
Skład osobowy . . . . . 120
Projekty planów pracy Komisji . . . . . 121
*T. PARNOWSKI* — Komisja Czytelnictwa . . . . . 121
*W. OKOŃ* — Komisja Eksperymentów Pedagogicznych . . . . . 122
*E. OLSZEWSKI* — Komisja Kultury Technicznej . . . . . 125
*T. PASIERBIŃSKI* — Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli . . 126
*S. KWIATKOWSKI* — Komisja Kształcenia Zawodowego . . . . . 127
*J. SOSNOWSKI* — Komisja Oświaty Dorosłych . . . . . 128
*J. BARTECKI* — Komisja Oświaty Rolniczej . . . . . 129
*M. PĘCHERSKI* — Komisja Programowa . . . . . 130
*W. OZGA* — Komisja Sieci Szkół . . . . . 132
*R. WROCZYŃSKI* — Komisja Społecznej Funkcji Szkoły . . . . . 133
*J. KWIATEK* — Komisja prowadząca badania nad wychowaniem dziecka we współczesnej rodzinie polskiej . . . . . 135
*I. WOJNAR* — Komisja Wychowania Estetycznego . . . . . 137
*W. SZCZERBA* — Komisja Wychowania Społecznego . . . . . 139

### KRONIKA ZAGRANICZNA

*Z. WOŹNICKA* — Międzynarodowa Konferencja Oświatowa w Genewie . . 141
Streszczenie w języku rosyjskim . . . . . 145
Streszczenie w języku angielskim . . . . . 150