

# RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK I (XXXIII) LIPIEC – SIERPIEŃ 1959

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Wacław Wojtyński

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

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Artur Bardach, 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 należy wpłacać na konto PKO 1-6-100020 Warszawa, Centrala  
Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Przedsiębiorstwo Państwowe  
Warszawa, ul. Srebrna 12  
Opłata roczna zł 48.— półroczna zł 24.—  
cena pojedynczego numeru zł 8.—

Egzemplarze pojedyncze można nabywać w księgarniach „Domu Książki”  
typu oświatowego, w kioskach „Ruchu” znajdujących się na terenie bądź  
w pobliżu wyższych uczelni oraz w sklepach „Ruchu”; w Warszawie: ul. Wiejska  
14, Puławska 108.

Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy  
i Wydawnictw „Ruch”, Dział Sprzedaży Antykwarycznej w Warszawie, ul.  
Srebrna 12.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy kierować do Działu Zbytu  
Państwowego Wydawnictwa Literatury Dziecięcej „Nasza Księgarnia” Warsza-  
wa, ul. Spasowskiego 4.

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO LITERATURY DZIECIĘCEJ  
„NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1959

Nakład 4 300 + 253 egz. Ark. wyd. 9,3. Ark. druk. 7,5. Papier druk. sat. kl. V.  
79 g. 70 × 100/16. Oddano do składania w czerwcu 1959. Podpisano do druku w sierpniu 1959. Druk  
ukończono w sierpniu 1959

Toruńskie Zakłady Graficzne. Nr zam. 1308 — D-10

# RUCH PEDAGOGICZNY

## D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

### OD REDAKCJI

Po niemal dziesięcioletniej przerwie wznawia swą działalność — jako dwumiesięcznik — znany dobrze nauczycielstwu polskiemu „Ruch Pedagogiczny”, organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Założony w roku 1912 i wychodzący nieprzerwanie (z wyjątkiem okresów dwóch wojen światowych) do roku 1949 „Ruch Pedagogiczny” zmieniał kilkakrotnie swój charakter. Początkowo ukazywał się jako pismo Ogniska Krakowskiego, następnie jako organ Sekcji Kształcenia Nauczycieli Zarządu Głównego i wreszcie jako organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Do roku 1933 redagowany był w Krakowie przez Henryka Rowida, swego inicjatora i założyciela. Przeniesiony w r. 1933/34 do Warszawy — i odtąd redagowany, przez czas krótki, przez Benedykta Kubskiego, następnie przez Mariana Odrzywolskiego i Halinę Heftmanową (Kowalewską), wreszcie przez Albina Jakiela, po zakończeniu zaś wojny i okupacji od r. 1945 przez Marię Grzegorzewską i Zygmunta Mysłakowskiego — nie stanowił na przestrzeni swych dziejów zjawiska jednoznacznego. Rozwijał swoją działalność przeciw w trzech różnych okresach historycznych naszego kraju: najpierw w warunkach politycznej niewoli, następnie w sytuacji społeczno-politycznej Polski międzywojennego dwudziestolecia, wreszcie w pierwszym pięcioleciu istnienia Polski Ludowej, w okresie budowy zrębów nowego ustroju, nowego systemu szkolnictwa i wychowania.

Z czasem podejmie zapewne historyk oświaty trud przedstawienia naukowej i wychowawczo-społecznej roli, jaką odegrał „Ruch” w pedagogicznym życiu polskim pierwszej połowy naszego stulecia. Dziś wypada nam stwierdzić, iż od samych początków swego istnienia „Ruch Pedagogiczny” w warunkach społeczeństwa burżuazyjnego bronił postępowo-demokratycznej ideologii, popularyzował zdobycze najnowszych badań psychologicznych i pedagogicznych, wypowiadał się wielokrotnie za systemem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym, nawiązywał do żywego, postępowego nurtu naszej historycznej przeszłości, utrzymywał stały kontakt ze świecką myślą pedagogiczną Europy. Poświęcony „nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu” głosił konieczność przezwyciężenia ideałów szkoły tradycyjnej, przyjęcia zasad szkoły aktywnej, bronił koncepcji szkoły jednolitej i twórczego stosunku nauczycielstwa do ustroju i programów szkolnych.

Wydawany regularnie jako miesięcznik o wyraźnie określonym stanowisku w sprawach ustrojowo-szkolnych, z jasno zarysowanymi sympatiami dla kierunków nowoczesnych w pedagogice i psychologii, odegrał „Ruch Pedagogiczny” poważną rolę w samokształceniu szerokich sfer nauczycielstwa.

Współpracowali z nim zawsze czołowi nasi pedagodzy, psychologowie i socjologowie, a u samych początków — Jan Władysław Dawid, Helena Radlińska, Stefania Sempołowska, Aniela Szycówna.

U progu drugiego piętnastolecia rozwoju Polski Ludowej, które zbiega się z obchodami ku uczczeniu Tysiąclecia Państwa Polskiego, obserwujemy fakt niezwyklego wzrostu zainteresowań społeczeństwa sprawami oświaty i wychowania, szkoły i nauczyciela, czego dobitnym wyrazem jest wzmozona ofiarność na rzecz budowy 1000 szkół — pomników Tysiąclecia.

Po głębokich przemianach, jakie wniosło w życie polskie VIII Plenum KC PZPR oraz po ustaleniu przez III Zjazd PZPR wytycznych rozwoju w dziedzinie gospodarki, oświaty, nauki i kultury na najbliższe lata, wznawiamy działalność „Ruchu Pedagogicznego”.

Jakie problemy wysuwamy na czoło zainteresowań czasopisma w chwili obecnej?

Są to, po pierwsze, sprawy pomyślnej realizacji powszechnego obowiązku szkolnego w zakresie pełnej szkoły podstawowej. Obok coraz lepszego wyposażenia szkół w programy, podręczniki, pomoce naukowe, powinna następować zasadnicza poprawa procesu nauczania prowadząca do stopniowego zmniejszania się liczby uczniów nie kończących nauki i pozostających na rok drugi. Dlatego będziemy podejmowali na łamach „Ruchu Pedagogicznego” tę złożoną problematykę szkoły podstawowej, usiłując pomóc nauczycielstwu w napotykanym trudnościach dydaktycznych i wychowawczych.

Druga kategoria problemów, pozostająca z pierwszą w jak najściślejszej łączności, dotyczy reformy szkolnej. Problemy reformy szkolnej dojrzejają coraz bardziej do rozwiązania. Zdają się na to wskazywać w sposób jednoznaczny uchwały III Zjazdu PZPR, rysujące perspektywę stopniowej reorganizacji siedmioletniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego. W wielu państwach dokonuje się charakterystyczny dla naszych czasów proces stopniowego upowszechniania szkoły średniej. Towarzyszy mu równocześnie tendencja do zmian w zakresie treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły ogólnokształcącej.

W jakim mamy pójść kierunku? „Należy — czytamy w uchwałach III Zjazdu PZPR — tak przebudować ustrój szkolny i treść pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, aby lepiej niż dotychczas przygotowywała ona młodzież do pracy produkcyjnej, do posługiwania się nowoczesną techniką i do osiągnięcia już w trakcie nauki w szkole ogólnokształcącej podstawowych umiejętności i nawyków produkcyjnych”.

Obok zadań dydaktycznych szkoła nasza musi realizować zadania ściśle wychowawcze: zaszczepiać wśród młodzieży przywiązanie do socjalizmu, rozwijać systematyczność w pracy, umacniać poczucie odpowiedzialności, ugruntowywać i pogłębiać socjalistyczną postawę społeczną i socjalistyczną moralność.

Trzecią grupę problemów, tradycyjnie bliskich „Ruchowi Pedagogicznemu”, powinny stanowić, zdaniem naszym, sprawy systemu kształcenia i samokształcenia nauczycieli, przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników oświaty. Opowiadaliśmy się w przeszłości i opowiadać się pragniemy nadal za programem kształcenia wszystkich nauczycieli na wyższym poziomie. Staliśmy i stać chcemy nadal na stanowisku, iż nauczyciel powinien nie tylko zdobywać umiejętność wykonywania zadań ze szkołą związanych, lecz także urastać do rangi działacza kulturalnego w swym najbliższym środowisku społecznym, w kręgach młodzieży i wśród dorosłych.

Chcielibyśmy przeto w sposób szczególnie bliski związać się z zakładami kształcenia nauczycieli, z koleżankami i kolegami, podejmującymi trud pogłębiania własnych kwalifikacji pedagogicznych w różnych formach studiów zaocznych i eksternistycznych, z setkami i tysiącami organizatorów masowego procesu doskonalenia zawodowego, pragnąc — z jednej strony — pomagać w ich wysiłkach pedagogicznych — z drugiej zaś strony — korzystać z ich pozytywnych doświadczeń praktycznych oraz udostępniać je szerokiemu ogółowi zainteresowanych czytelników.

Chcielibyśmy — po czwarte — aby „Ruch Pedagogiczny”, nie tracąc

nic z bliskich sobie nastawień praktycznych, mógł nadal przyczynić się z powodzeniem do popularyzacji teoretycznych osiągnięć pedagogów polskich i zagranicznych, placówek eksperymentalnych i eksperymentujących, instytutów badawczo-naukowych, katedr i zakładów pedagogicznych szkół wyższych. Torując drogi odkrywczej myśli pedagogicznej, korzystać pragniemy ze szczególną troskliwością z twórczego dorobku Związku Radzieckiego i krajów demokracji ludowej.

Otwierając łamy związkowego czasopisma pedagogicznego dla teoretyków nauczania i wychowania, liczymy równocześnie na aktywną współpracę szerokiego ogółu nauczycieli i wychowawców praktyków, szczególnie eksperymentujących, których indywidualne doświadczenia i refleksja mogą przyczynić się do rozwiązania niejednego zagadnienia pedagogicznego oraz ulepszenia wielu stron naszego życia szkolnego i pozaszkolnego.

ZYG MUNT MYSŁAKOWSKI

## ROLA DOŚWIADCZENIA W PROCESIE WYCHOWANIA

## 1. Czy doświadczenie uczy?

Samo postawienie takiego pytania wyda się wielu ludziom zbyt prostym, ponieważ zanim jeszcze je postawili, już przyjęli milcząco założenie pozytywne: ależ bez wątplenia tak! Cóż bardziej poucza, jak doświadczenie! Ileż to razy, gdyśmy byli młodzi, przychodziło wysłuchiwać od osób starszych: nie masz racji, bo jesteś za młody; słuchaj mego doświadczenia; spójrz na moją siwą głowę; jak będziesz miał tyle lat co ja, i to doświadczenie, wtedy dopiero zrozumiesz!

W takiej atmosferze mogło uchodzić za pewne np., że stary wyga urzędniczy, radcuś, co to „zęby zjadł” na załatwieniu jakichś kawałków, taki, co to wysiedział dziurę w krześle ewentualnie zużył niejedno kółko skórzane od siedzenia, jest mistrzem rozumiejącym do dna jakiś mechanizm społeczny. Cóż jemu ma do powiedzenia jakiś tam młody kandydat z socjologicznym przygotowaniem, z bystrą ogólną inteligencją — naprzeciw niego, który ma w głowie setki paragrafów, wie, gdzie i kiedy jakie rozporządzenie wyszło, jak załatwiono dotychczas sto tysięcy podań, zażaleń, odwołań itd. To żółtodziób, impertynent, uzurpator, natręt, obrzydliwie młody typ, który śmie mierzyć się z jego doświadczeniem stu tysięcy załatwionych urzędowych aktów! Młody nauczyciel przybywa do szkoły, w której dyrektorem jest taki starszy pan, co to „zęby zjadł”. Młody człowiek ma w głowie świeżą, nie zleżałą, nie zjedzoną przez mole wiedzę pedagogiczną — ale brak mu tych kilkunastu tysięcy wychowanków poza sobą, tych szuflad w głowie, pełnych wspomnień o każdym poszczególnym uczniu na przestrzeni dwu generacji — biada takiemu, jeśli ma swoje zdanie. Jowisz się chmurzy, Jowisz jest groźny — objawienie swojego zdania wobec niego jest impertynencją, nieposzanowaniem siwej głowy! Słuchać doświadczenia — tam na każdy wypadek jest już gotowy jakiś wzór,

wystarczy tylko odemknąć odpowiednią szufladkę! Biada uczniowi, który by wobec takiego „Jowisza” \* zechciał objawiać swoją żywość umysłową, zdradzić się jakimś zainteresowaniem wobec gromowładnego pedagoga — toż to impertynent, smarkacz źle wychowany! W rezultacie idzie zawiadomienie do domu rodzicielskiego z uwagą o braku wychowania syna!

Tak to domaga się poszanowania i kornego autorytetu: niejedna siwa głowa w miarę postępującej sklerozy — wciąż z racji swego nagromadzonego przez pół wieku zawodowego doświadczenia.

Coś tu z tym doświadczeniem nie jest zupełnie w porządku. Kwestia samego chronologicznego wieku jest oczywiście względna. Wiek fizjologiczny i objawy starzenia się nie u wszystkich jednakowo występują. El Greco, Renoir i Tycjan malowali swe najpiękniejsze, najbardziej świeże obrazy w późnej starości, podczas gdy inni wpadali w rutynę i poprzestawali na kopiowaniu samych siebie stosunkowo wcześniej. Czas fizjologiczny jest właściwością wrodzoną tkanek i jest prawdopodobnie charakterystyczny dla każdej jednostki, jest jak gdyby jej fizjologicznym przeznaczeniem konstytucjonalnym. Nie o ten więc problem tu chodzi.

Mam na myśli k u m u l a c j ę d o ś w i a d c z e n i a. Jak dalece różne doświadczenia koordynują się psychologicznie, dając w wyniku coraz lepsze rozumienie? Właśnie pod tym względem zdolność różnych jednostek bywa różna. U jednych doświadczenia, następujące po sobie, nie wchodzą jakby ze sobą w związki, układają się jedne obok drugich, pozostawiając w ten sposób arytmetyczną sumę rzeczy pamiętanych — podczas gdy u ludzi innego typu umysłowego wchodzą ze sobą w r ó ż n o r o d n e z w i ą z k i, organizują się w nowe całości, tworząc raczej struktury umysłowe niż sumy obrazów. U jednych pamięć działa mechanicznie, bezwyborczo, u innych zachowuje się czynnie, przesiewając obrazy, odrzucając i skazując na zapomnienie jedne, zatrzymując drugie, niżąc fakty na nieuchwytną nić związków i pokrewieństwa bardzo różnego typu w zależności od uzdolnień wrodzonych i zainteresowań rozwiniętych. W pewnej części ta praca umysłu jest wyraźnie świadoma, będąc wynikiem dyscypliny umysłowej i nabytych nawyknień, w znaczniejszej zaś części jest niezależna od naszej woli i świadomości dyskursywnej. Pewne nawyknięcia złożone organizują się w nas samorzutnie, w czasie przerw nieraz dość długotrwałych w ćwiczeniu — latem douczamy się ślizgać, wedle znanego powiedzenia Jamesa — każdy artysta malarz wie, że po przerwie w pracy, wypełnionej innymi zajęciami, zyskał jednakże, że coś się w jego psychice zorganizowało i postąpiło naprzód, mimo jego woli i wiedzy. W innych wypadkach mamy do czynienia z ciekawym faktem dojrzewania pomysłów: Poincaré wspomina w jednej ze swoich prac naukowawczych, jak pewne problemy,

\* Charakterystyczne to przezwisko nadali uczniowie jednego z przedwojennych gimnazjów niedostępnemu i wyniosłemu dyrektorowi.



których rozwiązania nie mógł znaleźć mimo dużego, świadomego wysiłku, odłożone i pozornie zapomniane, nagle wyjaśniały się jakby w formie olśnienia czy „natchnienia”. (Natchnienie zwykle bywa wyrazem pracy i nagromadzonego uprzednio, skierowanego na problem wysiłku — nie przychodzi nikomu darmo!) Od tej skomplikowanej zdolności do organizowania i ustrukturywania doświadczeń (proszę wybaczyć to barbarzyńskie słowo) zależy, czy nagromadzanie doświadczeń prowadzi do u d o s k o n a l e n i a u m y s ł o w e g o n a b y t k ó w, czy też tylko po prostu do r u t y n y i zaśniedziałości.

Ta zdolność do ukształtowania doświadczeń w pewne całości, posiadające sens ogólny, jest funkcją inteligencji człowieka. Oceniamy ją często według tego, czy danemu osobnikowi udaje się nadać wynikom doświadczenia formę r a c j o n a l n ą, d y s k u r s y w n ą, czy i ile potrafi sformułować w postaci ścisłych pojęć i sądów ogólnych. Jest to na ogół sprawdzian słuszny, ale nie daje on się zastosować do w s z y s t k i c h f o r m i n t e l i g e n c j i. Obcując z artystami i rozmawiając z nimi na temat ich sztuki, a więc obracając się w sferze ich doświadczeń, miałem sposobność przekonać się nieraz, jak niedoskonała i niekiedy nawet nieudolna jest ta właśnie dyskursywna forma ich wypowiedzeń. Czy można stąd wnioskować o małej ich inteligencji? Na pewno nie. Artyści na ogół należą do ludzi o ponadprzeciętnej, często wybitnej inteligencji. Ich doświadczenia organizują się w bardzo ciekawe struktury, tylko że ta wiedza nie przybiera postaci dyskursywnej. Nic nie zmusza do tego artysty. Jego rzeczą jest m a l o w a ć obrazy, n i e r o z m a w i a ć na temat obrazów. Ustrukturywanie doświadczeń nie idzie więc w tym kierunku. Pomiedzy strukturami powstającymi w umyśle artysty a czynnością, którą zawodowo uprawia, powiedzmy malowaniem, zachodzą spięcia na krótszych drogach, z ominięciem ścisłego opracowywania słownych form. Ileż inwencji i inteligencji jest zawarte w obrazach Cézanne’a, Henri Rousseau lub Tadeusza Makowskiego, jakkolwiek wypowiedzenia ich na tematy własnej sztuki niczym szczególnym się nie odznaczają. Mówimy wtedy o intuitywnych, praktycznych formach inteligencji, wyrażenia te jednak niewiele mówią, chociaż się utarły. Nieco podobne sytuacje, jak w przedstawionym wyżej przypadku artysty, spotykamy i w innych typach pracy. Weźmy jako przykład pracę mechanika. Nie zawsze jest to praca czysto mechaniczna i wahałbym się, dokąd ją zaliczyć, do prac u m y s ł o w y c h czy tzw. f i z y c z n y c h? Uważa się za probierz inteligencji zdolność dostosowania się do nowych sytuacji lub rozwiązywania nowych dla danego osobnika problemów. Otóż miałem do czynienia z mechanikami, którzy bez jakichś studiów specjalnych, z dość prostą pozornie umysłowością potrafili d o r a b i a ć i d o k o m p o n o w a ć takie części do złożonych i bardzo precyzyjnych przyrządów (nie widziawszy ich uprzednio nigdy i bez wzoru), że przyniosłoby to zaszczyt konstruktorowi w dużej fabryce. Jak subtelnie musiały

być w ich umyśle zorganizowane poprzednie doświadczenia, jeżeli dały się przenieść na nowy problem! Jest to też pewna swoista forma uogólniania doświadczeń i znanie wysokiej, jakkolwiek specjalnej — operacyjnej — inteligencji.

Istnieją też czynniki, działające od wrotnie — niwelujące i wyjawiające wrodzone inteligencje ludzkie. Do tych czynników należy w pierwszym rzędzie działanie dogmatów i rutyn społecznych — wszystkiego, co niszczy badawczą i sceptyczną postawę umysłu.

Wprawdzie doświadczenie społeczne, zobiektywizowane w instytucjach, pojęciach, normach itd., jest warunkiem rozwoju osobowości społecznej i cywilizacji w ogóle, to jednak sama zgodność przeświadczeń, rozpowszechnionych w pewnym środowisku i w pewnej epoce, nie świadczy wcale ani o prawdzie, ani o obiektywności tych przeświadczeń. Nie ma absurdu, który by nie był gdzieś, kiedyś przez consensus omnium uświęcony. Posłuchajmy, co o tym mówi Maine de Biran:

„Niech kłamca na przykład ulegnie sugestii własnych zmyśleń; niech przywódca sekty po dłuższym okresie rozszerzania błędu (świadomie i z całym rozeznanie) stanie się wreszcie »wtajemniczonym« z najlepszą wiarą i wolą lub niech wieści uliczne, najnieprawdopodobniejsze nowiny, bezpodstawne opinie znajdą posłuch bez sprawdzania i staną się jakby aktami wiary, których nie wolno poddawać wątpieniu, zawładną wszystkimi umysłami, jakby za pomocą czaru, i będą tam tkwić jedynie na mocy tego, że tysiące ust to samo powtarza; niechaj uszy przyzwyczajają się do ich słuchania, wyobraźnia do ich przyswajania... odnajdziemy w większości tych przykładów podstawę i władzę podwójnego nawyku» (wyobraźni i słów — przyp. mój — I. M.)\*.

Powtórzmy jeszcze raz pytanie postawione w nagłówku: czy doświadczenie uczy? Na ogół tak, ale nie każdego ani wszystkich jednakowo. To zależy od człowieka, a także od istnienia albo nieistnienia pewnych rutyn społecznych, które mogą krępować kontakt człowieka z rzeczywistością.

Jeżeli jednak ktoś umie korzystać z własnych „doświadczeń” (tzn. z praktyki), wówczas zdobywa rzecz najcenniejszą: wiedzę nie formalną i nie werbalną, lecz żywą i operatywną, „doświadczenie umysłowe” w nowym znaczeniu tego słowa, jakąś dojrzałość umysłową, najwyższy rodzaj umiejętności intelektualnej.

---

\* F. Maine de Biran: *Influence de l'habitude...* Paryż 1800, str. 325—326.

## 2. Doświadczenie i rutyna wychowawcy

Z natury rzeczy mówi się najwięcej na tematy wychowawcze w sferach ludzi, którzy się temu poświęcają zawodowo. Tutaj zapoznają się najwcześniej z nowinkami nadchodzącymi z pracowni psychologicznych, wcześniej w każdym razie niż dotrą one do rodziców, tu dochodzą najpierw liczne czasopisma, rozprawy fachowe i dzieła; tu wreszcie interesują się najwcześniej tym wszystkim, co gdzieś na świecie zapoczątkowane zostało w sferze praktyki wychowawczej, szkolnej i organizacyjnej. Wszystkie te sugestie padają zazwyczaj na grunt wcześniej już przygotowany przez fachowe studia pedagogiczne w okresie przygotowania do zawodu.

Wszystko to razem sprzyja wytwarzaniu się specjalnej atmosfery „zawodowej” w środowiskach nauczycielskich. Termin ten oznacza coś więcej i coś innego niż tylko proste stwierdzenie faktu, że ludzi, którzy temu samemu zajęciu się oddają, łączy z sobą coś więcej niż z innymi. Zawód niestety łączy, lecz i odgranicza od innych ludzi i od innych spraw. Pod wpływem dłuższego trwania w zawodzie uczymy się wprowadzić pewne rzeczy pojmować może nieco lepiej, okupujemy to jednak często zmniejszeniem zdolności do spostrzegania faktów i związków innych.

Ponieważ jednocześnie stykamy się najczęściej z kolegami po fachu, tzn. ludźmi narażonymi na podobne procesy zacieśniające i ograniczające wrażliwości i horyzont umysłowy, przeto nie uświadomiamy sobie zazwyczaj zmian, które w nas zaszły i dalej jeszcze mogą zachodzić — brak nam dystansu, który daje obracanie się wśród różnych spraw i ludzi, przez możliwość ciągłego porównywania i kontrolowania siebie. To jest ujemna strona zawodowości.

Mamy niewątpliwie większą, niż ktokolwiek inny, możliwość stykania się z faktami jednorodnymi, obserwowania mnóstwa sytuacji wychowawczo interesujących, na które ktoś inny, mniej często stykający się z młodzieżą, musiałby nieraz bardzo długo czekać. To prawda. Ale obserwowanie nie polega tylko na mechanicznym rejestrowaniu. Jest to czynność dość złożona i nie dla wszystkich, i nie zawsze jednakowo dostępna. Zdolność obserwacyjna jest funkcją naszej inteligencji i gdy jednemu stosunkowo niewielka ilość faktów (ale dobrze zaobserwowanych) wystarczy do zbudowania pomysłowej hipotezy, to ktoś inny może znowu całe życie spędzić w pobliżu najciekawszych faktów i nic z nich nie wydobędzie. Fakty prowadzą najczęściej do rutyny, a rzadko tylko do prawdziwego doświadczenia. „Wierz siwej głowie” — tylko w tym ostatnim wypadku bywa słuszne.

W zasadzie zdolność obserwacyjna powinna wzrastać wraz z ilością idei kierowniczych, które uzyskujemy przez kształcenie się. Wiedza powinna czynić nas bardziej „widzącymi”. Tak jest jednak teore-

tycznie. W praktyce poprzestajemy zazwyczaj na raz zorganizowanym doświadczeniu i niechętnie poddajemy się koniecznościom ponownego rewidowania, reorganizowania naszych dawniejszych wysiłków, ponieważ wymaga to wykonania dodatkowego wysiłku. Poza tym łatwiej jest zawsze człowiekowi rezygnować z pewnych nabytych sądów na rzecz nieznanego, gdy chodzi o postawę wyraźnie teoretyczną, o czysto ciekawościowe zainteresowania, ale bardzo trudno, gdy pewien zasób sądów jest wplęciony w nasze postępowanie i zrasta się jakby w jedną całość z praktyką. A tak właśnie jest w omawianym przez nas wypadku.

Ze wszystkich powyższych uwag wynika, jak trudno jest zawodowemu nauczycielowi-wychowawcy opierać się skutecznie rutynie, tzn. pewnemu skostnieniu i zeschematyzowaniu myślenia, gdy przychodzi mu stosować je dość często do konkretnych sytuacji wychowawczych.\* Jeżeli dodać jeszcze do tego wzrastające z wiekiem zmęczenie zawodowe, w którym monotonia pracy odgrywa dużą rolę, to otrzymamy w wyniku niewesoły obraz zaśniedziałego, stetryczalnego, a przy tym niesłuchanie pewnego siebie i zarozumiałego zawodowca. Takiemu nic nie imponuje, wszelkie nowe idee przyjmuje on z kwaśnym lekceważeniem: „Było to już wszystko, drogi panie, teraz jajko od kury chce być mądrzejsze, za moich młodych lat...”

Oto jest odwrotna strona medalu, o której niechętnie się wspomina w gronie zawodowców. Pewna suma pozytywnej wiedzy, pewna ilość dobrze przyswojonych doświadczeń, dobrze zaobserwowanych faktów — to plusy zawodowości, tendencja do rutyny, powierzchowności i zarozumiałości — to minusy. Jeżeli ta druga tendencja przeważa nad pierwszą, otrzymujemy typ „belferski”.

Są to sprawy po części higieny umysłowej zawodu, w pewnych wypadkach bardzo niedostatecznie jeszcze opracowane, po części zaś sprawy opieki społecznej i odpowiedniego ustawodawstwa. Urlopy, odpowiednia organizacja wczasów pracowniczych, trochę radości wniesionej w monotonię życia, trochę mniej autorytatywnych i bezwzględnych odniesień się władz szkolnych, nieco mniej przeciążenia, zwłaszcza wobec starszych, zasłużonych pracowników — zrobi swoje. Poza tym nie należy nie doceniać także osobistego wkładu jednostki. Trudno jest, oczywiście, być samemu swoim własnym lekarzem, a jednak trzeba. Do tego najpierw należy orientować się, skąd i jakie grozi nam niebezpieczeństwo, należy, po wtóre, mieć wolę zdrowia. A środki do zastosowania? Przede wszystkim ustosun-

---

\* P. Maine de Biran w swej znakomitej pracy o wpływie nawyknień na zdolność myślenia (1800 r.) tak mówi: „Pamiętanie o tym, że się zawsze wierzyło i powtarzało te same słowa, zastępuje wszelki inny dowód — i to rutyniczne zaufanie, ta machinalna wiara rośnie ściśle w proporcji do liczby powtórzeń; jej uporczywość jest proporcjonalna do zaślepienia: jedno i drugie świadczy o potędze nawyknięcia”. (Maine de Biran, *Influence de l'habitude...* str. 400).

kowywać się do życia z poczuciem humoru... Keep smiling... Trochę uśmiechu...

Jeszcze o jednym źródle błędu wychowawczego wypada tu wspomnieć, w związku z podstawą wychowawczą.

Pragnie się nieraz, ażeby dziecko doskonale odzwierciedlało ten idealny wzór, który wypiastowaliśmy w sobie, żeby było czymś skończonym i doskonałym w tym rodzaju. Rzecz prosta, każdy wychowawca tworzy sobie zawodowo taki wzór, musi on wiedzieć przecież, czego chce, ku czemu wychowując zmierza. Powinniśmy jednak równocześnie wyrabiać w sobie mądrą „powściągliwość pedagogiczną”, jako siłę przeciwnego kierunku, ograniczającą zbytek gorliwości, narzucającą umiar naszej niecierpliwości zobaczenia gotowego rezultatu.

Ale tego umiaru brak często zbyt zainteresowanym wychowawcom. A taka właśnie sytuacja zachodzi niekiedy w rodzinie, z różnych przyczyn. Może to być nadmierna ambicja wychowawcy, nie hamowana doświadczeniem albo nie dość uświadamiana teoretycznie. W klasie zdarza się taka sytuacja wyjątkowa, częściej u kobiet-wychowawczyń, wtedy mianowicie, gdy jakaś uczennica jest wyróżniana uczuciowo i pragnie się z niej właśnie zrobić ten twór doskonały, wzór dla reszty klasy, jakby drugie nasze „ja”.<sup>\*</sup> Każde odchylenie się dziecka od wyznaczonego mu przez nas wzoru odczuwamy wtedy jako osobistą klęskę i wydaje się nam, że prestiż nasz cierpi. Jesteśmy jakby zazdrośni o swobodny wybór własnej drogi ze strony dziecka. Zapominamy wtedy o wielkiej zasadzie psychagogii: „jego drogi nie są moimi drogami”, a „przewodnictwo” jest różne od niewolnictwa.

W rodzinie ta sytuacja, jak powiedzieliśmy, zachodzi częściej, ponieważ w rodzice są z reguły subiektywnie zainteresowani dzieckiem, częściej utożsamiają je uczuciowo z sobą.

Każde odchylenie, od wytyczonej przez nas bezwiednie drogi, odczuwamy wtedy już nie tylko jako osobiste niepowodzenie wychowawcze, ale także jako niewdzięczność ze strony dziecka. Uczucia nasze przybierają wtedy kierunek: „myśmy tyle dla niego chcieli, tyle włożyli w to serca i starań...” Od takiego rozgoryczenia do dalszych, obustronnych zadrażnień i zakłóceń stosunku wychowawczego już tylko jeden nieduży krok. A ponieważ dorośli mają mimo wszystko pewną przewagę nad dzieckiem (choćby dialektyczną), przeto mimo wysiłków samoobronnych dziecka przed nadmiarem naszej niewczesnej gorliwości wychowawczej dochodzi do wmówienia mu, że jest „w i n n e”. Wyhodowujemy wówczas najnie-

<sup>\*</sup> Taki wypadek opisuje np. Maria Dąbrowska w powieści „Noce i dnie”: „...mając Helenę zanadto w swych ambicjach i w swoim sercu (przełożona) chciała widzieć to swoje dzieło skończonym i doskonałym i wszystko, co tym jej marzeniom przeczyło, wytrącało ją burzliwie z równowagi. Wobec Heleny zawodziły ją zwykłe jej wychowawcze zasady, występowała sama tylko niepokromiona, gorzka namiętność, by postawić na swoim”. (III, 143).

potrzebniej i niezasłużenie podłoże dla „poczucia winy”, które u dzieci wrażliwych i nerwowych zwłaszcza stanowi szkodliwe obciążenie psychologiczne.

We wszelkiej psychagogii, a więc także i pedagogii, należy nie zapominać nigdy o zasadzie, że drogi, na których urzeczywistnia się osobowość, są różne, choć do tego samego celu, jakim jest charakter uspołeczniony, prowadzą. A także, że formowanie i rozwój są dwiema siłami, które mają się uzupełniać wzajemnie, a nie dowolnie zastępować.

### 3. Pojęcie doświadczenia

Po tych rozważaniach przejdźmy do próby bardziej szczegółowego rozpatrzenia zjawiska doświadczenia i spróbujmy usystematyzować nasze wiadomości o tym przedmiocie.

A więc przede wszystkim zwróćmy uwagę na wieloznaczność samego terminu. Wieloznaczność jest cechą większości słów wchodzących w skład żywej mowy i sama w sobie nie jest żadnym grzechem przeciwko prawidłowemu posługiwaniu się nią. Trzeba jednak, ażeby zachowane były pewne warunki, pewne granice, w obrębie których posługiwanie się jednym terminem dla wielu znaczeń jest dopuszczalne. A więc: 1) należy wyraźnie zdać sobie sprawę z samego faktu wieloznaczności terminu i szerokości granic, w jakich ta wieloznaczność jest zawarta; 2) należy wyróżnić główne (typowe) znaczenie, opisać je i uporządkować; 3) uporządkować — nie znaczy tutaj tylko formalnie uporządkować, klasyfikując znaczenia. Należy zbadać, czy znaczenia te nie wykluczają się wzajemnie, poddać je analizie i krytyce rzeczowej, wykraczającej poza opis czysto semantyczny. Granice tej wstępnej pracy mogą być zmienne w różnych wypadkach, a mianowicie w zależności od użytku, jaki pragniemy z danego pojęcia zrobić, od strefy umysłowej, w której się mamy zamiar obracać. Innymi słowy, wskazana tu jest celowa oszczędność; nikt pośród piszących na konkretny temat z zakresu socjologii, etyki lub estetyki nie jest obowiązany do napisania przedtem całego traktatu, który by wyczerpywał cały obszar znaczeń; wystarczy wskazać te znaczenia, które w dalszym ciągu będą konieczne dla jasności przedstawienia danego problemu.\* Innym sposobem byłoby utworzenie szeregu sztucznych słów lub wprowadzenie innych znaków konwencjonalnych (jak np. „ejekt”

\* A oto przykład: prof. Bernal podaje, że jego krytyk, prof. Dingle, wyłowił z jednej tylko jego (Bernala) książki aż dziesięć różnych znaczeń słowa „nauka”, co miało być wysoce naganne. Prof. Bernal zwraca jednak uwagę, i słusznie, że są to różne odcienie czy aspekty zależne od bogactw treści nauki z jednej strony, od kontekstu — z drugiej. Jeżeli te różne odcienie znaczeń nie unicestwiają się wzajemnie, a tylko uwypuklają coraz to inne strony, wszystko jest w porządku. (por. Nauka w dziejach, str. 14—15). Istota rzeczy polega nie na wciskaniu przemocą wielopostaciowego użytku w jeden schemat, lecz na świadomym operowaniu wielością znaczeń i na sumiennoci intelektualnej autora.

lub „system C”). Tym ostatnim sposobem posługiwał się R. Avenarius w książce „Kritik der reiner Erfahrung”, czyniąc ją przez to bardziej zawiłą, niestrawną i pedantyczną. Przykładem świadomej swobody w stosowaniu słów pozornie wieloznacznych, w istocie zaś podporządkowanych jasnym intencjom (dającym się wyczytać w kontekście), jest sposób pisania Epikura, co mu już zarzucano w starożytności, a co, dość oględnie zresztą, powtarza prof. Krokiewicz, mówiąc o „niedbalstwie” stylistycznym Epikura. W danym wypadku zachodzi tu bowiem nie niedbalstwo, ale sposób pisania przeciwstawiający się świadomie formalizmowi i pedantyzmowi. Jak świetnie formułuje Feuerbach — „pisanie inteligentne polega między innymi na tym, że zakłada inteligencję także u czytelnika: nie mówi się wszystkiego, ale pozostawia się czytelnikowi dopowiedzenie sobie tego, w jakim związku, w jakich warunkach i z jakimi ograniczeniami dane zdanie jest słuszne i jako takie było pomyślane”.\*

## 1

Wszelkie doświadczenie jest tworem jednocześnie indywidualnym i społecznym, subiektywnym i obiektywnym. Do sfery aktywności psychicznej jednostki od wczesnych lat dziecięcych przenikają drogą naśladownictwa, języka, nauczania, ukształtowane kolektywnie twory takie, jak pojęcia, normy i wartości, techniki, wzory i ideały — które stopniowo rozszerzają horyzont umysłowy jednostki i wprowadzają ją stopniowo w świat społeczny. Od ilości bodźców zewnętrznych jak i od sił umysłowych jednostki zależy końcowy wynik tego procesu — szerokość horyzontu umysłowego lub inaczej mówiąc stopień, w jakim jednostka zdolna jest osiągnąć umysłowe posiadanie świata (najwartościowsza ze wszystkich form posiadania). Jeszcze inaczej mówiąc jest to porcja świata, do której jednostka aktywnie się ustosunkowuje, którą asymiluje i odreagowuje, podlega kształtowaniu i sama ukształtowuje.

## 2

W każdym pełnym akcie myślowym odróżnić należy trzy fazy: 1) jakiś punkt wyjścia, jakieś ukształtowane spostrzeżenia, a zarazem jakieś pojmowanie faktu, zdarzenia, zjawiska danego za pośrednictwem spostrzeżenia. Ten punkt wyjścia nazwijmy doświadczeniem pierwotnym. Jest to jak gdyby stan posiadania umysłowego jednostki, poprzedzający każdą próbę poszukiwania, inwencji, aktywności skierowanej na osiągnięcie wyższego, doskonalszego poznania. Wiele bodźców składa się może na ten wszechznający się ruch myśli: zauważony konflikt pomiędzy doświadczeniami, nowe i niespodziewane sytuacje, zetknięcie się z wyższy-

\* L. Feuerbach: Wykłady o istocie religii. Dzieła wybrane, t. VIII, str. 332.

mi formami poznania przez obcowanie z ludźmi itd. Zainteresowanie, potrzeba nowego ruchu myśli rodzi się więc na podłożu percepcji (postrzeżenia) konfliktu. Kończącą fazą tego ruchu myśli, czyli pełnego aktu poznania, jest zmieniony wygląd przedmiotu, który wywołał w nas zainteresowanie. Jest on ten sam, ale i nie ten sam, co poprzednio: na miejsce pierwotnego doświadczenia wstępuje tutaj to coś nowego, co możemy nazwać 2) doświadczeniem zrekonstruowanym (lub rekonstrukcją doświadczenia). Co się tu zmieniło po drodze? Oczywiście nie dane zmysłowe, nie polisensoryczna podstawa postrzeżenia; nowym jest tutaj wkład myśli, przy pomocy którego inaczej widzimy teraz ten sam przedmiot. Podstawa sensoryczna takiego zjawiska jak np. piorun jest ta sama u niepiśmiennego prostaczka, co u współczesnego fizyka; różnica jest tylko w horyzoncie myślowym daleko szerszym u fizyka, w jego poczuciu różnorodnych zależności, w jego przewidywaniach, a także w jego aktywności. W istocie niczyje postrzeżenie nie jest surowym zlepkiem danych zmysłowych (dźwięku, barwy, kształtu, odległości, wielkości itd.); postrzeżenie jest zawsze tworem myślowym z wbudowanym weń zespołem wrażeń zmysłowych. Piorun jest dla jednych gromem w ręku Zeusa, groźbą kary bożej, którą odwrócić jest w stanie tylko dzwonek loretański lub modlitwa, dla innych zaś jest zjawiskiem przyrody, wyładowaniem elektrycznym, od którego chronić się można i należy przy pomocy obiektywnej wiedzy. Postęp wiedzy przenosi nas wciąż od doświadczenia pierwotnego do doświadczenia rekonstruowanego i nie ma prawdopodobnie granic w tym procesie odnowy doświadczenia.

3) Cóż się więc dzieje z umysłem w trakcie przebudowy doświadczenia? Ogólnie możemy nazwać tę trzecią fazę — *f a z ą c z y n n e j r e f l e k s j i*. Obejmuje ona takie procesy jak: uczenie się oraz różne postacie refleksji właściwej (opartej na bezpośrednim stosunku do przedmiotu) — wyodrębnienie myślowe przedmiotu faktu, zjawiska, zdarzenia), analiza, porównywanie, wyodrębnienie cech istotnych, uogólnienie, nazywanie; percepcja zagadnienia, hipoteza, sprawdzenie, obserwacja, eksperyment, sformułowanie prawa naukowego.

Doświadczenie pierwotne — refleksja — doświadczenie rekonstruowane stanowią części tego samego procesu, będącego jak gdyby zamkniętym obwodem.

Zgodnie z tym, co mówiliśmy poprzednio, doświadczenie jest czymś — co do swej genezy — jednocześnie indywidualnym i kolektywnym, subiektywnym przeżyciem (wytworem, postawą) i treścią obiektywną, tzn. zobiektywizowaną za pomocą znaków mających walor społeczny (słowo, znak matematyczny, znak nutowy, konwencja malarska w budowie obrazu, metafora poetycka, styl architektoniczny itd.). W tej parze stanowiącej żywą dialektyczną jedność, możemy przecież — zachowując pełną świadomość tej jedności — rozważać dla wygody dyskusji każdą część z osob-



na. Będziemy więc mówili o świecie subiektywnym jednostki, o jej świadomości, zainteresowaniu (pamiętając, że nie ma przeżycia tak subiektywnego, które by zupełnie nie mieściło się w żadnej kategorii pojmowania, w żadnym schemacie intelektualnym zobiektywizowanym społecznie); pod warunkiem, że cały ten płynny i dynamiczny zespół zjawisk ujmować będziemy jako zależny od konkretnej jednostki, tkwiącej w równie konkretnym otoczeniu. W tym znaczeniu „doświadczeniem jednostkowym” będzie wszystko, co wchodzi w zakres tej dynamicznej całości, w szczególności zaś wszystko, co jest przeżyte przez jednostkę w sposób całościowy i „bogaty”. Takie powiedzenia jak: „w tym okresie życia przeżyłem ciężkie próby, miałem gorzkie doświadczenia” lub „z Iksem zrobiłem niejedno ciężkie doświadczenie”, „doświadczenia tego okresu pozostały mi w pamięci na całe życie”, „to a to doświadczenie z lat dzieciennych zawazyło na całym moim późniejszym postępowaniu” — wskazują na to właśnie znaczenie „doświadczenia osobistego”\*. Takie bogate doświadczenia osobiste przeciwstawiamy treściom biernie przyswojonym, nie opartym na głębokim wysiłku, a więc takim treściom, które weszły do umysłu drogą: 1) sugestii, 2) bezwiednego naśladownictwa, 3) pamięciowego wykucia form werbalnych (słów, zdań, formuł, określeń, wierszy itp.). Są to wtropy, intruzy w polu świadomości, które znalazły się tam mniej lub więcej mechanicznie, bez jakichkolwiek usiłowań ze strony jednostki świadomego przyswajania ich sobie, powiązania z innymi zjawiskami, interpretacji, skonfrontowania z rzeczywistością. W ten sposób mimo woli przyswajamy sobie sygnały rozpoznawcze stacji radiowych, codziennie powtarzające się melodie np. hejnału, mimikę i gesty osób, z którymi stale preztajemy i które odgrywają jakąś rolę w naszym życiu. Uczenie się „do egzaminu”, jeżeli ma postać typowego kucia w celu odwalenia uciążliwego obowiązku — będzie miało również podobny charakter — intruza w polu naszej świadomości. Takie treści nie powiązane głęboko z życiem duchowym ani z działalnością człowieka mogą przez pewien czas trwać w nim jako nabytek pamięciowy (a więc jako treść pośredniego doświadczenia), ale będą to doświadczenia „ubogie”. Prawdziwym doświadczeniem, trwałym i wchodzącym w strukturę osobową człowieka jest tylko to, czego doświadczyliśmy w sposób bezpośredni i bogaty.

Usystematyzujmy to, co było dotąd powiedziane. Wiedza, którą przyswaja sobie uczeń, nie będzie „doświadczeniem bogatym”, jeżeli:

1) uczeń przyswajać sobie będzie słowa, wyrażenia, znaki, terminy, formuły, których nie rozumie, które rozumie połowicznie lub których sens przez jakieś nieporozumienie przekształca w niewłaściwym kierunku;

2) uczeń przyswaja sobie „martwą literę” wypowiedzi słownych, których intencja wynikająca między innymi z kontekstu lub podtekstu jest

\* W tym znaczeniu F. Rauh używa wyrażenia „doświadczenie moralne” w książce pod tym tytułem; podobnie William James mówi o „doświadczeniu religijnym”.

mu obca lub których operatywne znaczenie uchodzi spod jego uwagi (stosowanie do nowych sytuacji myślowych lub praktycznych);

3) uczeń usiłuje przyswoić sobie treści, których nie potrafi nawiązać do swego dotychczasowego doświadczenia umysłowego (z różnych powodów: może to być błąd dydaktyczny nauczyciela lub podręcznika, nagły wzrost stopnia trudności, jakaś luka w treściach dotąd przyswojonych, spowodowana np. nieobecnością ucznia w klasie, jego chorobą lub choćby chwilową nieuwagą; nie dość częstym i nie dość dokładnym sprawdzaniem wiadomości uczniów wskutek przepełnienia klas; zmianą szkoły przez ucznia i wynikającymi stąd różnicami itd.), (zasada ciągłości kształcenia);

4) uczeń zrozumiał poddawane mu treści i wyuczył się ich, ale nie powiązał ich ze strefą treści pokrewnych; słowem, jeżeli pewna partia wiedzy lub umiejętności praktycznych jest w jego umyśle izolowana, wisi jak gdyby w próżni; jeżeli np. przyswoił sobie umiejętności logarytmowania, ale umiejętność ta nie jest później wykorzystywana, nie wiąże się z żadną inną treścią matematyczną, jeżeli nie poparta została różnorodnym stosowaniem do czegoś, wówczas cała ta partia jako izolowana zostaje skazana na wymarcie.

#### 4

Od doświadczenia jako aktu poznawczego przejdźmy teraz do doświadczenia jako wytworu, jako ustabilizowanego wyniku, do którego ta działalność umysłowa prowadzi. Całość tych wytworów stanowi wyposażenie umysłowe jednostki w danym czasie. Jeżeli terminem „kształcenie” nazywać będziemy proces przyswajania sobie treści poznawczych w sposób wielostronnie powiązany i bogaty, to rezultat tego trudnego procesu nazwiemy „wykształceniem”. „Kształcić” można bardzo różnorodne funkcje (nie tylko intelekt, a nawet nie tylko funkcje psychiczne), ale także funkcje, w których czynności cielesne, działanie i zachowanie się człowieka w pewnym kierunku mają przewagę nad czynnikiem intelektualnym. Kształcimy myślenie matematyczne, kształcimy sprawność mowy, ale także kształcimy smak artystyczny oraz prakseje różnego rodzaju. Kształcimy wyobraźnię przestrzenną i konstrukcyjną. Kształcimy wszędzie tam, gdzie chodzi o zdobycie zapasu wartościowego doświadczenia w pewnym określonym kierunku, przy pomocy środków płodnych i bogatych; znaczy to, że wytwór tego procesu kształcenia zostaje głęboko wbudowany w osobowość jednostki, stając się powoli jej cechą znamioną. Tak na przykład umiejętność pianistyczna, osiągnięte mistrzostwo w tym kierunku nie jest bynajmniej jakimś mało ważnym dodatkiem w osobowości pianisty, lecz jednym z głównych kierunków działania myślenia i odczuwania znamienych dla życia tej jednostki.

Czym innym jest uczenie się i nauczanie. Jest to proces daleko węższy,

którego rezultat polega na przyswojeniu sobie treści względnie izolowanej lub prakcji nie wchodzących głęboko w strukturę osobowości. Odgrywają one niekiedy rolę bardzo ważną, ale zawsze pomocniczą, usługową w stosunku do czegoś daleko bardziej znamiennego. Uczymy się więc stenografować, czytać, pisać, rachować, tańczyć, zachowywać się właściwie przy jedzeniu, trzymać prawidłowo łyżkę, nóż i widelec, wykonywać operacje rachunkowe, obliczać objętość kłoców drzewnych na tartaku, pisać na maszynie; możemy osiągnąć we wszystkich tych kierunkach duży stopień sprawności; niemniej jednak nie będzie to jeszcze kształceniem. Kształcimy się w pianistyce, ale uczymy się stenografii. Uczenie się i nauczanie takich treści wąskich i izolowanych może wchodzić w skład umiejętności wyższego typu, a nawet najczęściej tak bywa. Kształcenie pianisty musi rozpocząć się od nauki czytania nut, opanowania szeregu prakcji (bardzo uciążliwych z początku) takich jak: gamy, pasaże, pięciopalcówki itd.; dopiero w miarę wyuczenia się tych różnorodnych prakcji tworzy się z wolna pomost, po którym przejść możemy do właściwego kształcenia muzycznego, tj. do umiejętności ekspresji, rozumienia charakteru utworów, poczucia stylu, wyrabiania smaku. Nie ma granic w tym procesie kształcenia wiodącym od nauki rzemiosła do mistrzostwa Mozarta i Chopina w muzyce, Rembrandta, Goyi, Fra Angelica i Rublowa w malarstwie.

Powiedzieliśmy, że doświadczenie w tym nowym znaczeniu jest wynikiem długotrwałego złożonego procesu, w którego skład wchodzi: 1) powtarzanie się pewnych jednokierunkowych doświadczeń, 2) selekcjonowanie tych doświadczeń na rzecz bardziej korzystnych, 3) zapamiętywanie wyselekcjonowanych w ten sposób treści (wiadomości teorii, sprawności, nawyków), 4) osiągnięcie biegłości w posługiwaniu się tymi treściami, 5) wreszcie organizowanie się tych wszystkich elementów w struktury wyższego i najwyższego rzędu, takie jak twórcze opanowanie wiedzy, umiejętność malarza i pianisty itd. Doświadczenie pojmowane jako mistrzostwo jest płodnym i bogatym nastawieniem w stosunku do przyjętych zadań lub czekających nas sytuacji.

## 5

Ucząc się i kształcąc, pewne rzeczy zdobywamy, a inne z biegiem czasu tracimy. Odpadają od nas te treści wyuczone, które nie weszły organicznie w skład struktury nabytej, nie były używane, a więc nie były potrzebne. Zapominamy w ten sposób wielu dat, faktów, operacji umysłowych; tak że chcąc to wszystko odnowić każdy dorosły, nawet wysoko wykształcony człowiek powinien by pójść na nowo do jakiejś szkoły podstawowej dla dorosłych; ale na szczęście nie zachodzi wcale potrzeba; spokojni pozostawmy te paradoksalne obrazy satyrykom: Gombrowiczowi, Schulzowi i Mrozkowi, niech się cieszą zabawnym tematem. W istocie bowiem w wykształceniu potrzebne jest tylko to, co weszło w skład struktury doświad-

czenia i co ma sens funkcjonalny w zawodzie lekarza, inżyniera, dowódcy, prawnika lub w twórczości naukowca, malarza, muzyka. Jest rzeczą inte-resującą, że treści niegdyś wyuczzone, a dzisiaj zapomniane, nie są nigdy zapomniane bez śladu, nie znikają z umysłu jak starty napis kredą na ta-blicy; stosunek treści do umysłu nie jest tak mechaniczny. To, co zostało zapomniane, pozostaje na granicach pola świadomości lub w postaci pew-nych zmian trwałych w zachowaniu się, w aktywności umysłu. Do tych — jakże ważnych — imponderabiliów należą:

- 1) poczucie granic;
- 2) poczucie możliwości;
- 3) poczucie prawdopodobieństwa;
- 4) horyzont umysłowy;
- 5) poczucie klas zjawisk (tj. umiejętność przybliżonego sytuowania nowego zjawiska w obrębie horyzontu rzeczy znanych);
- 6) przewidywanie i trafna ocena nowej sytuacji;
- 7) powściągnięcie w wydawaniu zbyt pochopnych sądów, lekkomyślnych ocen, zbyt pochopnych decyzji.

Oto, jak mi się wydaje, są główne cechy charakteryzujące mistrzostwo w pewnej dziedzinie; co stanowi o doświadczonym lekarzu, polityku, pe-dagogu.

#### BIBLIOGRAFIA

1. ARNOLD i NICOLE: Logika czyli sztuka myślenia. Bibl. Klas. Filoz. 1958.
2. F. BACON: Novum organum. Bibl. Klas. Filoz. 1955.
3. CLAUDE BERNARD: Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, 1865.
4. W. BURBURY, F. BALUST, B. YAPP: An introduction to child guidance. Lon-don 1945.
5. J. DEWEY: Experience and education. N. Y. 1956 (I. W. 1938).
6. J. DEWEY: Jak myślimy. Książka i Wiedza 1957.
7. G. FINNBOGASSON: L'intelligence sympathique. Paris 1913.
8. E. GOBLOT: Le vocabulaire philosophique. Paris 1912.
9. J. F. W. HERSCHEL: Wstęp do badań przyrodniczych. Bibl. Klas. Filoz. 1955.
10. P. HAEBERLIN: Der Mensch. Zürich 1941.
11. A. LALANDE: Vocabulaire technique et critique de la philosophie. 2 t. Paris 1928.
12. F. P. MAINE de BIRAN: Influence de l'habitude sur la faculté de penser. Paris 1800.
13. J. ST. MILL: A system of logic. London b. d. (1865).
14. P. MOOR: Theoretische Grundlegung einer heilpädagogischen Psychologie. Zürich 1943.
15. G. MORF: Praktische Charakterkunde. Bern 1945.
16. F. RAUH: L'expérience morale. Paris 1909 (II w.).
17. SENNEBIER: L'art d'observer. Paris 1802.
18. M. SIDLER, M. SIMMEN: Die Erfassung des Schülers durch den Lehrer. Frauen-feld 1949.
19. M. ZELTNER: Pädagogische Beobachtung, 1947.
20. ZIMMERMANN: Traité de l'expérience en général et en particulier dans l'art de guérir. Paris 1763.

## POZNANIE MOTYWÓW DZIAŁANIA WARUNKIEM ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO

Gdy staramy się ująć rozwój stosunku wychowawcy-nauczyciela do dziecka-ucznia, to widzimy, że przełom zaznaczył się w latach dwudziestych naszego wieku. Do około 1920 roku było głównym zadaniem wychowania i szkoły dostosować dziecko, ucznia do wymagań wychowawcy, szkoły. Rozwój rozpoczął się wprawdzie znacznie wcześniej, już pod koniec XIX w., kiedy to pod wpływem szybkiego rozwoju techniki, powstawania nowych gałęzi wiedzy (biologii, chemii, psychologii, ekonomii), a przede wszystkim troski, aby nowe odkrycia mogły być realizowane, a realizowane mają być przez dorastające pokolenie, zaczęto zajmować się dzieckiem-ucznem. Stwierdzono najpierw, że dziecka właściwie nie znamy. Nie mogło być inaczej, gdy dziecko uważano powszechnie za miniaturę dorosłego człowieka. Ellen Key głosi, że wiek XX będzie wiekiem dziecka; zainteresowanie dzieckiem prowadzi do odkrycia testów inteligencji (Binet 1905), do nowej metody badania rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka (J. B. Watson), do odkrycia faz rozwojowych dziecka i młodego człowieka, wreszcie do stwierdzenia, że dotychczasowy autorytatywny stosunek musi ulec zmianie. Właśnie około 1920 roku rozpoczął się ruch reformatorski, szukano nowych metod nauczania i wychowywania, tworzone szkoły doświadczały od takich, w których zupełnie zniesiono przymus (szkoła przy Burgstrasse w Hamburgu), oparto całą naukę na indywidualnych zainteresowaniach (szkoły C. Washburne w Winnetka), System Gary, Plan Daltoński, szkoły pracy i wiele innych.

Wzmaga się badanie wpływu środowiska na rozwój jednostki i dochodzi się do stwierdzenia, że wpływ ten jest nawet może ważniejszy niż czynniki dziedziczne. Słowem, powstaje hasło zmiany autorytatywnego stosunku na doradczy, kierowniczy. To jest istota ruchu reformatorskiego, który ogarnął cały świat jako „era nowego wychowania”.

Ogromna literatura naukowa w tej dziedzinie powstaje właśnie w latach dwudziestych. Wymieńmy przykładowo:

1. Fr. W. Förster: „Erziehung und Selbsterziehung”. Zürich 1921.
2. P. Oestreich „Strafanstalt oder Lebensschule. Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema Schulstrafen”. Karlsruhe 1922.
3. P. Häberlin: „Eltern und Kinder”. Psych. Betrachtungen zum Konflikt der Generationen”. Basel 1922.
4. Charles Baudouin et A. Lestchinsky: „La Discipline Interieure”. Ed. Forum 1924.
5. W. H. Kilpatrick: „Newrer meanings of discipline”. New York 1926.
6. Coe George Albert: „Law and Freedom in the School”. University Press 1924.
7. Edward Sisson: „Educating for Freedom”.

Mc Millan Co, N.Y. 1925. 8. William Bagley: „Determinism in Education”. Baltimore 1925. 9. William C. Bagley: „Schooldiscipline”, Mc Millan Co (szcz. rozdz. X—XIV). 10. Lindsey and Evans: „Die Revolution der modernen Jugend”. Dt. Verlagsanstalt, Stuttgart 1927. 11. M. Kreutz: „Rozwój psychiczny młodzieży”. Książnica-Atlas 1931. 12. M. Zimnowicz: „Motywacja postępowania i jego ocena w życiu szkolnym”. Chowanna. Inst. Pedag. Katowice 1932.

I znowu kilka dzieł z ostatnich lat: 1. Caroline B. Zachry: „Emotion and Conduct in Adolescence”. N.Y. and London. D. Appleton — Century 1940. str. 563. 2. „Helping Teachers understand Children” „American Council on Education”. Washington 1945 str. 468. 3. Boldyriew: „Praca wychowawcy klasowego”. Warszawa PZWS. 1955. 4. Dugald S. Arbuckle: „Guidance and Counseling in the Classroom”. Boston 1957 str. 397. 5. Rudolf Dreikurs: „Psychology in the Classroom”. A. Manual for Teachers. N.Y. 1957. str. 237.

Przytoczone niektóre dzieła z tej dziedziny mają poniekąd ilustrować narastanie problemu i podkreślić, że właśnie od roku 1920 zaczęły się na wielką skalę badania biologiczno-psychologiczno-społeczno-środowiskowe, aby naukowo zbliżyć się do dziecka, określić jego istotę i zdolność rozwojową. Żądanie dawniejsze, wyrażające się w przymusie, w organizowaniu bezwzględniego autorytetu rodziców i szkoły, ustępuje miejsca nowemu ideałowi, dostosowania wychowania i szkoły do zdolności, istoty rozwoju dziecka. Nauczanie, które poprzednio było jedynym celem szkoły, ustępuje powoli miejsca oddziaływaniu wychowawczemu.

Jaśniej wystąpi różnica postępowania, gdy zestawimy dawniejsze autorytatywne wskazania z nowymi.

#### Metoda autorytatywna:

1. Myśl najpierw o przedmiocie.
2. Wymagaj dokładnego uczenia się.
3. Utrwalaj wiadomości dla nich samych.
4. Kontroluj.
5. Masz tłumić niepokój.
6. Karz nieposłuszeństwo.
7. Wymuszaj zakazy.
8. Uważaj naturę człowieka za złą.
9. Ustanawiaj stałe prawa postępowania.
10. Uważaj winnego za zbrodnia-rza.

#### Metoda kierowania:

- Myśl najpierw o dziecku.  
 Pobudzaj twórcze myślenie.
- Wiadomości mają się stać środkiem wzrostu siły.  
 Rozwijaj.  
 Kieruj działalnością.  
 Zachęcaj do posłuszeństwa.  
 Pozwalaj na własny wyraz.  
 Za dobrą.
- Daj rozumowi prawo rządzenia.  
 Uważaj go za pacjenta.

Zestawienie powyższe skryształowało się w trzydziestych latach. Uzasadnione jest pytanie, w jakim stopniu te wskazania weszły w życie, czy poznaliśmy lepiej naturę i fazy rozwojowe dziecka, czy osiągnęliśmy widoczny postęp, krótko, czy „nowe wychowanie” zastąpiło dawniejsze. Czy dzisiaj znamy dzieci lepiej niż dawniej? Czy oceniamy je na podstawach naukowych, czy też jeszcze panuje dawny autorytatywny stosunek? Wszak od chwili intensywnych studiów nad psychologią, rozwojem biologicznym, intelektualnym i emocjonalnym dziecka, nad metodami nauczania upłynęło już kilka dziesiątków lat. Wprawdzie na okres ten przypadają też lata drugiej wojny światowej, która zostawiła po sobie straszne moralne zniszczenia, ale przecież wysiłki pedagogów, psychologów powinny wywrzeć już znaczny wpływ na stosunek do wychowanków. Przecież wyniki badań naukowych nie są podawane w formie problematycznej, lecz prawie dogmatycznej, nie budzącej żadnych wątpliwości w sprawach zasadniczych. Mimo całego optymizmu i wiary w postęp nauk pedagogicznych musimy raczej stwierdzić, że w stosunku do wychowanków niewiele się zmieniło. Jak dawniej tak i teraz opieramy naszą znajomość dzieci i uczniów nie na faktach naukowych, lecz ciągle jeszcze na reakcji, jaką my odbieramy na skutek ich zachowania się, a więc oceniamy według naszej psychologii, ludzi dorosłych, a nie na podstawie przyczyn leżących na dnie motywów działania dziecka. Widzimy symptomy i na nie reagujemy najczęściej impulsywnie; jesteśmy zadowoleni lub niezadowoleni, ulegamy emocjom. A właśnie ta impulsywność, nasz gniew, zniecierpliwienie nie pozwalają nam na zrozumienie osobowości dziecka, na obiektywne poznanie motywów i celów działania. Popadamy łatwo w konflikt z wychowankiem, walczymy wtedy już o nasz prestiż i zapominamy, że mamy poznawać motywy działania dziecka i na nie wpływać wychowawczo.

Zgadamy się, że dziecko jest jednolitą osobowością — głosił to już Freud, a za nim, z głębszym umotywowaniem, Alfred Adler. Zdajemy sobie sprawę z tego, że dziecko jest organizmem fizjologicznym z wymogami biologicznymi, wierzymy, że jest całością psychologiczną, że podlega prawom psychologicznym, gdy myśli, czuje, rozumuje i działa. Mniej powszechnie uświadamiamy sobie, że dziecko jest przede wszystkim istotą społeczną, która chce żyć i działać w atmosferze grupy, że motywy społeczne może najsilniejszy wpływ wywierają na nie. Zapominamy, że żaden z trzech właśnie wymienionych czynników nie działa osobno, że dziecko działa, zachowuje się zawsze pod równoczesnym wpływem zarówno czynników biologiczno-fizjologicznych, jak psychologicznych i społecznych. Aby poznać dziecko, zrozumieć jego rozwój, trzeba znać nie tylko podniety, które na nie działają, ale także i reakcje na te podniety. Teraźniejszość jest logicznym następstwem rozwoju dotychczasowego i warunkiem rozwoju przyszłego.

Nie mamy dotąd jednomyślnej oceny czynników wzrostu osobowości, trudno o zastosowanie zasad psychologicznych do indywidualnych dzieci. Stąd mimo głoszenia zasady, niewątpliwie naukowo stwierdzonej, że nie ma na świecie dwóch jednostek zupełnie identycznych — nawet jednojajowe bliźnięta wykazują różnice — nie indywidualizujemy, lecz w najlepszym razie traktujemy dziecko jako przeciętną normę bez wgłębiania się w jego dynamizm.

Nie zawsze zdajemy sobie sprawę i z tego, że właśnie wiek XX wprowadził w czasie niezmiernie krótkim tak wielkie rewolucyjne zmiany w stosunkach międzypersonalnych, że jeszcze nie potrafiliśmy się do nich dostosować. Wymienimy tylko istotne: tradycyjalna przewaga dorosłych nad dziećmi prawie zaginęła. Dawne „panie ojczyste” i „pani matko” zastąpione zostało poufałym „ty” i uczuciem prawie równorzędności. Przewaga męska nad kobietami znikła, „pan” domu i rodziny zeszedł do roli często podrzędnej, zwłaszcza gdy „pani domu” ekonomicznie na równi przyczynia się do utrzymania rodziny. Na naszych oczach ginie znaczenie rasy białej wobec ras kolorowych, ginie władza kapitału wobec zorganizowanych szeregów świata pracy. Zaginęły autorytety polityczne, naukowe, sceptycyzm zastępuje dogmatyzm. A to wszystko w czasie kilku dziesiątków lat. Dzieci i młodzież emancypują się, są niejednokrotnie w opozycji, buntują się. Ani rodzice, ani nauczyciele nie mogą traktować dzieci jako coś bezwolnego, nie mogą narzucać bezapelacyjnie form zachowania. Wychowawcy szukają nowych metod postępowania, przy czym często stwierdzają wzrastającą niezależność młodego pokolenia: uczuciową, intelektualną, a nawet ekonomiczną wobec pokolenia starszego. Jest to objaw powszechny, stwierdzony na całym świecie. Różnice między pokoleniami przybrały nową formę.

Musimy poznać cały dynamizm młodego pokolenia, skrzętnie tajony przed dorosłymi, więc rodzicami i nauczycielami, aby współżyć i skuteczniej oddziaływać na młode pokolenie. Badania dawniejsze z końca XIX w. i początku XX w. B. Prezesa, W. Preyera, A. Bineta i naszego Jana Wł. Dawida (jego kwestionariusz ma 500 pytań) dążyły do poznania dziecka. Obecna literatura pedagogiczna zajmuje się bardzo obszernie metodami prowadzącymi do poznania dziecka w domu, szkole, w życiu koleżeńskim. Mimo trudności, a raczej właśnie z powodu nich, musimy poznać dziecko.

W pracy obecnej chcę zwrócić uwagę tylko na jeden odcinek, często nie doceniany przez wychowawcę, a ważny dla danej jednostki, na tworzenie się jej stosunku do życia. Chcę naszkicować, jak powstaje w dziecku własny styl życia, jak budzi się w nim uczucie niższości, mniejszej wartości, które nawet tajone wywiera wpływ na całe postępowanie dziecka.



## „Styl życia”

Pod wpływem faktu, że dziecko rodzi się bezsilne i jest w zupełności zdane na naszą opiekę, nie uświadamiamy sobie, że dziecko od pierwszego dnia po urodzeniu odbiera niezliczoną ilość wrażeń, że one sumują się w umyśle dziecka wcześniej, niż dziecko potrafi myśleć świadomie lub mówić. Psychologia rozwojowa milczała o tym, zwłaszcza że do określenia woli uważała za konieczny warunek świadomość, a tej żadną miarą nie można się dopatrzeć w małym dziecku. Obecnie powstają liczne prace oparte na badaniach za granicą i u nas (J. i N. Reuttowie: „Rozwój woli dziecka w pierwszym roku życia”. Przegląd Psychologiczny, 1958 r. II), oparte na obserwacjach i eksperymentach, które niewątpliwie stwierdzają, że w umyśle dziecka, nawet niemowlęcia, gromadzą się doświadczenia i krystalizują się w postaci woli w pewnych sytuacjach. Np. niemowlę dokarmiane z butelki na skutek niewystarczającej ilości pokarmu piersi matki, nie chce po pewnym czasie ssać, płacząc protestuje przeciw karmieniu piersią i domaga się butelki, okazuje więc wyraźnie i zdecydowanie swą wolę.

Teraz psychologia rozwojowa przyjmuje, że dziecko przez pierwsze 4 do 5 lat życia zdobywa ogromną ilość doświadczeń; nawet niektórzy psychologowie posuwają się do nie dającego się sprawdzić twierdzenia, że dziecko uczy się w pierwszych pięciu latach życia więcej niż później przez całe nawet długie życie. Metodą „próby i błędu” poznaję dziecko, kto dla niego jest przyjazny lub nie, jak z daną osobą w różnych sytuacjach postępować. Dziecko wie, że do pogniewanego ojca nie trzeba się zbliżać, że pewnych osób trzeba unikać, wie, z kim i kiedy żarty odnoszą skutek. Po pewnym czasie — właśnie między 4 a 5 rokiem życia — dziecko ma już takie bogactwo doświadczeń, że w danej sytuacji, dziecku z doświadczenia już znanej, wie, że ma się tak a nie inaczej zachować. Wtedy już bez „próbowania” reaguje tak, jak je doświadczenie nauczyło, choćby to nie odpowiadało pouczeniom osób starszych. Dziecko będzie w sytuacjach sobie znanych zawsze jednakowo reagować. Np. jedne dzieci są uprzejme i miłe nawet wobec obcych — warunki środowiska domowego nauczyły dziecko, że może mieć zaufanie do dorosłych ludzi — inne, nawet zachęcane lub zmuszane przez matkę, nie podadzą rączki na przywitanie, inne wreszcie będą zaczepne, dokuczliwe lub płochliwe, uciekają i kryją się po kątach itd. Jest to wpływ warunków, w których dziecko się wychowywało, tworzący właśnie „styl życia”, o różnych przejawach, trwały na zawsze. Niemcy stwierdzają w swej ludowej mądrości, że u dorosłego człowieka można zawsze poznać, jakie miał dzieciństwo. Zmiana osobowości po okresie 5 lat jest już dość trudna i trudność ta wzrasta raczej, dopóki rozwój intelektualny pozwoli dziecku zatrzymać dotychczasowe założenia. Dziecko jest konsekwentne nawet w błędzie. U dziecka można te założenia dość

łatwo odkryć, bo je ujawnia. U dorosłych wykaże je dopiero głębsza analiza psychologiczna.

### Tworzenie się poczucia niższości

Właściwie każde dziecko doświadcza w swym życiu uczucia bezsilności i niższości. Żyje wśród dorosłych, silnych, wiedzących; stale potrzebuje ich pomocy. Często pomoc udzielana przez tych starszych jest wyrazem miłości, życzliwości, jest dawana z serdeczną czułością. Ale może być dawana z niechęcią i tylko jako obowiązek, nawet jako przykrość. Pierwsze doświadczenia w tej mierze zdobywa dziecko w rodzinie: od rodziców, rodzeństwa, znajomych i krewnych. Jeżeli atmosfera jest normalna, jest więc wynikiem współpracy i chęci współzycia, życzliwości i miłości, to wpływ tej atmosfery udziela się dziecku i nie czuje się ono ani ciężarem dla innych, ani czymś gorszym. Gdzie panuje niechęć, współzawodnictwo, charakterystyczne jest dążenie, żeby być górą wobec drugich, a więc przez przeżywanie uczucia wyższości lub niższości — wtedy ta atmosfera także decyduje o zachowaniu się dzieci.

Zdarza się, że także stosunki w rodzeństwie prowadzą do wytworzenia niekorzystnej atmosfery. Często pięć — chłopiec lub dziewczyna — często kolejność wśród rodzeństwa, najstarsze, najmłodsze, średnie, często i ta okoliczność, że jedno jest ulubieńcem matki, inne — ojca, decyduje o wytwarzaniu się antagonizmów, cech przeciwnych, różnych zainteresowań, nawet temperamentów.

Dziecko przyjmuje podniety środowiska — świadomie pomijam tu podniety fizjologiczne, dziedziczne — wartościuje je, porównuje swoją pozycję z pozycją innych osób z otoczenia i dochodzi do wniosków, które stanowią podstawę działania.

Pragnienie stać się częścią grupy, tj. do przeżywania z grupą życia, jest wrodzone i staje się z rozwojem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym coraz silniejsze i coraz więcej świadome. Wzrost wyraźny od okresu pierwszej przekory. Widać to wyraźnie w instynktownej niemal chęci dziecka do współpracy, do udziału w zajęciach matki i ojca, starszego rodzeństwa, do grania jakiejś roli w grupie. Gdy mama nie dopuści dziecka do swoich zajęć — choćby tylko pozorowanych — gdy chroni dziecko przed każdym wysiłkiem, trudem albo zniecierpliwiona woli sama wszystko załatwić niż czekać na nieudolne wykonanie dziecka, gdy jeszcze jako usprawiedliwienie odsunięcia dziecka akcentuje, że ono jeszcze za małe, że jeszcze „nie potrafi” zadania wykonać, wtedy dziecko doznaje przykrości odsunięcia od życia w grupie, ma świadomość, że w porównaniu z mamą, starszym rodzeństwem jest nieudolne, że nie może być pożyteczne, wtedy budzi się przeświadczenie, że jest mniej wartościowe. Naturalnie musi się to dość często powtórzyć albo musi być wyraźnie zaakcentowane przez starszych, być przeżyciem uczuciowym dziecka.

Poczucie niższości powstaje najczęściej na podstawie porównania swego stanu fizycznego ze stanem fizycznym rówieśników. Ułomność fizyczna, kalectwo, niedomoga niektórych zmysłów, słabość fizyczna ogólna, te wyraźne dowody niższości we współżyciu z rówieśnikami, są przeszkodą w uzyskaniu tych przywilejów i korzyści, które zdobywają towarzysze. Reakcja dziecka może być na te braki różna: może najsilniej budzić się chęć dorównania innym nawet przy danym defekcie, jest to dążenie do kompensaty, a nawet hyperkompensaty. Często kulas potrafi szybciej biec niż jego zdrowi koledzy, często stara się być dowcipniejszym, złośliwszym, lepszym inicjatorem zabaw i w ten sposób utrzymuje swe często naczelne miejsce wśród innych. Inne dziecko natomiast godzi się z losem i chce przez swój defekt uzyskać wyjątkowe traktowanie, pewne przywileje, jako słaby, ale za to miłszy niż inni towarzysze. Czasem znowu porównanie siebie z innymi wykaże tak wielką różnicę, że zabija wolę i chęć dążenia do cze-  
gokolwiek. Zniechęcenie i stan beznadziejności wysuwa się na pierwszy plan, niewiara w siebie wytwarza stan bierności i rozpaczy. Przeszłe doświadczenia nie wymuszają koniecznie takiego lub innego ustosunkowania się do życia, ale wywierają wpływ zdecydowany.

Poczucie niższości może mieć uzasadnienie w jakiejś ułomności, więc uzasadnienie materialne, ale może mieć swe źródło także w nabytym przeświadczeniu, że nie nadąży za innymi, że wysiłek nie da żadnego wyniku lub niewystarczający. Widzieliśmy, że nawet rzeczywiste braki nie muszą powodować uczucia niższości. Drogą kompensaty może powstać uczucie równości z innymi, a nawet wyższości. Uczucie niższości może też powstać bez uzasadnienia materialnego. Mogą je posiadać osoby o wysokim stanie doskonałości, a uczucie niepewności, obawy, że się nie utrzymają na stanowisku, jest w istocie nie usprawiedliwione, powstało ono może łącznie z wytworzonym „stylem życia”. Najgorszy stan to kompleks niższości, oparty na rzeczywistych lub urojonych brakach, stan beznadziejności. Jest to mechanizm tłumaczenia swej bezsilności, czasem środek zdobywania specjalnych względów i litości.

Przy każdym uczuciu niższości najboleśniej jest nie samo poczucie niższości wobec innych, lecz raczej stan poniżenia społecznego. Poniżenie społeczne jest nie do zniesienia, a jakże często bywa wywoływane bezmyślnie. Dziecko na ogół niezdolnione i zazwyczaj nie dające zadowalających odpowiedzi, zgłasza się samo do odpowiedzi, nauczyciel zamiast widzieć ten wysiłek, dobrą wolę i nawet znaleźć coś pozytywnego w danej odpowiedzi, demonstracyjnie ośmiesza ucznia bolesnymi, poniżającymi słowami.

A jednak gdy poznamy przyczyny poczucia tej niższości (przeświadczenie o swej słabości, braki fizyczne, organiczne, otoczenie zewnętrzne), wtedy możemy podnieść na duchu zniechęconego przez danie pracy dostosowanej do zdolności, przez pomoc, przez zachętę życzliwą, przez odbu-

dowanie wiary w siebie. Stosunki między ludźmi wymagają wzajemnego respektu. Zbytńia ochrona dziecka, najczęściej jedyne, przed wszelkim trudem, pobłażliwość, nawet nadmierna uprzejmość, może spowodować niewiarę w swe siły. Rozgrymaszone dziecko nie ma sposobności do wypróbowania swych sił, do ćwiczenia, do rozwijania własnych zdolności.

Wspominaliśmy, że pragnienie zajęcia jakiegoś miejsca w grupie, funkcjonalnego udziału w życiu grupy, jest wrodzone i rozwija się stale po konstruktywnej lub destruktywnej drodze. Każdy człowiek pragnie osiągnąć uznanie grupy nawet przez swe braki, wierząc, że przez nie właśnie uzyska specjalne usługi. Niewątpliwie pierwszym wysiłkiem jest zdobycie uznania na drodze użyteczności społecznej. Gdy się to nie powiedzie, wtedy czysty przypadek może wskazać, że uwagę, zainteresowania innych można spowodować także na drodze destruktywnej. Gdy dziecko w domu wszystko robi, co do niego należy, najczęściej nikt nie zwraca na nie uwagi, bo „tak być powinno”. Ale gdy zrobi większą szkodę, wtedy wszyscy o tym mówią, dziwią się i dziecko staje się pierwszą osobą w tym dniu lub dniach i nagle uświadamia sobie, że uznanie, rozgłos można zdobyć nie tylko na normalnej, użytecznej drodze, lecz czasem łatwiej na nieużytecznej. W każdej niemal klasie znajduje się jakiś wesołek, błazen klasowy, który potrafi rozśmieszyć całą klasę wśród poważnej pracy. Jest bohaterem, chociaż negatywnym. Stał się nim, gdy się przekonał, że na drodze błaznowania prędzej uzyska znaczenie niż na drodze normalnego spełniania obowiązków. O złym uczniu, który dopuścił się jakiegoś większego przestępstwa, opowiadają nie tylko bezpośredni koledzy, ale wszyscy w szkole i poza szkołą, jest sławny przez pewien czas. Poznanie przyczyny zбочenia z normalnej drogi życia, wytłumaczenie uczniowi z pewną życzliwością faktycznych pobudek, odniesie lepszy skutek niż poniżanie. Jeszcze lepszy skutek da pomoc w uzyskaniu uznania, nagrody, to naprowadzi na drogę użyteczną i społeczną.

Można nawet ująć młodych zniechęconych do normalnego życia w pewien system według stopnia zniechęcenia. Niewątpliwie każdy początkowo chce uzyskać znaczenie na drodze konstruktywnej. Jeżeli jest z natury aktywny, pełen inicjatywy, to sukces odniesiony jest warunkiem i zachętą, by pozostać na drodze użyteczności. Gdy brak aktywności, to często dobrą miną, wdziękiem można pozyskać sympatię przełożonych, zawsze jeszcze w granicach legalnych. W każdej grupie klasowej są mili, usłużni, grzeczni. Są lubiani i popierani, choć istotnie osiągnięcia są słabe, ale... „oni są tacy mili, porządni”. Gdy na drodze legalnej i użytecznej nie uda się uzyskać sukcesu pełnemu inicjatywy młodemu człowiekowi, a przypadek połączył go z grupą niezadowolonych i ambitnych jak on sam kolegów, wtedy sukces odniesiony na drodze antyspołecznej może zadecydować o jego działalności. Przynależność do bandy daje mu rozkosz znaczenia i sławy. Nawet kary ustawowe i wychowawcze nie potrafią go nawrócić,

bo przy karach spotykał się zawsze z dezaprobatą społeczną, z poniżeniem, a wśród swoich towarzyszków w bandzie z podziwem i uznaniem. Czy to właśnie nie tłumaczy, dlaczego młodociani przestępcy po odpokutowaniu kary, najczęściej wracają do bandy, są recydywistami. Rozkoszy uznania i podziwu towarzyszków nie przygłuszą wspomnienia kary i przykrości nadzoru kuratora. Jeszcze ostatnia kategoria: jednostki bierne, ale szukające na drodze destruktywnej swego zadowolenia. To leniwi, uparci, a nawet życiowo beznadziejni. Oni są przedmiotem troski i opieki władz i na tej drodze wiodą swoje ciężkie życie.

Psychologicznie możemy te okresy tak scharakteryzować. Dziecko przedszkolne szuka drogi zbliżenia do społeczeństwa, tworzy pod wpływem otoczenia swój styl życia. Zmiana samego siebie staje się już trudniejsza. W okresie przedpuberalnym wpływy wychowawcze mogą wiele zdziałać, utrzymać, a nawet wzmocnić chęć współżycia ze społeczeństwem na drodze użytecznej. W okresie dojrzewania niełatwo dają się zmieniać cele życia i formy osobowości. Zdolność rozumowania uczy zachowywać się według norm przyjętych, w danym środowisku społecznym, maskować się, niezależnie od tego, co czuje i myśli.

Możemy twierdzić, że w żadnym okresie dziecko nie wie o swym stylu życia i dążeniach. Gdy dziecko w okresie do 10 r. życia zbliży się do normalnej, użytecznej drogi, gdy zrozumie cel dążeń społecznych i swego nastawienia, wtedy jest możliwe zmienić dążenie na pozytywne. Młodzieniec zrozumie łatwo cele życia, potrafi je wartościować, ale bardzo trudno zmienia własny styl życia. Jeszcze trudniej to osiągnąć u dorosłego. W każdym wypadku musi być świadomy wysiłek i chęć współpracy.

Rola nauczyciela. Uczeń, którego nauczyciel dostaje pod swą opiekę, jest już w znacznej części ukształtowany. Trzeba mu dopomóc w dostosowaniu się do życia społecznego. Nauczyciel sam zależy od swych władz szkolnych, od rodziców, od indywidualnego dziecka i od klasy szkolnej. Musi pogodzić wymagania ustaw szkolnych, regulaminów, planów, utrzymanie porządku z postępami ucznia w nauce. Zarówno władze szkolne, jak i rodzice domagają się korektury wszelkich braków ucznia. Klasa jako grupa społeczna może być pomocna nauczycielowi, gdy ją umie pozyskać swym taktem, dodatnimi cechami swego charakteru i umysłu, a przede wszystkim swą życzliwością. Ale może być przeszkodą przez krytycyzm i wielkie wymagania wobec nauczyciela.

Zdarza się, że nauczyciel popada w konflikt z dzieckiem. Akcentowaliśmy na wstępie, że nauczyciel reaguje często na zachowanie ucznia impulsywnie, że nie stara się zrozumieć motywów działania dziecka, wtedy, z obawy o utratę swego prestiżu, staje się subiektywny, zainteresowany swoją własną pozycją raczej niż stanem psychicznym i intelektualnym ucznia.

Nauczyciel powinien pamiętać, że każdy akt ucznia ma swój cel, trzeba poznać styl życia ucznia, jego podstawowe pojęcie. Może odkryjemy, że uczeń chce być pierwszym, odgrywać ważną rolę. Może przekonamy się, że wybija się jedynie w tych przedmiotach, w których jest mocny, ale gdy nie nadaża, nie szuka współpracy. Często nie ma miru wśród kolegów, trzyma się z dala. Trzeba poznać, czy jest zdolny do współpracy. Uczeń musi odczuć, że nauczyciel chce jego dobra. Nauczyciel powinien poznać sytuację ucznia w rodzinie, czy tam właśnie nie leży źródło zniechęcenia. Czy rodzice nie są zbyt surowi, czy nie wywołują zniechęcenia i utraty zaufania do siebie. Nauczyciel może czasem uzyskać wiele informacji przez danie wypracowania np. na temat „Moje najwcześniejsze wspomnienia”, „Co wiem o sobie” albo „Czym chciałbym zostać w życiu”.

Chodzi o pozytywne ustosunkowanie się ucznia do szkoły, do swej pracy, do kolegów, do nauczyciela. Dziecko źle się zachowujące, leniwe, jest najczęściej dzieckiem zniechęconym, trzeba dodać mu sił, zachęcać, stale chcieć widzieć w nim chęć dążenia naprzód, do poprawy. Nauczyciel musi poznać, czy dziecko jest ambitne i w jakim kierunku idzie ambicja, czy ma szanse wybicia się. Bierność jest niekiedy trudna do odkrycia, łatwiejsza jest praca z aktywnymi niż z biernymi. Często okazują uczniowie dążenie do władzy, przeważnie w okresie dojrzewania, tu tkwi niebezpieczeństwo chuligaństwa albo skłonność do defetyzmu. We wszystkich tych wypadkach nauczyciel musi zachować równowagę ducha, obiektywność, wyraźne zainteresowanie samym wypadkiem i dążenie do znalezienia poprawnego wyjścia.

Zasadniczą cechą nauczyciela wobec ucznia jest przyjaźń, chęć pomocy, sympatia i szczerłość. Gdy jest przyjazny stosunek, chęć pomocy i szczerłość w postępowaniu, tam prawie zawsze będzie skutek dodatni. Atmosfera ciepła ułatwia zbliżenie. Nauczyciel musi być w oczach dzieci przyjacielem, kierownikiem, ale i ekspertem. Rola bardzo trudna, ale konieczna. Wesołość i dobry humor jest skutecznym środkiem łagodzenia napiętej sytuacji. Nie trzeba tłumić śmiechu i wesołości. Nie ciągłe zwracanie uwagi i krytycyzm, lecz raczej zachęta, budzenie odwagi i samozaufania. Wszyscy umiemy zniechęcać, rzadko zachęcać. A w zachęcie ważniejsze jest nawet nie to, „co” mówimy, lecz „jak” mówimy. Kierowanie młodzieżą jest dziś koniecznością, właśnie wobec wytworzenia się innej sytuacji niż wtedy, kiedy nauczyciel był rozkazodawcą i mógł wymusić swoje polecenia. Nacisk kładziemy na kontakt z uczniami.

Potrzeby uczniów można określić jako fizyczne lub psychiczne, społeczne lub egocentryczne. Ale najważniejszą potrzebą każdego młodego człowieka jest być uznanym oraz pożądanym członkiem swej grupy społecznej. Każdy młody człowiek walczy o uznanie siebie i o niezależność w pewnym sensie, o przystosowanie się do życia szkolnego, o przystosowanie się do świata pracy i wreszcie — choć nie najmniej ważne — o przy-

stosowanie się do drugiej płci. Wskazówką dla nauczyciela przy poznawaniu potrzeb dziecka jest stosunek rówieśników do niego, stosunek do siebie samego, stosunek innych wychowawców do dziecka, zdolności umysłowe dziecka, defekty fizyczne lub odchylenia od normy, powodzenie dziecka w szkole i często powody opuszczania szkoły.

Wskazówki dla nauczyciela wobec dzieci dadzą się ująć w szereg punktów, które poddają pod rozagę wychowawców:

1. Stosunek do ucznia zawsze obiektywny, pełen rozsądku, ale życzliwy (unikając okazywania szczególnej sympatii, ale i niechęci).
2. Należy zawsze widzieć całe dziecko, więc od strony biologiczno-fizjologicznej, psychologicznej i społecznej. Dążyć do wyrobienia charakteru przy unikaniu niepożądanych cech.
3. Szczególnej uwagi wymagają uczniowie narzucający się, jak i nieśmiali. Nieśmiali więcej.
4. Należy zebrać wszelkie dane o uczniu: o zdrowiu, postępach w szkole, warunkach w domu.
5. Nie traktować tylko symptomów, lecz odkryć motywy działania i do nich dostosować swoje postępowanie.
6. Zastanowić się, co lepsze, czy uświadamiać ucznia o celach zabiegów i wezwać go do współpracy przy rozwiązywaniu problemów, czy działać samodzielnie.
7. Tylko nawykowe postępowanie ucznia uprawnia do uogólnienia.
8. Nie narzucać teoretycznych, naukowych wyjaśnień, raczej domagać się, by uczeń sam starał się interpretować swe zachowanie.
9. Najpospolitszymi przyczynami trudności wychowawczych są: zależność, obawa przed czymś nowym, unikanie ludzi, załamanie się w dążeniach na skutek niepowodzeń, ucieczka przed trudnościami, przeczucanie winy własnej na innych.
10. Podkreślać zawsze powodzenie raczej niż niepowodzenie ucznia. Uczeń ma odczuć przyjemność z osiągniętego rezultatu.
11. Mieć niezachwianą ufność w możliwość poprawy.
12. Nie stawiać zbyt odległych celów, pomagać przy planowaniu raczej na najbliższy okres. Nie fantazjować. Terazniejszość jest ważna.

Wywody powyższe mają na celu zachęcenie wychowawcy do nowego spojrzenia na ucznia i na swoją pracę. Nie jest to łatwe, ale gdy wychowawcy nie zrażą początkowe trudności, praca jego stanie się i skuteczniejsza, i bardziej radosna.

## HUMANIZACJA PRACY A FUNKCJA SPOŁECZNA SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ I ZAWODOWEJ

### 1. Kształcenie politechniczne wiedzie do humanizacji pracy

Politechniczne kształcenie dzieci i młodzieży w szkole jest antycypacją humanizacji pracy robotnika dorosłego. Tak pojmując kształcenie politechniczne w jego sensie społecznym, bynajmniej nie wiążemy humanizacji procesów produkcyjnych z jakimś bardzo odległym w czasie i przestrzeni, bliżej nieokreślonym etapem budownictwa socjalistycznego. Przeciwnie, kształcenie politechniczne gwarantuje humanizację produkcji natychmiast, od chwili, gdy robotnik staje do pracy w socjalistycznej fabryce. Jak dokona się ta humanizacja? Dzięki ogólnemu i politechnicznemu wykształceniu, wcześniej zdobytemu w szkole, robotnik staje się obiektywnie zdolny do bezpośredniego udziału w całości kształcie produkcji fabrycznej, i to niezależnie od konkretnie wziętej specjalności. Zdolny jest więc obiektywnie, a nie deklaratywnie, wpływać na wydajność swej własnej pracy i swojej fabryki. Nas oczywiście interesuje głównie praca przy taśmie bieżącej, z powodu której wykształcenie politechniczne jakoby dezaktualizuje się. Nas interesuje praca, której rytm i tempo jest całkowicie poza robotnikiem. Ten rytm jest rytmem obiektywnie przymusowym. Przymusowym dla setek i tysięcy robotników podporządkowanych nie rozkazowi fabrykanta, eksploatatora i bezpośredniego dozorczy, lecz rozkazowi maszyny, której stają się tylko częścią. Taśma bieżąca przynosi ze sobą znużenie i ośpienie. Utrwala ona powoli ogólne wyczerpanie i przyspiesza proces starzenia się. Przez to powoduje ogólną despirytualizację umysłu i ruinę fizyczną organizmu.

To, co Marks pisze o manufakturze, przeciwstawiając ją kooperacji prostej, odnosi się oczywiście także, i tym bardziej, do pracy fabrycznej. Już manufaktura, a bardziej jeszcze fabryka okresu 1. fazy rewolucji technicznej, „czyni robotnika kaleką, sztucznie hodując jego specjalną sprawność zawodową kosztem całego świata skłonności i zdolności twórczych”.

Spostrzeżenia współczesnych socjologów i psychologów pracy (G. Friedmann) nie różnią się w tym względzie od klasycznych spostrzeżeń Marksa i Engelsa sprzed 80 i 90 lat. Ba, wnioski wielu z nich pokrywają się często z wnioskami zawartymi w 12 i 13 rozdziale I tomu lub 5 rozdziale III tomu „Kapitału” Marksa. Friedmann i Dahrendorf na przykład wręcz powołują się na Marksa (Engelsa) i pomimo że powołują się oni także oczywiście i na badania oraz wyniki nowocześniejszych socjo-



logów i psychologów przemysłu, wielokrotnie nawiązują do Marksa, i to bynajmniej nie tylko w sensie historycznym.\*

Nie dostrzegają oni faktu, że tzw. humanizacja pracy, w ostatecznym rachunku, niewiele zmieni w subiektywnej i obiektywnej sytuacji robotnika dorosłego, jeśli robotnik ów do fabryki przyszedł bez dostatecznego wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Walka o zmianę świadomości zawodowej robotnika nie ma szans w fabryce, gdy proces produkcyjny de facto obiektywnie sprzyja alienacji, gdy uprzednio zdobyte wykształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe nie jest dostateczne, aby poprzez radę robotniczą robotnik, mógł wpływać na zmianę czegokolwiek w procesie technologicznym fabryki. Rzecz oczywiście inaczej przedstawia się w fabryce socjalistycznej. Zapewne rada robotnicza w fabryce uspołecznionej nadaje życiu wewnętrznemu fabryki charakter bardziej sprzyjający humanizacji pracy aniżeli w fabryce pozbawionej rady robotniczej. Ale nawet w fabryce socjalistycznej tylko robotnik wykształcony, kulturalny, aktywnie zaangażowany w procesie produkcji, zdolny jest walczyć z dehumanizacją fabryki. Rzecz oczywista, że zdolność ta jest w fabryce uspołecznionej znacznie bardziej realna i spotęgowana aniżeli tam gdzie, pomimo wszystko, jest on siłą faktu tylko dodatkiem do maszyny prywatnego właściciela.

## 2. Homo faber, homo sapiens, homo ludens stawiają pytania

Taśma bieżąca „usuwa” przepaść między pracą fizyczną a umysłową robotnika, zwalniając go zarówno od wysiłku intelektualnego, jak i fizycznego. Polaryzacja stosunków między pracą fizyczną a pracą umysłową tysięcy i dziesiątków tysięcy robotników zagraża zarówno siłom fizycznym, jak siłom intelektualnym poszczególnego robotnika. Już w okresie 1 fazy rewolucji technicznej zebrał Marks fakty, przeanalizował je i sformułował wnioski, których wymowa dziś tylko wzrosła i spotęgowała się.

Dziś, w okresie ostatecznego zwycięstwa taśmy bieżącej, dziś, w warun-

---

\* „...W istocie rzeczy podziałowi pracy i jej ciągłości towarzyszy obecnie często ograniczenie zawartości każdej jednostki pracy, dokonanej przez »wyspecjalizowanego robotnika«. Skrócenie dnia pracy, przejście od jej znaczenia ekstensywnego do znaczenia intensywnego, do intensyfikacji, zostały zanalizowane przez Marksa w klasycznych rozdziałach »Kapitału«. Wykazane tam zostało, w jaki sposób postęp w tej dziedzinie prowadzi do zwiększonego napięcia wysiłku robotnika, a jednocześnie do »bardziej szczerłego wypełnienia wszelkich luk przeznaczonych na pracę czasu«. Jeśli weźmiemy pod uwagę zdolność indywidualnego wysiłku, który pozostaje w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do długości trwania, można stwierdzić, że istnieje optymalna długość dnia pracy, w ciągu której wydajność dzienna jest największa. Dowiodły tego właśnie badania psychofizjologiczne, a zwłaszcza badania przeprowadzane bezpośrednio po pierwszej wojnie światowej przez Industrial Fatigue Research Board w Anglii...” Tak pisał w roku 1956 w Paryżu socjolog francuski, Georges Friedmann, gdy u nas pojawiać się zaczęły publikacje dowodzące staroświeckości Marksa we współczesnej ekonomii politycznej, wskazujące na upadek marksowskiej teorii walki klasowej i nieprzydatności marksowskich wyników badań nad pracą robotnika w klasycznej fabryce.

kach początków 3. fazy rewolucji technicznej, sprawa tylko się zaostrzyła, stała się jednym z najbardziej niepokojących problemów społeczno-pedagogicznych, a równocześnie — jednym z najsilniejszych czynników wiodących do rozwiązania antynomii okresu automatyzacji, mechanizacji, epoki zastosowań zdobytych fizyki jądrowej do techniki.

Dziś, bardziej niż kiedykolwiek, tylko od jednostek fabryka nowoczesna wymaga bardzo wysokich kwalifikacji intelektualno-technicznych, bez których nie można projektować, regulować ani kontrolować taśmowego procesu pracy.

Dziś, w warunkach, gdy w fabryce zegarków żąda się od robotnika, aby przez dzień cały jedynie umieszczał oś w zegarku, gdy od drugiego robotnika lub robotnicy nie żąda się nic więcej jak tylko umiejętności wywiercenia dziurki w oprawce zegarka, gdy robotnik w brygadzie zmechanizowanych masarzy musi umieć tylko przewiązywać kiełbasę sznurkiem w ciągu 8-godzinnego dnia pracy, a w tym samym czasie inny robotnik w brygadzie montażowej samochodów osobowych umocowuje jedynie nakrętki lub sworznie w podwoziu samochodu — jakie jest potrzebne i konieczne wykształcenie ogólne i jakie wykształcenie zawodowe? W warunkach, gdy wszyscy oni i im podobni mogą opanować swą specjalność i swój fach w ciągu kilku godzin, a nabrać odpowiedniej sprawności i koordynacji nerwowo-ruchowej w ciągu kilku dni i tygodni, na cóż im znajomość mechaniki, chemii, algebry, języka obcego, znajomość nut czy sztuki pisania wytwornych listów? Na cóż im wykształcenie ogólne i politechniczne, gdy fabryka żąda od nich coraz mniej i nikt nie oczekuje od nich, aby swą wiedzę i swe wykształcenie zastosowali w fabryce, w pracy produkcyjnej? Wykształcenie ogólne i politechniczne staje się dla nich tym bardziej zbędne (oczywiście tylko w fabryce kapitalistycznej!), gdy zestawia się ich sytuację z sytuacją nielicznej grupy inżynierów, techników, którym fabryka nowoczesna stawia oczywiście wymagania coraz wyższe. I czy można zestawić coraz mniejsze wymagania fabryki wobec „montera” (od nakrętek), wobec „zegarmistrza” (od osi), „masarza” (przewiązywacza kiełbas) z coraz większymi wymaganiami, które fabryka stawia wobec konstruktora nowego typu zegarków, inżyniera specjalisty w zakresie elementów maszyn, a nawet technologa odpowiedzialnego za proces wytwarzania kół zębatach z masy plastycznej.

W warunkach, gdy w naszych oczach zamiera zawód tradycyjnego murarza, gdy akcesoria pracy takiego tradycyjnego murarza pozostają już tylko elementami pieśni (cegła, kielnia, cement, wapno), gdy zbliżamy się do czasów, w których tradycyjne, rzemieślnicze metody pracy murarza, znane nam z dzieciństwa i które znamy jeszcze ze współczesnych metod budownictwa, coraz częściej i systematyczniej zastępowane bywają przez metody budownictwa przemysłowego, a nowy „murarz”, swymi umiejęt-

nościami i rodzajem sprawności, coraz mniej przypomina prawdziwego tradycyjnego murarza (owego murarza, który naprawdę murował, kładąc cierpliwie cegłę po cegle i sprawdzając swą robotę za pomocą pionu i poczciwej „wasserwagi”), a coraz bardziej — budowniczego, który z elementów gotowych montuje domy mieszkalne i fabryki, jak kształcić wobec tych przemian murarzy i budowniczych, jeśli nie politechnicznie.

Gdy na miejsce poczciwego, tradycyjnie na swej ojcowiznie orzącego, bronującego i koszącego, chłopa, chłopa, od którego natura jego pracy wymagała pewnej sprawności fizycznej oraz intelektualnej wszechstronności, pojawia się na wielkich scalonych obszarach ornej ziemi spec-tractorzysta, spec-kombajnista, fachowiec — agrotechnik i fachowiec — zootechnik, których jednostronna praca i wyspecjalizowane czynności jakżeż dalekie są od wielostronności i przemysłowości chłopa, cóż pozostaje młodemu pokoleniu we współczesnej szkole ogólnokształcącej, jeśli nie politechniczne kształcenie, którego elementami są między innymi agrotechnika, zootechnika oraz znajomość samochodu i traktora!

Dziś, w warunkach, gdy zamierają stare specjalności, gdy zamiera i rozkłada się struktura tradycyjnych zawodów, gdy np. zawód ślusarza ulega oczywistej ewolucji, gdy ginie powoli, stary poczciwy zawód blacharza, gdy oczywistemu przeobrażeniu ulega istota i metody pracy elektromechanika, wymienione i im podobne zawody, poza nazwą samą, niewiele już mają wspólnego z zawodem blacharza, ślusarza czy elektrotechnika sprzed lat 50—60, gdy te przemiany w strukturze tradycyjnych zawodów przybierają charakter nie tylko (oczywiście) techniczny, ale także (oczywiście) społeczny i — równoległe z tym — pojawienie się tranzystorów, półprzewodników, radaru, taśmy bieżącej powołuje do życia szereg nowych zawodów, jakież potrzebne jest dziś wykształcenie uczniowi szkoły ogólnokształcącej? Jakaż szkoła i jakież szkolenie uczniowi szkoły zawodowej? Jakie wychowanie potrzebne jest uczniom obu typów szkół? Co wspólnego, ale co też odmiennego, mieć musi wychowanie, nauczanie i kształcenie we współczesnej szkole ogólnokształcącej i we współczesnej szkole zawodowej? Jakiego typu doksztalcanie i jakiego typu przeszkalanie potrzebne jest uczniom i absolwentom szkół ogólnokształcących oraz uczniom i absolwentom szkół zawodowych? Jaką tarczę ochronną znajdzie młody robotnik, gdy techniczna organizacja produkcji, nowoczesna racjonalizacja, podział pracy aż do rozdrobnienia czynności wiodący, niweczy w nim w sposób systematyczny, choć z początku niewidzialny, zarówno jego siły umysłowe, jak i fizyczne? Jak ochronią młodzi robotnicy i młode robotnice swe zdrowie psychiczne i swe zdrowie fizyczne przed

z góry narzuconą materialną strukturą produkcji fabrycznej? Jak zapanują nad tą strukturą i nad życiem wewnętrznym fabryki? \*

Skoro taką niwelację wśród ogromu robotników powoduje dziś taśma bieżąca, równocześnie oddalając olbrzymią masę robotniczą od garstki wszechstronnie wykształconych pracowników inżynieryjno-technicznych, rodzi się pytanie: Cóż w takim razie może zneutralizować i zneutralizuje obiektywne skutki takiego zjawiska? Co zapobiegnie groźbie zaniku sił fizycznych i umysłowych robotnika? Co zneutralizuje paraliżowanie inicjatywy robotniczej? Co zniweczenie wrażliwości ludzkiej? Co jeśli nie długotrwały proces kształcenia ogólnego, długotrwały proces kształcenia politechnicznego i kultura fizyczna? Cóż zniweluje ten proces polaryzacji, jeśli nie długotrwałe terminowanie w szkole ogólnokształcącej? Cóż bardziej niż wykształcenie politechniczne umożliwi realnie robotnikowi, obsługującemu taśmę bieżącą, ludzkie prawo do zmieniania się w ciągu tygodnia, a nawet dnia, na stanowisku robotczym? Cóż obiektywnie zezwoli na przechodzenie od jednego typu pracy cząstkowej do drugiego? Co bardziej niż wykształcenie politechniczne, zdobyte w szkole ogólnokształcącej, stanie się tarczą współczesnego robotnika, zatrudnionego przy taśmie bieżącej, tarczą przed zabójczymi skutkami pracy o rytmie rodzącym alienację? Cóż bardziej utrzyma go w dobrej formie fizycznej, intelektualnej i moralnej, jeśli nie znajomość ręcznej pracy, pracy za pomocą różnorodnych narzędzi prostych w zakresie introligatorstwa, tkactwa, garncarstwa, stolarstwa, ślusarstwa, montażu i demontażu itd.

Jakież jest konieczne wychowanie w warunkach produkcji seryjnej rodzącej z jednej strony perfekcjonizm a z drugiej — dyletantyzm, gdy taśma bieżąca bynajmniej nie potęguje u robotnika pragnienia podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych, a na zdobycie kwalifikacji zawodowych nie trzeba już, jak zaznaczono, 3—4 lat, ba, gdy nie trzeba nawet 3—4 miesięcy, lecz starczą 3—4 tygodnie, a nawet dni na „przyuczenie”, gdy już tylko w ciągu kilku godzin „można zostać robotnikiem wykwalifikowanym”. W warunkach zanikania wszelkiego wysiłku intelektualnego i fizycznego, co pociąga za sobą degenerację intelektualną i fizyczną, jaką jest potrzebna teoria kształcenia.\*\*

\* Nie można stawiać sprawy alternatywnie: — albo, jak to czynią jedni, głosząc, że — rozwój techniki potęguje wymagania odnośnie sprawności fizycznej i umysłowej wszystkich robotników — albo też, jak to czynią drudzy, głosząc, że rozwój ten umniejsza wymagania odnośnie wysiłku fizycznego i sprawności intelektualnej wszystkich robotników. Taka alternatywa wiedzy do odpowiedzi i wniosków synkretycznych, a więc naukowo całkowicie fałszywych.

\*\* Sto lat temu, Nasmyth, wynalazca młota parowego — składając zeznania przed Trades Unions Commission — w następujących słowach zdawał sprawę z ulepszeń, które wprowadził do swych maszyn wskutek wielkiego i przewlekłego strajku robotników zatrudnionych przy budowie maszyn w r. 1851: „Rysem znamienych naszych nowoczesnych ulepszeń mechanicznych jest wprowadzenie zamiennych maszyn narzędziowych. Cała robota mechanika polega teraz nie na jego własnej

I jak długo powinien trwać proces uczenia się w szkole? Jaka treść i jaki zakres wykształcenia ogólnego i politechnicznego jest mu konieczny? Taśma bieżąca staje się dla robotnika przyczyną jego upadku. Jak przeciwdziałać temu, aby nie uczyniła zeń w sposób systematyczny i nieodwracalny typowego konsumenta tzw. kultury masowej? Co uczynić, aby taśma nie zrobiła z niego człowieka odspirytualizowanego, o przytępionej wrażliwości estetycznej i intelektualnej? W warunkach, gdy charakter pracy części robotników zmienia się i zbliża obiektywnie do pracy technika i inżyniera — czy wykształcenie politechniczne jest przyszłemu robotnikowi konieczne, czy nie? Czy dotychczasowy stan teorii kształcenia politechnicznego zezwala widzieć i rozwiązać nowe problemy postawione bądź co bądź przez życie, przez nowe zjawiska we współczesnej technice? To nie są bynajmniej pytania retoryczne. Ich sformułowanie zawiera w sobie konieczność merytorycznej odpowiedzi. Ba, one zawierają w sobie już odpowiedź lub zapowiedź tej odpowiedzi.

Od wykwalifikowanego technika żąda się dzisiaj znajomości już tylko 6 perfekcyjnych operacji roboczych, potrzebnych do naprawy uszkodzonych maszyn. Cóż uchroni takiego technika, okresu taśmy bieżącej, przed utraceniem fizycznych i intelektualnych cech ludzkiej wszechstronności?! Odpowiedź jest jedna — humanizacja pracy. Ale jak?

Skoro przeciętny technik przyszłości, bynajmniej niezbyt odległej, będzie musiał znać się na sterowaniu, skoro zasadniczą jego umiejętnością będzie dozоровanie maszyny, skoro abc wykształcenia zawodowego każdego technika stanowić będzie konserwacja maszyn i umiejętność doraźnego i szybkiego remontowania mechanizmów, jakie trzeba mu dać dzisiaj wykształcenie? Jakaż jest rola w tym wszystkim wykształcenia ogólnego? Jakaż — zwłaszcza rola wykształcenia politechnicznego gdy — ogólna sprawność i ogólna znajomość całych instalacji odgrywa rolę pierwszorzędą i rozstrzygającą? Czy dotych-

---

pracy, lecz na dozоровaniu pięknej roboty maszyn, co czynić może każdy chłopak. Cała klasa robotników opierających swój byt wyłącznie na swej umiejętności jest obecnie wyeliminowana. Przedtem zatrudniałem 4 chłopców na 1 mechanika. Obecnie zaś, dzięki nowym kombinacjom mechanicznym, zredukowałem liczbę robotników dorosłych z 1500 do 750". (K. Marks: „Kapitał”, tom I, „Książka i Wiedza”, 1951, str. 471).

W warunkach taśmy bieżącej i automatyzacji sprawa zaostrzyła się. U Forda np., który jest w niemałym stopniu prekursorem najnowszych przemian we współczesnej technice, stwierdzamy w tym względzie bardzo pouczającą sytuację. Jeśli zapytamy, jak długo trwał okres kształcenia przeciętnego robotnika i przygotowania go do pracy w jego zakładach, otrzymamy bardzo wymowne dane: Dla 43% ogółu zatrudnionych okres przeszkolenia przykładowego trwał tylko 1 dzień lub nawet mniej. Dla 36% robotników wystarczył okres od 1—8 dni, aby stanąć do pracy w fabryce. Szkolenie, którego okres trwał od 1—2 tygodni, potrzebne było tylko dla 6%. Okres kształcenia od 1 mies. do roku (najwyżej) potrzebny był jedynie dla 14% pracujących. Kilkuletni okres czasu objął tylko 1% (Dane wzięte z książki Georges Friedmanna. „DER MENSCH IN DER MECHANISIERTEN PRODUKTION”. Köln, 1952, Bund-Verlag, Gmb. H., str. 208). Ostatnie statystyki polskie z Żerania i Nowej Huty z 1957 r. potwierdzają tylko tę ogólną i powszechną tendencję.

czasowa koncepcja monoteknicznego szkolenia zawodowego robotników i techników ma dziś jeszcze sens? Czy sens ma wobec tego dotychczasowa struktura i treść szkoły zawodowej, ukształtowana bądź co bądź w drugiej połowie XIX wieku? A czy ma sens struktura i treść szkoły ogólnokształcącej, pozbawiona kształcenia politechnicznego.

### 3. Kształcenie politechniczne, a wymiana stanowisk robotnika oraz robotnicza kontrola procesu produkcyjnego dzisiejszej fabryki

Oto są główne elementy humanizacji pracy. Pisali o nich wielokrotnie Karol Marks i Fryderyk Engels. Po dziś dzień cztery te elementy są aktualne. Jakież to elementy? Pierwszy z nich — to przez wyciężenie istniejącego podziału pracy. Drugi z nich — to usunięcie przepaści między pracą fizyczną a umysłową. Ale żaden z obu tych elementów, bądź z osobna, bądź razem wziętych, nie może być urzeczywistniony, jeśli wykształcenie ogólne i wykształcenie politechniczne nie staną się zjawiskami powszechnymi, a ogólnokształcąca i politechniczna szkoła nie stanie się szkołą w społeczeństwie socjalistycznym — powszechnie obowiązującą. Trzeci z nich — to skrócenie dnia roboczego.\*

Czwartym z elementów humanizacji pracy jest ciągle stosowanie wymiany stanowisk: jest to podstawowa forma ochrony człowieka przed niweczącym wpływem maszyny. Jest ona jednak wówczas realna, gdy robotnik cząstkowy przybył do fabryki już jako człowiek wszechstronnie rozwinięty, a więc wykształcony ogólnie i politechnicznie. Humanizacja pracy zautomatyzowanej, humanizacja pracy zmechanizowanej, przeciężenie despirytualizacji, wywołanej przez taśmę bieżącą, jest realna tylko wówczas, gdy robotnik ma za sobą wykształcenie politechniczne.\*\*

Piątym elementem humanizacji pracy jest czynna kontrola proce-

\* Blżej o tym elemencie piszę w artykule opubl. w nrze 4 br. „Kwartalnika Pedagogicznego”.

\*\* Podział pracy był i jest rzeczą konieczną... do pewnych, ludzkich granic. Wytrzymałość fizyczna człowieka, wytrzymałość systemu nerwowego człowieka z jednej strony, z drugiej zaś — konieczność specjalizacji, celem udoskonalenia tempa i wydajności produkcji, leżą u podstaw podziału pracy. Ale podział pracy doprowadzony do absurdu (np. robotnik przy taśmie bieżącej) grozi wytrzymałości fizycznej i nerwowej człowieka co najmniej w tym samym stopniu, co... brak podziału pracy. Gdy więc czytamy dramatyczne i pełne gorzycy czy też ironiczne i pełne sarkazmu uwagi Marksa i Engelsa o podziale pracy i o jego skutkach: a) zaniku wszechstronności rozwoju człowieka, b) powstawaniu i utrwalaniu ich przepaści między pracą fizyczną a umysłową, między ludźmi pracy intelektualnej a ludźmi pracy manualnej, pamiętać należy o istotnym zastrzeżeniu, z jakim uwagi te przyjąć należy. Doświadczenia oraz psychologia, i socjologia pracy ostatnich stu lat (a także i ostatnich 10—15 lat) uzupełniają i wzbogacają nagromadzone przez Marksa fakty i jego wspinałe argumenty przeciw podziałowi pracy. Zniesienie podziału pracy nie może prowadzić do byle jakości, dyktantyzmu i wszędobylstwa technicznego. Oznacza ono potencjalną możliwość płodozmianu w rodzaju, istocie i metodach pracy każdego człowieka — możliwość, którą gwarantuje w ostatecznym rachunku długotrwałe, systematyczne, wieloletnie i gruntowne wykształcenie politechniczne oparte na wykształceniu ogólnym i funkcjonalnie z nim powiązane.

sów technologicznych i społecznych w fabryce oraz kontrola miesięcznych, kwartalnych i rocznych planów produkcyjnych. Ale robotnik wówczas brać może udział w kontroli planów produkcji oraz kontrolować psychologiczne procesy pracy drugiego robotnika w przedsiębiorstwie społecznym, gdy zna higienę, opanował materiałoznawstwo, poznał ekonomię, historię techniki. Wówczas i tylko wówczas realnie się staje zapewnienie poszczególnemu robotnikowi jak i całemu kolektywowi fabrycznemu, jako zrzeszonemu producentowi, świadomości udziału w rozwiązywaniu spraw dotyczących racjonalizacji technicznej fabryki, uchwalania regulaminów pracy, podziału funduszu zakładowego. Wnikanie w istotę częściowych czynności produkcyjnych (tak bardzo znamienne na przykład dla pracy rzemieślniczej i ręcznej pracy dziecka) podobnie jak różne próby fachowej oceny własnej i cudzej pracy, systematyczna kontrola realizacji uchwał i regulaminu, ocena własnych i cudzych kwalifikacji, bieżąca kontrola nad działalnością administracji, stają się w procesie wytwarzania faktycznie możliwe dzięki zrealizowaniu uprzednio przymusu uczęszczania do szkoły od lat 7 do lat 17—18 i przymusu zdobywania w ciągu tego czasu wykształcenia ogólnego i politechnicznego, a więc wiele, wiele lat przed wejściem młodego robotnika do fabryki.

Proces humanizacji pracy seryjnej przy taśmie bieżącej, poprzez zaznajamianie poszczególnych robotników i całych ich grup z naukowymi podstawami wykonywanych przez nich czynności, jest tylko wówczas realnym hasłem i tylko wówczas realnym zadaniem, gdy robotnicy owi przybyli do swojej fabryki z wykształceniem politechnicznym, a więc z wykształceniem, którego podstawową zasadą jest poznawanie w toku uczenia się fizyki, chemii, biologii i matematyki — teoretycznych podstaw współczesnej produkcji, a w toku uczenia pracy manualnej — poznanie surowców, półfabrykatów i materiału, z którego się w ogóle produkuje.

Wnioski Georgesa Friedmanna, dotyczące walki robotników o humanizację ich pracy zautomatyzowanej, wiodą prostą drogą do ogólnego nurtu współczesnego socjalizmu. Implicite są wnioski Friedmanna zawarte m. in. w jego wskazaniach, gdy mówi on, że robotnicy powinni bardziej zająć się „sobą i kolektywem”, i gdy inspirował robotnikom konieczność objęcia sferą ich zainteresowań całokształtu konkretnie wziętej gałęzi przemysłu. Gdy Friedmann wskazuje, że zainteresowania polityczne i działalność społeczna robotnika są czymś wielce istotnym w procesie humanizacji ich pracy, gdy podkreśla, jako socjolog pracy, że zmiana procesów technologicznych czyni pracę „bardziej ciekawą” itd., wówczas stwierdzamy, że wszystkie te wnioski są słuszne i oczywiste, że płyną w kierunku głębokiego nurtu socjalistycznego, wywołanego znacznie dawniej i znacznie wcześniej przez „Kapitał” i działalność polityczną Marksa. Tych zaś, którzy studiowali dłużej nieco i konkretniej dzieła Marksa, bynajmniej nie zaskakuje swą nowością i oryginalnością twierdzenie Friedmanna, że ele-

menty humanizacji pracy związane są z poważnymi przemianami ekonomicznymi i społecznymi.

Dziś, w warunkach automatycznego systemu fabrycznego, który toruje sobie drogę w sposób nieodwracalny, dziś, w warunkach zwycięstwa taśmy bieżącej, technicystyczna tylko interpretacja tego fundamentalnego założenia marksistowskiej teorii wychowania, staje się oczywiście niewystarczająca. Pedagogiczna zaś interpretacja i przyjęcie pedagogicznego punktu widzenia umożliwiają położenie akcentu na problemie wykształcenia ogólnego — opartego o klasyczne zasady nauczania — na stosunku wzajemnym między wykształceniem ogólnym a politechnicznym — skoro drugi bez pierwszego istnieć nie może w ogóle i skoro ich synteza, w warunkach socjalistycznych, staje się jednym z fundamentalnych składników zniesienia dawnego podziału pracy i jedną z przesłanek zdobyczy przewrotu. Ale ta przesłanka zasadnicza (bez przesłanki drugiej, jak się dziś, 40 lat po rewolucji 1917 roku, okazuje — przesłanki niemniej fundamentalnej — bez wykształcenia politechnicznego, okazać się może i okazuje iluzoryczną w walce o humanizację pracy. Walki z alienacją w warunkach nowoczesnej i najnowocześniejszej produkcji bez kształcenia politechnicznego nie da się urzeczywistnić. Rewolucyjne przemiany we współczesnej technice radzieckiej, przemiany w polityce rolnej, przekształcenie życia gospodarczego, spotęgowało na terenie Związku Radzieckiego żywy ruch pedagogiczny, którego dominantą jest teoria i praktyka kształcenia politechnicznego o wyjątkowo silnym zasięgu.

Z ruchem tym związane są przemiany nie tylko w życiu wewnętrznym szkoły radzieckiej, ale też przemiany w życiu wewnętrznym radzieckiej fabryki i gospodarstwa rolnego.

#### 4. Gdy fabryka żąda coraz mniej, szkoła musi żądać coraz więcej!

Do automatyzacji powszechnej i powszechnej mechanizacji produkcji jest zresztą, ogólnie biorąc, dość daleko, a niekiedy — bardzo jeszcze daleko. Automatyzacja obejmuje na razie wciąż bardzo ograniczony zakres operacji. Ośrodki automatyzacji stanowią jakby szereg drobnych zresztą, nielicznych wysepek, wśród olbrzymiego morza różnych maszyn i urządzeń, wciąż jeszcze obliczonych na indywidualny trud i osobistą obsługę robotnika.\*

Nie można przy tym nie zauważyć, że mamy tu do czynienia „z wy-

---

\* Patrz: praca członka Akademii Nauk ZSRR profesora S. I. Strumilina: „EKONOMICZESKIE PROBLEMY AWTOMATIZACIJI PROIZWODSTWA”, Gos. Izd. Pol. Lit., Moskwa 1957; zwłaszcza rozdział III (O stanie) oraz rozdział IV (O perspektywach) automatyzacji. Porównaj też artykuł D. Ludmierskiego — naczelnika biura konstruktorskiego — oraz S. Własowa — głównego konstruktora projektu linii automatycznych — poświęcony podwyższeniu wydajności pracy poprzez automatyzację i ulżeniu trudu człowieka pracującego, „Prawda”. Nr 351 z dnia 6. XII. 1956).



sepkami” o niejednorodnym, a więc bardzo różnym stopniu zaawansowania. Tak więc spotykamy charakterystyczną jeszcze dla pierwszej fazy techniki aparaturę, będącą jakby ustokrotnieniem i przedłużeniem ramion robotnika (maszyna do szycia, siewkarnia, tokarnia pedałowa, rower, aparat do spawania). Równocześnie jednak obok tego spotkać możemy charakterystyczne dla drugiej fazy, fazy automatyzacji, aparaty, maszyny i metody pracy. Procesy technologiczne przez tę aparaturę (maszynierię) dyktowane, w sposób absolutny rozczłonkowujące i rozdziałające proces pracy poza robotnikiem i niezależnie od niego, zostawiły mu i zostawiają bardzo ograniczone zadania wypełnienia tych czy owych luk, dopilnowania tych czy innych odcinków, z którymi technika nie dała sobie dotąd rady bez udziału człowieka (typowy przykład — taśma bieżąca). Tempo pracy, jej system i cały przebieg są już w tej drugiej fazie poza robotnikiem. Spotykamy wreszcie obok tamtych dwóch, charakterystyczne już dla trzeciej fazy, fazy automatyzacji, zjawiska wchłaniania tylko wysoce kwalifikowanych techników i w ogóle pracowników wysoce wykształconych do udziału w planowaniu, koncepcjonowaniu, konstruowaniu, przygotowaniu procesów technologicznych oraz usuwaniu awarii oraz wszelkich przeszkód hamujących normalny przebieg produkcji. Zjawisku temu towarzyszy wzrost liczbowy sztabu urzędników. Ale równocześnie towarzyszy temu zjawisku proces wyciskania masy robotników nie tylko niekwalifikowanych i przyuczonych, ale w pełni kwalifikowanych\*.

We współczesnej produkcji odnaleźć można obok fazy pierwszej i drugiej — także i trzecią. Rzecz oczywista, że odnajdujemy np. w procesie budownictwa socjalistycznego u nas zjawiska charakterystyczne i znamienne dla rozwoju techniki końca XIX wieku i pierwszej połowie wieku XX. Gdy liczba sprawnych, zręcznych i fachowo przygotowanych oraz przeszkolonych robotników maleje, gdy stają się oni po prostu zbyt tani, na ich miejsce coraz silniej wrasta w organizm nowoczesnej fabryki liczba biur konstrukcyjnych i liczba biur planujących, gdy ilość pracowników koncepcyjno-administracyjnych wzrasta, a „taśma” poleceń, rysunków, obliczeń, zarządzeń płynąć zaczyna równoległe z taśmą — bez przenośni, z taśmą automatyczną, wówczas mamy do zanotowania rzadkie wprawdzie fakty, fakty w fazie początkowej, fakty dalekie jeszcze do powszechności.

A jednak w faktach tych widzieć należy już dzisiaj antycypację produkcji przyszłości. Zachodzi więc pytanie: Gdy ilość potrzebnych robotników maleje, gdy wysokie kwalifikacje techniczne stają

\* Nie możemy tu, z różnych powodów, zająć się bliżej stopniami rozwojowymi i etapami postępu automatyzacji. Porównaj wobec tego: Georges Friedemann: „DREI ENTWICKLUNGSTUFEN DER AUTOMATISIERUNG” rozdział z jego dzieła pt. „DER MENSCH IN DER MECHANISIERTEN PRODUKTION”, str. 183 i nast., Bund-Verlag, Gm. b. H., Köln, 1952.

się konieczne tylko dla nielicznej części personelu inżynieryjno-technicznego (reszta zaś personelu albo wcale nie będzie potrzebna, albo jej dotychczasowe wykształcenie zawodowe staje się zbyt cenne), jakież wykształcenie jest w takim razie potrzebne młodemu pokoleniu? Jaka winna być treść i metody kształcenia młodego pokolenia, które przecież w ciągu najbliższych lat 10—20 wejdzie w zupełnie nowe warunki techniczne i zupełnie nowe stosunki produkcji, które m. in. odznaczać się będą tym, że człowiek pracy będzie mógł zarobić na zupełnie dobre utrzymanie, siebie i rodziny, pracując 4—5 godzin dziennie. A z resztą czasu — cóż będzie czynił? Co będzie czynił on, nie tylko homo sapiens i nie tylko homo faber — ale przecież także homo ludens?

Aby mógł wczasować, odpoczywać kulturalnie, przeżyć pięknie dzień powszedni, niedzielę, uprawiając sport, słuchając koncertu, czytając popularnonaukową książkę, czasopismo, zwiedzając muzea i wczytując się w literaturę piękną, majstrując przy strugnicy, montując samochód lub uprawiając własną działkę i w ten sposób przeciwdziałając antyhumanistycznym skutkom automatyzacji i nerwowemu wyczerpaniu, aby mógł zostać człowiekiem, i to człowiekiem kulturalnym ery taśmy bieżącej, a może poprawniej — epoki automatyzacji, aby mógł uprawiać samouctwo i samokształcenie, konieczne mu będzie gruntowne wykształcenie ogólne i politechniczne. Przy czym treść tego ostatniego nie będzie mogła być pozbawiona znajomości pracy ręcznej. Aby zrozumiał, że istnieją ciekawsze i większe przyjemności niż wesołe miasteczko i niechlujny, wrzaskliwy, zadymiony szynk na peryferiach miast, aby elegancja w kawiarni pod gołym niebem i uprzejmość w schludnej restauracji stała się jego drugą naturą, aby ubierał się starannie i tańczył na świeżym powietrzu, mówił poprawnie, logicznie i swobodnie wyrażał swe myśli i uczucia, aby umiał korzystać z darów techniki, sam kierować motorówką i samochodem, podziwiać piękno krajobrazu i krajobraz ojczysty kształtować, konieczne mu będzie wykształcenie ogólne i politechniczne. Przy czym chodzi nie tylko o aspekt teoretyczny, lecz także i praktyczny kształcenia politechnicznego.\*

\* Wielu psychotechników, m. in. Münsterberg i Giese, próbowało dowiedzieć, że mechanizacja produkcji nie na wszystkich działa jednakowo. Jeśli nawet w tym jest prawda, to bynajmniej nie wynika z niej, że, generalnie biorąc, da się podważyć wnioski płynące z faktów i ze spostrzeżeń zebranych przez Marksa w rozdziale 13 „Kapitału”. Porównaj w tym względzie także książkę Georgesa Friedmanna: „DER MENSCH IN DER MECHANISIERTEEN PRODUKTION”. „Bund-Verlag, Gm. m. H., Köln, 1952, str. 131 i nast. („Monotonieprobleme”). Inni natomiast, np. Gehlen, nie podchodzą do sprawy nawet na wzór Münsterberga i Gieseego. Ich optymizm idzie tak daleko, że widzą oni i przewidują maszyny automatyczne o tempie dostosowanym do możliwości robotnika, a układ i budowę maszyn dostosowane do wzrostu i sił fizycznych człowieka. Ten optymizm Gehlena jest raczej uczuciowo aniżeli empirycznie uzasadniony. (Patrz Arnold Gehlen: „DIE SEELE IM TECHNISCHEN ZEITALTER”, Hamburg, 1957, str. 36 i nast.). Dahrendorf cytuje x razy Marksa, ale Gehlen zdaje się nie widzieć nawet Proudhona, Sismondiego, Adama Smitha czy Fouriera.

## 5. Kształcenie politechniczne a kształcenie zawodowe

Burzliwy rozwój techniki wywołać musi oczywiście i w zasadzie już wywołał gwałtowne przemiany w szkolnictwie zawodowym. Jednym z najbardziej znamienitych zjawisk perturbacji w zawodowym szkoleniu młodzieży robotniczej i w strukturze organizacyjnej szkolnictwa zawodowego ostatnich lat 10—15 to nieustanna pogoń za zwiększeniem ilości specjalizacji zawodowych — to pogoń, aby nadążyć za wciąż zwiększającymi się wymaganiami i zadaniami, które dzisiejszej szkole zawodowej (i podstawowej, a nawet średniej ogólnokształcącej) stawia nowoczesna produkcja. Ta pogoń doprowadziła w wielu krajach do nieprawdopodobnej ilości kierunków specjalizacyjnych w szkolnictwie zawodowym. Tak np. w NRF notujemy — w roku 1953 — 528 specjalizacji zawodowych, do których przygotowuje szkoła zawodowa, nie mówiąc o 244 zawodowych specjalizacjach zdobywanych w czasie „przyuczenia” i krótkoterminowego przeszkolenia.

Wymownym wyrazem tych tendencji w NRD jest nie tylko dalszy podział i zróżniczkowanie zawodów, których liczba w 1958 r. dochodziła do 900 w porównaniu z liczbą 600 — sprzed dwóch lat, ale równoległe z tym — ograniczenie i zubożenie treści nauczania takich przedmiotów ogólnokształcących, jak matematyka, fizyka, chemia i biologia. Ta pogoń za mnożącymi się wciąż specjalnościami i jej wyraz najoczywistszy: upodobnienie metod wychowania i nauczania w szkolnictwie zawodowym do metod szkolenia przyfabrycznego jest ostatecznie niczym innym, jak tylko wyrazem zwycięstwa czysto maszynowego, technicystycznego punktu widzenia, bez uwzględnienia punktu widzenia ludzkiego. Powstrzymanie tego pędu, powolny powrót do mniejszej ilości specjalizacji, powrót do gruntowniejszego i wszechstronnego wykształcenia i zawodowego, i ogólnego przyszłego robotnika, związany jest z koniecznością przezwyciężenia antynomii między pedagogicznym a technicznym punktem widzenia w analizie zadań i funkcji społecznej szkoły zawodowej. Powstrzymanie tego pędu jest odpowiedzią nie tylko na żądania współczesnej psychologii i socjologii pracy, lecz przypomnieniem starej prawdy, którą tak gruntownie i wszechstronnie uzasadnił jeszcze Marks: Prawda jest oczywista — chodzi o człowieka, który jest twórcą techniki, twórcą wartości, producentem kierującym maszyną i obsługującym ją.\*

Tak czy owak mamy do czynienia z wysoce interesującym zjawiskiem w pedagogice szkolnictwa zawodowego, a być może — w ogóle w pedagogice socjalistycznej. Dotąd pedagogika nie poddała analizie tych wszyst-

\* Porównaj: Sprawozdanie z posiedzenia Komisji Oświaty odbytego wspólnie z Komisją Gospodarczą przy Biurze Politycznym KC SED opublikowanym na łamach: „Neues Deutschland”, z dnia 7 oraz z dnia 9 kwietnia 1959 r.

kich sprzeczności, w których znalazła się polityka oświatowa wobec faktu nieprzerwanego podziału pracy, niekończącej się liczby specjalizacji, zrodzonych z mechanizacji procesów produkcyjnych. Pogłębienie procesu rozdrobnienia i spotęgowania podziału pracy pozostaje „w sprzeczności” z socjalistycznym celem wychowania tylko wówczas, gdy się nie zna marksowskiej analizy tego zjawiska i marksowskiej drogi przewycięzenia tej „sprzeczności”. Jest rzeczą znamioną, że, podczas gdy zachodnioeuropejska socjologia pracy (Dehrendorf, Friedmann) bynajmniej nie mieniąca się być marksistowską, w dostatecznym stopniu i umiejętnie wykorzystwała i uaktualniła niezaprzeczalny dorobek naukowy Marksa, socjalistyczna pedagogikaomalże bezradnie stoi wobec tych kwestii lub odkrywa prawdy sformułowane o wiele, wiele lat wcześniej przez postępowych socjologów w państwach kapitalistycznych. Pogoń za specjalnościami, ciągle ich mnożenie w szkolnictwie zawodowym, punkty szczytowe ilości specjalizacji dochodzące w ostatnich latach do 700—800—900, nie jest bynajmniej wyrazem sprzeczności między socjalistyczną pedagogiką szkolnictwa zawodowego a dalszym rozwojem techniki, lecz jest po prostu wyrazem zastoju naukowego w pedagogice i w polityce oświatowej, w socjologii wychowania i socjologii pracy, łącznie z psychologią w warunkach rewolucyjnych przemian, spowodowanych przez rewolucyjny rozwój we współczesnej technice.\*

To samo zjawisko notujemy w Polsce. Podczas gdy w 1948 r. zasadnicze szkolnictwo zawodowe kształci robotników dla 150 zawodów, to w roku 1951 cyfra ta wzrasta do 227, aby w roku 1952 dojść do 240. Nomenklatura specjalizacji w technikach zawodowych odznacza się podobnymi tendencjami. Jeszcze w 1951 roku notujemy tu 251 specjalizacji, a w rok później — dalsze objawy tendencji rosnącej, bowiem w 1952 r. notujemy na terenie techników zawodowych 259 specjalizacji. W roku 1954 liczba specjalizacji w technikach wzrasta do 268.\*\*

\* Kwestie te poruszam w rozprawie pt. „Humaniona und polytechnische Bildung”, opubl. „Geist und Zeit”, styczeń-luty, 1959 r. Rozprawa ta jest skrótem referatu wygłoszonego w lutym i w marcu 1958 w Berlinie, Lipsku, Poczdamie i innych ośrodkach naukowych NRD. Porównaj także sprawozdanie z posiedzenia Komisji Oświaty, odbytego wspólnie z Komisją Gospodarczą przy Biurze Politycznym KC SED, opublikowane w „Neues Deutschland” z dnia 7 kwietnia oraz z 9 kwietnia 1959 r.

\*\* Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego — Warszawa 1951. „Nomenklatura specjalności szkolnictwa zawodowego” „Zarządzenie Prezesa CUSZ z dnia 29. VI. 1951 r. (Nr IV Org. 2795/51) wydane w uzgodnieniu z Przewodniczącym Państwowej Komisji Planowania Gospodarczego w sprawie ustalenia nomenklatury specjalności szkolnictwa zawodowego. (Cyfry powyższe traktujemy jako prawdopodobne!).

Nomenklatura specjalności w zasadniczych szkołach zawodowych na rok 1952 została wprowadzona zarządzeniem Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z dnia 16. VI. 1952 r. (Nr IV Org. 2521/50) wydanym w uzgodnieniu z Przewodniczącym Państwowej Komisji Planowania Gospodarczego w sprawie ustalenia specjalności w zasadniczych szkołach zawodowych. (Wydane w specjalnej broszurze). Nomenklatura na rok 1953 wprowadzona została zarządzeniem nr 34 Prezesa CUSZ z dnia 26 maja 1953 r. (Nr II Z-8/16/53 w uzgodnieniu z Przewodniczącym PKPG. (Dziennik Urzędowy CUSZ z dnia 15. X. 1953 r., Nr 9—10, poz. 80). Nomenklatura

Ta pogoń za rewolucyjnie naprzód pędzącym przemysłem doprowadziła także w Związku Radzieckim aż do niezliczonego mnóstwa zawodów, do których przygotowywał Urząd Rezerw Pracy.

Podczas tego wyścigu, który teraz okazał się wyścigiem między pływającym chłopcem a łodzią motorową lub między rowerem a samochodem, szkoła zawodowa, wciąż oczywiście dystansowana, zatracać zaczęła coraz bardziej swe oblicze. Wciąż mnożąc ilość specjalizacji zawodowych swych uczniów i absolwentów, coraz częściej rezygnując z tradycyjnych rzemiosł, a zwłaszcza z tradycyjnych metod nauczania zawodu, coraz bardziej zbliżyć się zaczęła do przyfabrycznych, szybkościowych metod doszkalania i przysposabiania robotników, do przyuczania ich, jak mają obsługiwać maszyny, których zresztą nie pojmują, w których funkcji i strukturze coraz mniej się orientują, sami stając się ich częścią. Upodobniwszy coraz bardziej atmosferę i ducha zasadniczej szkoły zawodowej do struktury i metod przyfabrycznych kursów przysposobienia zawodowego, położywszy główny nacisk na naśladownictwo, nawyki, kilka zasadniczych ruchów, nie dorównawszy zresztą szkoleniu przyfabrycznemu stopniem *n o w o c z e s n o ś c i* kształcenia technicznego, zasadnicza szkoła zawodowa, a także technikum weszły w proces swoistego *o d p e d a g o g i z o w a n i a* całej swej struktury i całej swojej treści. Tak więc i tu, w tym typie szkoły zachował się w zasadzie tylko techniczny punkt widzenia, który doprowadził do paradoksalnej sytuacji: coraz mniej dokładnie i coraz mniej konkretnie robotnik może się zaznajomić z surowcem, z tworzywem, z materiałem, z którego wszak wytwarzał nowe przedmioty!

W obliczu nowych faktów i nowej fazy w technice dalsza pogoń staje się czymś całkowicie nieuzasadnionym. Dlatego w 1956 roku notujemy np. u nas już 201 specjalności, a w roku 1957 — już tylko 97 — dla zasadniczych szkół zawodowych. Zaś w technikach zawodowych ilość specjalności z 268 w 1954 r. spada do 102 tylko — w 1957 r.\* Dziś staje się

specjalności na rok 1954 została wprowadzona zarządzeniem nr 26 Prezesa CUSZ z dnia 13 maja 1954 r. Nr II Z-8 20/54 (Dz. Urz. CUSZ Nr 7, poz. 35) i uzupełniona zarządzeniem nr 60 Prezesa CUSZ z dnia 4. X. 54 r. Nr II Z-8/57/54. (Dz. Urz. CUSZ nr 16, poz. 60). Uzupełnienia uwzględniłem w zestawieniu.

W roku 1955 obowiązywała powyższa nomenklatura z roku 1954, uzupełniana zarządzeniami Prezesa CUSZ:

z dnia 20. V. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 5, poz. 13—14).

z dnia 26. VII. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 7, poz. 22).

z dnia 21. IX. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 9, poz. 26 i 28).

z dnia 5. XI. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 11, poz. 34).

z dnia 31. XII. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 13, poz. 44).

W roku 1956 obowiązuje nomenklatura z roku 1954. Uzupełniono tylko grupę gastronomiczną o jedną specjalność. Nomenklatura specjalności na rok 1957 została wprowadzona zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 27. III. 1957 r. (Nr PZ 4/3/57), Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 6/57, poz. 65).

\* Nomenklatura specjalności dla Techników Zawodowych została wprowadzona: Zarządzeniem Prezesa CUSZ z dnia 29. VI. 1951 r. (Nr IV. Org. 2795/51).

Zarządzeniem Prezesa CUSZ nr 31 z dnia 28. V. 1954 r. (Nr III M-9/1/54).

Dziennik Urzędowy CUSZ nr 7, poz. 36.

Zarządzeniem Prezesa CUSZ z dnia 16. VI. 1952 r. (Nr IV Org. 2520/52) (Zbiór

rzeczą oczywistą, iż rozpoczęcie marszu w kierunku odmiennym jest nakazem dnia. Ale rozpoczęcie marszu w kierunku odmiennym nie oznacza bynajmniej marszu w kierunku wręcz przeciwnym. Nie oznacza więc bynajmniej powrotu do tradycji, a więc odwrotu. Oznacza natomiast zaniechanie niewczesnego wyścigu z nowoczesną techniką i wejście szkoły zawodowej z powrotem na tory pedagogiczne: większej wszechstronności, długofalowego i systematycznego kształcenia zawodowego. Oznacza przede wszystkim: 1) wyrzeczenie się zarówno perfekcjonizmu, jak i dylentyzmu, 2) wprowadzenie bogatszego niż dotąd elementu ogólnokształcącego poprzez zwiększenie liczby godzin nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego i poprzez humanizację pracy zawodowej, 3) poprzez ugruntowanie i przedłużenie procesu nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, 4) poprzez wydobycie ogólnokształcącego charakteru przedmiotów zawodowych (materiałoznawstwo, technologia, historia techniki itd.), 5) poprzez kształcenie politechniczne w ramach szeroko pojętego wyszkolenia zawodowego, poprzez politechniczną sprawność.

Przykładem odwrotu od pozornie nowoczesnych form szkolenia zawodowego są pouczające doświadczenia w nowoczesnym przemyśle chemicznym. Odwrót od mnożenia specjalizacji i powrót na teren przygotowania do kompleksowych form pracy w tej dziedzinie przemysłu wyraża się m. in. w tym, że nowy typ robotnika odznaczać się tu musi umiejętnościami i nawykami z zakresu ślusarstwa, elektrotechniki, remontu i regulowania maszyn. W warunkach, gdy same procesy technologiczne w przemyśle chemicznym w coraz mniejszym stopniu angażują żywą siłę roboczą, gdy procesy technologiczne odbywają się tu bez udziału bezpośredniego robotnika i technika, właśnie wykształcenie ogólne, połączone z politechnicznym, właśnie znajomość podstawowych narzędzi z zakresu ślusarstwa i elektrotechniki oraz znajomość podstaw maszynoznawstwa, technologii i rysunku technicznego okazują się ważniejsze, bardziej decydujące i nowocześniejsze aniżeli ciasna, setna któraś z kolei specjalizacja zawodowa. Doświadczenia polskie, doświadczenia radzieckie, doświadczenia NRD zdają się nie tylko słuszność tego stanowiska potwierdzać, ale stają się jednym z najsilniejszych argumentów przeciwko specjalistycznej pogoni pedagogiki i administracji szkolnej szkolnictwa zawodowego. Podobne zjawisko zarysowuje się coraz wyraźniej w przemyśle budowy maszyn i wielu innych gałęziach produkcji.

---

przepisów prawnych obowiązujących w szkolnictwie zawodowym (opr. mgr Józef Wójcik). Tom. II, str. 237 i dalsze. PWSZ, Warszawa, 1953 r.).

Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 27. III. 1957 r. (Nr PZ/4/3/57) Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 6, poz. 65). (Oczywiście i w tym wypadku przytoczone cyfry traktować należy jako prawdopodobne, a nie — jako bezwzględne).

Fabryka potrzebuje coraz mniej żywej siły roboczej. Coraz mniej żąda od poważnej części robotników, ale za to coraz więcej żąda od mniejszości załogi, obiektywnie kształtując ją i upodabniając do personelu techniczno-inżynierskiego. Np. fabryki lamp elektrycznych, w wyniku modernizacji, przechodzą podobną ewolucję. Dyrektorzy tych fabryk i technolodzy podkreślają, że potrzebni im są robotnicy ze znajomością mechaniki, elektrotechniki, frezerstwa, obsługi i remontu itd. Zadaniem szkoły zawodowej jest gruntowniejsze niż dotychczas wykształcenie techniczne przyszłego robotnika. Mając w sumie 12—13 lat systematycznego wykształcenia ogólnego i, równoległe z tym, systematycznego i gruntownego wykształcenia politechnicznego, będzie mógł młody robotnik w krótkim czasie przystąpić do opanowania prac kompleksowych w zakładach produkcyjnych. Jeśli się zgodzić, że kształcenie politechniczne stanowi gramatykę wszelkiej kultury technicznej, a więc także i kultury zawodowej, jeśli się zgodzić, że już w szkole ogólnokształcącej, ucząc się posługiwania się narzędziami prostymi, ucząc się podstaw technologii i maszynoznawstwa, pracując ręcznie w zakresie ślusarstwa, elektrotechniki itd. uczeń szkoły ogólnokształcącej opanowuje elementarz kultury technicznej, łatwo zrozumieć, że po takim, wieloletnim terminowaniu, w pracowni szkolnej, w przyfabrycznym warsztacie szkoleniowym, a częściowo w niektórych oddziałach i halach fabrycznych, uczeń szkoły zawodowej, wszedłszy na teren danej fabryki, sprawnie, z pełną gotowością intelektualną i techniczną, opanuje treść i organizację prac kompleksowych. Rzecz oczywista, że okres opanowania prac kompleksowych w samej fabryce musi być poprzedzony okresem terminatorским.

Pedagogika szkolnictwa zawodowego znajduje się nieprzerwanie między techniczną Scyllą a pedagogiczną Charybdą. Z jednej strony chodzi o to, czy struktura i treść szkoły zawodowej odpowiada tendencjom rozwojowym techniki światowej i socjalistycznej organizacji przemysłu, z drugiej zaś, czy proces wychowania i nauczania w szkolnictwie zawodowym opiera się o racjonalny z punktu widzenia humanizacji pracy układ specjalizacji, sensowny dobór treści i metod szkolenia zawodowego gwarantujący dalsze samouctwo zawodowe i samokształcenie ogólne przyszłego robotnika w socjalistycznej fabryce. Na te dwa pytania musi pedagogika odpowiadać bezpośrednio i ciągle, jeśli ma polityce oświatowej dopomóc w przewyciężaniu antynomii między urzeczywistnieniem odpowiedzi na pierwsze pytanie, a urzeczywistnieniem odpowiedzi na pytanie drugie. I oto stajemy w obliczu socjologicznie i pedagogicznie doniosłego problemu: określenia konkretniejszego niż dotychczas funkcji szkoły ogólnokształcącej oraz funkcji szkoły zawodowej wobec nowej fazy rewolucji we współczesnej technice. Te dwie funkcje nie mogą być zatarte, ale muszą być sprecyzowane. Kształcenie

bowiem politechniczne w szkole zawodowej nie zastąpi wykształcenia zawodowego i zatrzeć nie może celów, zadań szkoły zawodowej w społeczeństwie.

W warunkach, gdy teoria i praktyka kształcenia politechnicznego boryka się wciąż z różnorodnymi trudnościami, antynomie naszej pedagogiki mogą być albo przemilczane, albo pozornie tylko przezwyciężane. Dlatego u nas widzi się wciąż sprzeczności między techniką a humanistyką, między kształceniem politechnicznym a kształceniem klasycznym, między przyrodoznawstwem a humaniorami na terenie szkoły ogólnokształcącej. A przecież rozpatrywane z punktu widzenia pedagogicznego i z punktu widzenia jednolitości szkoły, i wreszcie z punktu widzenia kultury umysłowej, stanowią one wszak w umyśle ucznia syntezę. Nie wykluczają się więc w procesie kształcenia. Jeśli się tych spraw nie widzi w ten sposób, nie można znaleźć wspólnego języka w dyskusji nad przeprowadzeniem jakiejś sensowniejszej reformy szkolnej, która uczyniłaby zadość w każdym razie założeniom szkoły jednolitej zgodnej z zasadniczymi założeniami socjalizmu i długoletniej historii ruchu robotniczego\*.

Rzecz zrozumiała, że takie stanowisko nie wyklucza konieczności widzenia specyfiki i zadań szkoły ogólnokształcącej oraz specyfiki zadań szkoły zawodowej. Rzecz zrozumiała, następnie, że takie stanowisko zezwala widzieć i uznawać specjalizację i kierunki w procesie kształcenia ogólnego (np. matematyczno-przyrodniczego, klasycznego czy humanistycznego). Empirycznie rzecz biorąc nie można przecież oczekiwać, że wszyscy 16—18-letni chłopcy i wszystkie 16—18-letnie dziewczęta jednako interesować się będą i w jednakowym stopniu zdolni są opanować logarytmy, postęp geometryczny czy prawo Ohma na równi z dramatem Słowackiego, gramatyką łacińską oraz sztuką pięknego pisania wypracowań szkolnych z dziejów polskiego pozytywizmu. Ale z tych faktów bynajmniej nie wynika, że tylko matematyka, gramatyka, łacina i fizyka kształcą ucznia ogólnie, natomiast technologia ślusarstwa, praktyka stolarska czy introligatorska nie kształcą ogólnie. Właśnie kształcenie politechniczne

---

\* Te antynomie we współczesnej teorii kształcenia świetnie podpatrzył i przeanalizował Georges Friedmann. M. in. dostrzegł przepaść między częścią świata pedagogicznego reprezentującego humaniora a częścią świata pedagogicznego reprezentującego przedmioty nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego. Są to dla Friedmanna dwa całkowicie obce sobie środowiska pedagogiczne. Bardziej jeszcze obce są sobie środowiska pedagogiczne z jednej strony związane ze szkołą ogólnokształcąca — średnią, z drugiej zaś — ze szkołą zawodową. Ta obcość i przepaść przywodzi Friedmannowi, autorowi książki „PRZYSZŁOŚĆ PRACY”, analogię między cudzoziemcami mówiącymi zupełnie różnymi językami. Przewyciężenie antynomii pedagogicznej, podobnie jak przewyciężenie przesądów i obcości między cudzoziemcami, możliwe jest tylko pod warunkiem rozpoczęcia rozmów, szukania oraz znalezienia możliwości wzajemnego porozumienia, zanim którakolwiek z stron zechce wydać o sobie sąd. Patrz Georges Friedmann: „ZUKUNFT DER ARBEIT”, Bund-Verlag 1953. Gm. b. H. Köln. str. 261—262. Ale sto lat wcześniej dostrzegł to Marks, który w kształceniu politechnicznym dojrzał siłę umożliwiającą przewyciężenie tej antynomii.



srowadza się do tego, aby poprzez opanowanie matematyczno-przyrodniczych podstaw techniki oraz poprzez manualną pracę za pomocą różnych narzędzi wydobyć w stopniu maksymalnym ogólnokształcącą wartość techniki oraz technologii drewna, metalu, papieru itd. Z punktu widzenia teorii wykształcenia ogólnego istnieć więc muszą r ó ż n e kierunki kształcenia, zwłaszcza powyżej lat 16—17: humanistycznego, klasycznego, matematyczno-przyrodniczego i technicznego (a tu — znowu o różnych odgałęzieniach). Z punktu widzenia nowoczesnej, dzisiejszej funkcji społecznej szkoły, wszystkie one mieć muszą charakter ogólnokształcący. Wszystkie one stanowić muszą pod tym względem, tj. pod względem swej wielorakości, jedność ogólnokształcącą \*.

Kwestia wykształcenia ogólnego i politechnicznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły podstawowej i średniej, kwestie możliwości przebywania nie przez 4 czy 7, lecz 9 i 10 lat w szkole ogólnokształcącej dla w s z y s t k i c h i o b o w i ą z k o w o, potem dopiero wybór jakiegoś kierunku, który by gwarantował socjalistycznego ducha wychowania, a więc wspólnego dla wszystkich, który by pozwolił niezależnie od kierunku, specjalizacji i drogi zawodowej w dalszym ciągu zdobywać to, co ogólne i wspólne dla kultury ludzkiej w społeczeństwie socjalistycznym, to, co międzynarodowe w sensie politycznym, naukowym — oto problematyka stanowiąca przedmiot pedagogiki nowej fazy rewolucji technicznej, która zapoczątkowała drugą połowę XX wieku. Solidne rzemieślnicze wykształcenie jako podstawa wszelkiego wykształcenia zawodowego w warunkach najnowszej i najnowocześniejszej techniki, jako współczynnik wielostronnej, fizycznej i umysłowej (także) działalności człowieka pracy okresu taśmy bieżącej i automatycznej fabryki, jako droga do wyboru przyszłego zawodu — oto problem wspólny dla szkoły ogólnokształcącej i zawodowej.

Likwidując pracę ręczną w szkole socjalistycznej — jako niewczesną, archaiczną i do rzemieślnictwa wiodącą umięjętność, zatarliśmy z pedagogiczno-socjologicznego pola widzenia fakt, że np. u przodujących państw kapitalistycznych gwałtowny rozwój nowoczesnych form produkcji bynajmniej nie zniweczył w równie gwałtowny sposób rzemiosła. Owszem, rzemiosło coraz bardziej przechodzić zaczęło i w dalszym ciągu przechodzi na nowocześniejsze, coraz bardziej zmechanizowane metody pracy. Owszem, rzemiosło technologicznie, ekonomicznie i organizacyjnie coraz bardziej dopasowuje się do nowej polityki gospodarczej i jej nowych zadań. Owszem, rzemiosło przestało być i coraz bardziej przestaje być czynnikiem d e c y -

\* Patrz: Georges Friedmann, „ZUKUNFT DER ARBEIT”, Bund-Verlag, Köln, 1953, str. 262.

Sergiusz Hessen, który ogólnokształcący charakter r ó ż n y c h przedmiotów nauczania zarówno w szkole ogólnokształcącej jak i zawodowej rozpatrywał bynajmniej nie z punktu widzenia perspektyw społeczeństwa industrialnego i bynajmniej nie z punktu widzenia automatyzacji taśmy bieżącej, doszedł, i to znacznie wcześniej, do identycznych wniosków. Patrz jego „STRUKTURA I TREŚĆ SZKOŁY WSPÓŁCZESNEJ”, Warszawa, 1947, str. 190 i 213 oraz 222 i nast.

dużym o strukturze przemysłowej i zmianach ekonomicznych współczesnych społeczeństw. Tym bardziej przestało ono być czynnikiem decydującym w tym względzie w społeczeństwie budującym socjalizm. Ale fakt ten bynajmniej nie podyktował nikomu wniosku o absolutnym i natychmiastowym upadku rzemiosła, a zwłaszcza nie podyktował oświatowcom wniosku o konieczności wykreślenia pracy ręcznej za pomocą tradycyjnych narzędzi oraz pracy za pomocą nowocześniejszych mechanizmów z planu nauczania szkoły ogólnokształcącej. Albowiem praca ręczna za pomocą tradycyjnych, rzemieślniczych narzędzi, z decydującą jej rolą sprzed 150—200 lat, dzisiaj z gospodarczego punktu widzenia nie wchodzi w ogóle w grę. Jednak z pedagogiczno-szkoleniowego punktu widzenia w dalszym ciągu odgrywa ona doniosłą rolę nie tylko w szkolnictwie zawodowym i wychowaniu kadr robotniczych okresu wzmoczonej industrializacji, ale także w szkolnictwie ogólnokształcącym. Praca ręczna dzisiaj w dalszym ciągu nadaje i nadawać musi ton procesom dydaktycznym nie tylko w szkole zawodowej, ale także — w ogólnokształcącej\*.

Dochodzimy więc empirycznie do pewnej oczywistości, choć oczywistości tej daleko, by określić ją jako powszechnie przyjętą i zrozumiałą. Jeszcze nie powszechne, ale oczywiste jest dziś także to, że szkoła ogólnokształcąca — bez wykształcenia politechnicznego swych uczniów — oraz szkoła zawodowa bez wykształcenia ogólnego (w sprecyzowanym przez nas rozumieniu tego słowa) przestaje odpowiadać tendencjom i strukturze społeczeństwa budującego socjalizm. Pierwsza — nie może już wrócić do koncepcji elitarnej szkoły typu neohumanistycznego, druga zaś — nie powróci już do rzemieślniczej szkoły sprzed 100—150 lat. Daje się zauważyć i odczuwa się coraz powszechniej, że tendencje społeczne, normy życiowe, ekonomika i etyka życia codziennego, zwyczajne przeżycia i postępowanie ludzi w różnych środowiskach coraz wyraźniej żądają od absolwentów obu typów szkół czegoś innego niż to, z czym wyszli ze szkoły, co im ich szkoła dała. Konfrontacja postaw wyniesionych z obu typów szkół zdają się wskazywać, w jakim nowym kierunku pójść musi przebudowa struktury obu instytucji nauczających.

## 6. Trzy organizacyjnie najmożliwsze i pedagogicznie najbardziej racjonalne rozwiązania

Fetyszyzacja pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw. Jedno z nich wyraża się w pogardliwym stosunku do pracy ręcznej za pomocą tradycyjnych narzędzi w warsztatach szkolnych. Ten pogardliwy stosunek do pracy ręcznej za pomocą narzędzi pro-

\* Porównaj wielce wymowny artykuł dra Fr. Machela (NRD) pt. „WYZSZA WYDAJNOŚĆ, ALE BEZ DODATKOWEJ SIŁY ROBOCZEJ” („Neues Deutschland” z dnia 3. IV. 1958 r.).

stych, często określane jako drobnomieszczańskie majsterkowanie, jako drobnomieszczańskie i archaiczne rozwiązanie problemów techniki na terenie szkoły ogólnokształcącej, ma swe źródło ostateczne w technicyzycznym, a nie pedagogicznym punkcie widzenia problematyki kształcenia politechnicznego i pracy produkcyjnej w szkole ogólnokształcącej. Ten czysto technicyzyczny punkt widzenia dyktuje pozornie nowoczesne i pozornie rewolucyjne żądania, aby wszyscy uczniowie szkoły ogólnokształcącej znaleźli się przede wszystkim w fabrykach, w ośrodkach maszynowo-tractorowych i w różnych zakładach produkcyjnych. Ten czysto technicyzyczny punkt widzenia dyktuje jak najbardziej fałszywe deklaracje, przeświadczenia i przekonania, że skierowując uczniów szkoły ogólnokształcącej do pracy produkcyjnej, damy im ostatecznie nie tylko wykształcenie ogólne, ale i zawodowe. Zapomina się przecież, że robotników nie tylko wysoko kwalifikowanych, ale nawet o średnich kwalifikacjach zawodowych można poważnie kształcić jedynie w szkołach zawodowych, o wyraźnym technicznym charakterze, w szkołach zawodowych, gdzie systematycznie, zgodnie z klasycznymi zasadami nauczania, uczniów uczą i wychowują kompetentni inżynierowie-dydaktycy i technicy-metodycy oraz doświadczeni majstrowie-pedagodzy. W przeciwnym razie można mówić o dyletantyzmie, zawodowej mistyfikacji, technicznym wszędobylstwie. Jeśli kierunek szkolenia zawodowego, treść kształcenia zawodowego, struktura szkoły zawodowej, organizacja procesu nauczania przedmiotów zawodowych, praktyka uczniów szkół zawodowych, nie są podporządkowane ostatecznie konkretnie wziętej specjalizacji zawodowej, jeśli nie są podporządkowane ostatecznie nowoczesnym założeniom wychowania technicznego, wykształcenia zawodowego w ramach konkretnie wziętego działu produkcji, wówczas trudno oczekiwać, że kultura techniczna społeczeństwa pójdzie naprzód. Szkoła ogólnokształcąca może więc i powinna dać wykształcenie politechniczne, i tylko politechniczne. Ogólnokształcąca szkoła średnia, nawet w centrach szkolnych miast, wysoko uprzemysłowionych państw, o wysokiej i najwyższej technice, nie może, jak wynika np. z doświadczenia w Związku Radzieckim i w Niemieckiej Republice Demokratycznej, skierować wszystkich uczniów szkół ogólnokształcących, począwszy od klasy VII np., do fabryk. Nie może przede wszystkim ze względów organizacyjnych. Nie może następnie ze względów dydaktycznych. Szkoła bowiem ogólnokształcąca nie może, skierowując wszystkich uczniów od klasy VII począwszy do fabryk, zapewnić im takich warunków pracy, by mogli być kimś więcej niż dodatkiem do maszyny lub mało kwalifikowanym, w sensie technicznym, pracownikiem\*.

\* Patrz: B. Malcew, zastępca dyrektora Głównego Zarządu Rezerw Pracy przy Radzie Ministrów ZSRR: „Na urownie sowremiennojj tiechniki”, „Uczitielskaja Gazieta” nr 127, z dnia 23 października 1958.

Nie może wreszcie ze względów wychowawczych. Trzeba bowiem wiedzieć i głośno o tym mówić, że: a) nie wszelka praca produkcyjna jest pracą o znaczeniu wychowawczym i b) nie wszelka praca produkcyjna jest pracą politechniczną. Chodzi tu nie tylko o polityczne i ideowe przygotowanie nauczycielstwa i młodzieży. Chodzi o coś więcej. Przecież nie w każdym zakładzie produkcyjnym i nie w każdej fabryce uczniowie szkół ogólnokształcących zastaną taką organizację procesu pracy, taki stan higieny i bezpieczeństwa, taki wygląd stanowisk roboczych, taki język załogi, taki stosunek do procesu pracy i do maszyny, jakie z wychowawczego punktu widzenia są pożądane. Przecież nie każda praca produkcyjna i w każdym warunkach sprzyja możliwościom korelacji między fizyką a techniką, między chemią a technologią, między geometrią a rysunkiem technicznym. Przecież nie wszelka praca produkcyjna daje uczniowi możliwość poznania mnogości form produkcyjnych i odkrywania zjawisk i faktów technicznie i technologicznie wspólnych i ogólnych w różnych rodzajach produkcji społecznej. A jeśli nawet sam proces pracy i sam zakład produkcyjny zawiera w sobie implicite takie możliwości, to ich politechniczny sens może być wydobyty i systematycznie wydobywany pod pewnymi dydaktycznymi warunkami. Do tych warunków należy: a) wykształcenie specjalistyczne tej części nauczycielstwa szkół ogólnokształcących, która odpowiedzialna jest za kulturę politechniczną uczniów szkół ogólnokształcących i b) wykształcenie pedagogiczne przynajmniej części inżynierów i techników oraz pewne wyrobienie społeczne załóg, które goszczą u siebie uczniów szkół ogólnokształcących.

Skoro tak jest, skoro inaczej, chociażby ze względów tylko organizacyjnych, być nie może, i to przez wiele, wiele jeszcze lat, jeśli o nas chodzi, cóż pozostaje szkole ogólnokształcącej? Cóż jej pozostaje, jeśli chce jednak być szkołą aktywną i w minimalnym przynajmniej stopniu realizować kształcenie politechniczne w jego aspekcie wielce istotnym — praktyczno-manualnym? Cóż pozostaje szkole ogólnokształcącej u nas np., gdy zakłady produkcyjne przemysłu maszynowego i przemysłu odzieżowego wchłonąć mogą tylko minimalną część uczniów szkół ogólnokształcących? Jak wyglądać może powszechność pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących, gdy np. w przemyśle ciężkim praca produkcyjna uczniów szkół ogólnokształcących jest w ogóle niedopuszczalna? Jak postąpić w naszych warunkach, gdy kultura pracy i poziom wykształcenia technicznego tylko części naszych robotników jest dostateczna z punktu widzenia realizacji pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących? Na te tak uzasadnione pytania dać można w naszych warunkach trzy odpowiedzi:

Pierwsza — to budowa i dalsza rozbudowa warsztatów i pracowni robót ręcznych i podstaw elementarnych techniki na terenie samej szkoły ogólnokształcącej. Praca ręczna za pomocą tradycyjnych, pro-

stych narzędzi jest, pedagogicznie biorąc, elementarzem wszelkiej techniki. Jest nią tym bardziej (elementarzem i gramatyką) kształcenia politechnicznego. Walka przeciwko pracy ręcznej tak pojętej równa się walce przeciwko nauczaniu elementarza i ortografii jako podstawy wykształcenia ogólnego.

Druga — to nawiązanie i umocnienie kontaktu między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową, zwłaszcza zaś — z warsztatami i szkołami zawodowych. Bo warsztaty szkół zawodowych są jednak warsztatami szkolnymi i nie tylko szkoleniowymi. W tych warsztatach panuje jednak atmosfera pedagogiczna, szkolna, a technicy, technologowie, nauczyciele zawodu, inżynierowie, majstrowie mają tam i mieć muszą postawę pedagogiczną i wychowawczą w ostatecznym rachunku. Poza tym, co nie jest rzeczą błahą, szkole ogólnokształcącej łatwiej jest i prościej organizacyjnie nawiązać kontakt ze szkołą zawodową.

Trzecia — to budowa i wyposażenie pełnej sieci ośrodków pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących. Takie ośrodki odgrywałyby w kształceniu politechnicznym uczniów i w szerzeniu kultury technicznej wśród młodzieży szkół ogólnokształcących taką samą rolę, jak boiska sportowe, pływalnie w szerzeniu kultury fizycznej wśród młodzieży. Skoro budowa zakładów produkcyjnych i fabryk uzależniona jest całkowicie od założeń i postulatów ekonomiczno-gospodarczych (zaplecze surowcowe, komunikacja, położenie geograficzne itd.), to budowa sieci ośrodków pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących za punkt widzenia przyjąć musi geografie pedagogiczną konkretnie wziętego rejonu, sieć szkolną, rozmieszczenie szkół ogólnokształcących w danym rejonie, w danym mieście, w danym powiecie. Organizatorzy przemysłu oraz inżynierowie-pedagodzy wypowiedzą się zapewne szczegółowo i konkretnie w kwestii budowy i wyposażenia takich ośrodków pracy produkcyjnej. Teoretyk kształcenia politechnicznego musi już dziś podkreślić pewne szczególne cechy takiego ośrodka. Gdyby szukać jakiejś analogii, to najbliższe pod tym względem było podobieństwo do nowoczesnie pojętego technikum budowlanego. Jak wszelka analogia tak i ta oczywiście kuleje. Chodzi raczej o pewną ideę, o model, a nie o któryś z przypadków przystawania trójkątów. Chodzi o to, ażeby w takim ośrodku uczniowie przechodzili systematycznie i pod opieką stale tam pracujących kompetentnych techników-pedagogów, nauczycieli rysunku technicznego, nauczycieli podstaw technologii, nauczycieli elementarnej pracy ręcznej, nauczycieli podstaw techniki, znawców historii techniki i historii nauki, trzy typy zajęć: a) w pracowniach obróbki ręcznej za pomocą prostych narzędzi powinni opanować stolarstwo, ślusarstwo, kuźnictwo, ceramikę i podstawy elektrotechniki oraz b) w odpowiednim dydaktycznie czasie opanować stolarstwo, ślusarstwo, kuźnictwo, ceramikę w warsztatach obróbki maszynowej i c) równoległe i równocześnie z tym w odpo-

wiednich salach i klasach przejść i opanować zagadnienia teoretyczne współczesnej techniki (na podstawie wybranych zagadnień), technologii oraz poznać praktycznie rysunek techniczny. Tu mieszczą się też wybrane zagadnienia z zakresu organizacji pracy, bhp, podstaw ekonomii politycznej i wreszcie wybranych zagadnień z zakresu historii techniki. Jest to jeden z przykładów ośrodka. Nie jest to bynajmniej przykład jedyny. Przecież w grę wchodzi ośrodki wiejskie o nachyleniu agrotechnicznym. Przecież w grę wchodzi inne typy ośrodków o innym programie i innego rodzaju technologia. Wszystkie one jednak muszą mieć charakter politechniczny. Ich zadania, struktura, organizacja i funkcja podporządkowana być musi funkcji społecznej szkoły ogólnokształcącej. Wszędzie — i tu, i tam — młodzież będzie pracowała produkcyjnie, ale praca ta, czy to będzie montowanie mechanizmów, czy wykonywanie prostych narzędzi, czy remont maszyn, czy produkcja pomocy naukowych dla szkół i zabawek dla przedszkoli, zaopatrywanie szkół w narzędzia proste, czy niektóre mechanizmy, wszystko to podporządkowane będzie nie celom produkcyjnym fabryki czy spółdzielni produkcyjnej, lecz zadaniom szkoły ogólnokształcącej. W takich ośrodkach elementy technologii ogólnej, podstawy mechaniki technicznej czy elektrotechniki rozpatrywane być muszą i realizowane z punktu widzenia organizacji procesu nauczania w szkole ogólnokształcącej, a nie z punktu widzenia procesów produkcyjnych rozmieszczenia stanowisk pracy w fabryce, ani też z punktu widzenia ilości godzin oraz ilości zmian w pracy robotnika dojrzałego. W ten sposób, wszedłszy na trzy wymienione tory kształcenia politechnicznego uczniów szkół ogólnokształcących, unikniemy wielu błędów organizacyjnych, które w swych skutkach są ostatecznie błędami pedagogicznymi. Wszedłszy na te trzy drogi, a z jak największą ostrożnością traktując pracę produkcyjną w fabryce (to nie znaczy, byśmy ją w ogóle odrzucali), umożliwimy naszym dziewczętom i chłopcom poznanie przebogatego i wielce kształcącego świata techniki. Zbliżymy nasze dziewczęta i naszych chłopców ze szkół ogólnokształcących do praktyki, do życia gospodarczego i do ekonomiki. Zabezpieczywszy im w szkołach ogólnokształcących pracę w gabinetach i w laboratoriach o profilu politechnicznym, wyposażywszy je w pomoce naukowe, upewniwszy się, że młodzież w takich warunkach zetknie się najpoważniej z produkcją, że zetknie się z najlepszymi robotnikami-nauczycielami, technikami-dydaktykami, inżynierami-pedagogami, upewnimy się równocześnie, że dziewczęta i chłopcy ze szkół ogólnokształcących będą mogli zrezygnować z brygadowych form pracy w fabryce oraz pominąć poznawanie techniki, w której metodyka, dydaktyka i pedagogika nie za-gościły jeszcze odczuwalnie i widocznie.

## PROGRAMY DLA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH NA ROK SZKOLNY 1959/60

Wśród czynników, od których zależy poziom i wyniki nauczania w naszych szkołach, obok nauczyciela (jego postawy ideologicznej oraz przygotowania ogólnego i zawodowego), obok warunków pomieszczeniowych i wyposażeniowych szkoły oraz obok środowiska społecznego i jego stosunku do szkoły — poważną, chociaż nie decydującą, rolę odgrywają programy nauczania i podręczniki.

Programy nauczania określają dobór i zakres wiadomości i umiejętności, które należy w szkole osiągnąć, ustalają też kierunek pracy dydaktyczno-wychowawczej tak, aby szkoła mogła przygotować młodzież do zadań, jakie stawia przed nią społeczeństwo budujące socjalizm.

Podręczniki zawierają materiał rzeczowy wyznaczony przez program, podsuwają też nauczycielowi metodę pracy dla zrealizowania wymagań programowych.

O programach i podręcznikach naszej szkoły ogólnokształcącej mówi się z jednej strony, że są zbyt trudne i przeładowane zbędnym często materiałem, niedostosowanym do możliwości młodzieży, z drugiej zaś strony wysuwane są żądania rozszerzenia zakresu wiedzy, wprowadzenia dodatkowych dyscyplin, uwzględniania elementów przygotowania zawodowego itp., przy jednoczesnej trosce o rozwój fizyczny młodzieży i o zapewnienie jej czasu na lekturę, wypoczynek, sport i rozrywkę.

W ramach obecnego ustroju szkolnego, przy siedmioletniej szkole podstawowej i czteroletnim liceum, uwzględnienie wszystkich postulatów nie jest możliwe i każde rozwiązanie, które siłą rzeczy jest kompromisem między postulatami a możliwościami, będzie budziło wątpliwości z jednej lub z drugiej strony.

Nie uwalnia to od obowiązku poszukiwania i wypracowania takich programów i podręczników, które w obecnej sytuacji ustrojowej będą najbardziej dostosowane do możliwości fizycznych i psychicznych dzieci i młodzieży, pozwolą na osiągnięcie realnych wyników nauczania i na wykonanie przez szkołę zadań, do jakich jest przeznaczona.

Częste, coroczne zmiany programów, a co za tym idzie i podręczników, nie wpływają korzystnie na tok pracy szkolnej i słusznie wywoływały krytyczne głosy nauczycielstwa.

Chociaż tempo przemian i rozwoju, jaki dokoła obserwujemy, musi wpływać na tok pracy szkolnej, a więc i na programy szkolne, a doskonalenie metod nauczania na opracowywanie coraz lepszych podręczników, to jednak konieczność wypróbowania w praktyce, zebrania odpowiedniej

ilości obserwacji, dających podstawę do ewentualnych zmian, wymaga, aby programy i podręczniki miały zapewniony co najmniej kilkuletni okres trwałości.

Z takim nastawieniem Ministerstwo Oświaty podjęło decyzję opracowania na rok szkolny 1959/60 nowego wydania programów szkoły podstawowej, które mają obowiązywać do czasu wprowadzenia w życie projektowanej reformy ustroju szkolnego.

W bieżącym roku szkolnym obowiązują w szkole podstawowej programy wydane w r. 1956 przez Instytut Pedagogiki, uzupełniane, częściowo zmieniane i objaśniane przez „Instrukcję programową” z r. 1957 i „Wytyczne w sprawie realizacji programów” z r. 1958. Ostatnie dwie pozycje, wydane przez Ministerstwo, zawierały zmiany, które szły w kierunku zmniejszenia przeładowania programów i lepszego dostosowania ich do możliwości dziecka, pozostawiały więcej swobody nauczycielowi, m. in. przez zerwanie ze sztywnym przydziałem godzin na poszczególne tematy, zalecały oparcie tempa realizacji i zakresu przerabianego materiału od istotnego stanu wiadomości i umiejętności dzieci, a nawet w niektórych przypadkach dopuszczały pomijanie pewnych działów programu.

We wszystkich tych opracowaniach wskazówki metodyczne były rozproszone, a wyniki nauczania, ujmowane w sposób formalny, były w wielu przypadkach rozumiane jako program minimum. Zbyt daleko posunięta swoboda zwłaszcza co do możliwości pomijania lub przesuwania z klasy do klasy całych działów programowych budziła zastrzeżenia ze strony samego nauczycielstwa.

Nie bez znaczenia też było, że dla poznania całości programu jednego przedmiotu nauczyciel musiał posługiwać się różnymi źródłami, co nie ułatwiało mu pracy.

Nowe, poprawione wydanie całości programów szkoły podstawowej — ukaże się ono w sierpniu br. — zawierać będzie plany nauczania oraz programy wszystkich przedmiotów.

Całość publikacji podzielona jest na trzy części. Część pierwsza zawiera wstęp oraz plany nauczania z uwzględnieniem różnych typów szkół o pełnej i niepełnej liczbie nauczycieli; w części drugiej są programy klas I—IV, w części trzeciej zaś programy klas V—VII.

We wstępie określono zadanie szkoły w Polsce Ludowej, podkreślając, że szczególnie ważnym i odpowiedzialnym zadaniem szkoły podstawowej jest kształtowanie tych cech umysłu i charakteru młodzieży, które decydować będą o jej czynnym i pożytecznym udziale w życiu i pracy społeczeństwa. Sumiennosc w wykonywaniu obowiązków, świadoma społeczna dyscyplina, szacunek dla pracy i dla dóbr, które z pracy powstały, w szczególności zaś dla dóbr, które stanowią własność społeczną — oto cechy przyszłego obywatela, które rozwinąć i ugruntować powinna szkoła podstawowa. Wyrobienie umiejętności współżycia i współpraca z ludźmi wy-



może również odpowiedniej troski wychowawczej, i to od pierwszej chwili pobytu dziecka w szkole.

Racjonalistyczny i świecki kierunek wychowania, który w szkolnictwie naszym ma długą i piękną tradycję, powinien znajdować odbicie w całej pracy wychowawczej szkoły podstawowej. Wyrazem tego kierunku jest dobór wiadomości i naukowa ich interpretacja, zawarta w programie nauczania. Jest to kierunek określający postawę światopoglądów młodzieży i zasady etyczne, którymi w życiu powinna się ona kierować.

Cele wychowawcze i dydaktyczne realizuje szkoła przede wszystkim w czasie pracy szkolnej, której podstawą organizacyjną jest plan nauczania. Wprowadzony w roku ubiegłym zasadniczy plan nauczania, tj. przeznaczony dla szkół o 7 i większej liczby nauczycieli, nie uległ zmianom. W ramach tego planu dopuszcza się możliwość zwiększenia wymiaru pracy ręcznej w klasach V—VII do 2 godzin tygodniowo, jeżeli szkoła ma do tego odpowiednie warunki; jednakże zwiększenie godzin pracy ręcznej nie może powodować zmiany przewidzianej planem ogólnej liczby godzin zajęć dziecka.

Dla szkół o 5 i mniejszej liczbie nauczycieli podano szereg przykładów planów nauczania. Wymiar godzin zajęć dziecka w szkole o niepełnej liczbie nauczycieli powinien być możliwie najbardziej zbliżony do wymiaru podanego w planie zasadniczym. Wobec tego, że liczba etatów nauczycielskich przydzielonych szkole zależna jest od liczby dzieci, osiągnąć to można przez dodanie tym szkołom nauczycielskich godzin nadliczbowych oraz przez prowadzenie w pewnym zakresie nauki z klasami łączonymi, przy czym całkowite lub częściowe łączenie powinno obejmować przede wszystkim klasy nieliczne. Podkreśla się jednak, że klasa I powinna mieć, o ile możliwości, naukę oddzielną.

Część druga publikacji zawiera programy klas niższych: I—IV. Poprzez dzają je uwagi wstępne, a materiał programowy zgrupowano w układzie według klas, gdyż na tym szczeblu szkoły podstawowej jeden nauczyciel prowadzi z reguły całą klasę, ucząc w niej wszystkich przedmiotów.

Uwagi wstępne precyzują zadania wychowawcze i dydaktyczne tego okresu nauczania, zwracając uwagę na opanowanie techniki czytania, pisanie i rachowania, jako niezbędnej podstawy dalszej nauki. Wśród zadań wychowawczych podkreśla się wytworzenie przyjaznego stosunku do człowieka i przyrody, wdrożenia nawyków kultury życia codziennego, przestrzegania zasad higieny osobistej.

Program każdego przedmiotu w każdej klasie zawiera materiał nauczania oraz uwagi metodyczne wraz ze sprecyzowaniem wyników nauczania, które należy osiągnąć. W stosunku do programów dotychczasowych materiał nauczania został bardziej dostosowany do możliwości dziecka przez zmniejszenie zakresu wiadomości o charakterze teoretycznym. Dotyczy to np. wiadomości z gramatyki i arytmetyki. Położono znacznie większy na-

cisk na opanowanie techniki czytania, na ortografię, na sprawność rachunkową w zastosowaniu do rozwiązywania zadań itp.

Uwagi metodyczne podkreślają konieczność sprawdzania stanu wiadomości i umiejętności dziecka, począwszy od klasy II, na początku roku szkolnego, celem zastosowania odpowiednich metod i właściwej organizacji dalszej nauki. Racjonalnie zorganizowane uzupełnienie powstałych w klasach poprzednich braków i ugruntowanie wiadomości i umiejętności dzieci, przyczyni się do podniesienia wyników nauczania i zmniejszenia niepowodzeń szkolnych dziecka, przede wszystkim drugoroczności.

Uwagi metodyczne mają charakter wskazówek bardziej ogólnych i nie wyczerpują całości zagadnień dotyczących nauczania poszczególnych przedmiotów.

Dlatego na końcu tej części zamieszczono bibliografię wydawnictw metodycznych, które mogą pomóc nauczycielowi w jego codziennej pracy.

Część trzecia omawianej publikacji zawiera programy klas V—VII zgrupowane według przedmiotów nauczania. Taki układ podyktowany jest m. in. faktem, że w wyższych klasach szkoły podstawowej pożyteczny i stosowany jest w większości szkół podział przedmiotów pomiędzy nauczycieli specjalistów.

Program każdego przedmiotu poprzedzony jest uwagami wstępnymi, określającymi rolę przedmiotu i jego cele wychowawcze i poznawcze w nauczaniu szkolnym, jak również ogólne zalecenia metodyczne. Podobnie, jak w programach klas I—IV, kładzie się nacisk na sprawdzanie poziomu wiadomości i umiejętności dzieci na początku, a także w środku roku szkolnego, celem wyciągnięcia odpowiednich wniosków w przypadku stwierdzenia braków i niedociągnięć.

Materiał nauczania w stosunku do programów dotychczasowych uległ zmniejszeniu od strony ilościowej, natomiast położono silny nacisk na jakość pracy i konkretne wyniki nauczania, podnosząc przez to odpowiedzialność zarówno ucznia, jak i nauczyciela za wykonywaną pracę.

Dla przykładu można podać, że w programie języka polskiego zmniejszono ilość lektury obowiązkowej, dokonując starannego jej doboru. Podkreślono, że nie historia literatury, której w szkole podstawowej nie uwzględnia się, stanowi główne zadanie omawiania lektury. Wydobyć elementów kształcenia estetycznego, zwrócić uwagi na problemy moralno-społeczne, wykorzystanie wartości poznawczych i wychowawczych — oto do czego ma służyć lektura obowiązkowa. Wzmianki biograficzne o pisarzach mają przyzwyczaić dzieci do zainteresowania autorem przy czytaniu każdej książki, a nie do opanowania życiorysu i charakterystyki twórczości pisarza, o czym wielu nauczycieli języka polskiego zwłaszcza w kl. VII zapomniało niesłusznie, przenosząc do szkoły podstawowej metody pracy ze szkoły średniej.

Inne jest także podejście do wykazu lektury uzupełniającej, umieszczo-

nego na końcu programu języka polskiego. Jest on tylko wskazówką i pomocą dla nauczyciela, który może polecić uczniom do czytania samodzielnego każdą książkę spośród zatwierdzonych do bibliotek szkolnych, a nie tylko spośród tytułów umieszczonych w wykazie. Wydaje się, że tę słuszną zmianę nauczycielstwo przyjmie z uznaniem.

W programie nauki o języku zmniejszono materiał zwłaszcza dotyczący słowotwórstwa. Położono zaś nacisk na poprawne używanie języka w mowie i piśmie, na opanowanie ortografii, która w zakresie słownictwa ucznia powinna być doprowadzona niemal do automatyzmu.

Podobnych, a może nawet dalej idących zmian, dokonano w programie matematyki. Z programu klas I—IV usunięto elementy teorii, jako zupełnie niedostępne dla umysłu dziecka w tym wieku, a zwrócono uwagę na opanowanie techniką rachunku pamięciowego i pisemnego w oparciu o rozwiązywanie zadań tekstowych. W klasach V—VII przesunięto do klas wyższych trudniejsze pojęciowo zagadnienia, zwracając uwagę na rolę arytmetycznych sposobów rozwiązywania zadań oraz opanowania sprawności w działaniach na liczbach całkowitych, ułamkach zwykłych i liczbach dziesiętnych, przeznaczając na ten cel odpowiednią ilość czasu również w klasie VII, z której usunięto elementy algebry, a wprowadzono praktyczne sposoby działań na przybliżeniach dziesiętnych.

W programie geometrii dokonano zmniejszenia i przesunięcia materiału w klasach VI i VII, stwarzając propedeutyczny kurs, oparty na mierzeniu, kreśleniu, konstrukcji, obserwowania i obliczaniu, uwzględniający zastosowanie praktyczne nabytych wiadomości.

W nowym opracowaniu programu matematyki szczególną uwagę zwrócono na utrwalanie materiału i systematyczne usuwanie ewentualnych braków, stwierdzonych podczas badań wyników nauczania. Badania te z reguły powinny odbywać się na początku i w środku roku szkolnego oraz po przerobieniu każdego działu programowego lub jego części. Wnioski wyciągnięte z rezultatów tych badań powinny posłużyć do ustalenia planu dalszej pracy. Określone dla każdej klasy konkretne wyniki nauczania wpłyną niewątpliwie na wzrost wymagań, systematyczne egzekwowanie wiadomości i umiejętności, a w konsekwencji na wyrobienie u uczniów poważniejszego stosunku do pracy i usunięcie tych niedociągnięć z zakresu matematyki, jakie często spotyka się u absolwentów szkoły podstawowej, nawet wtedy gdy po ukończeniu liceum znajdują się u wrót szkoły wyższej.

W programie fizyki w kl. VI i VII oraz w programie chemii w kl. VII zmniejszono ilość i zakres materiału o charakterze teoretycznym, ograniczając lub usuwając tematy wprowadzające pojęcia zbyt trudne dla umysłów dzieci. Zrezygnowano więc w fizyce np. z wprowadzania pojęcia mechanicznego równoważnika ciepła i cieplnego równoważnika pracy w kl. VI, a z równoważnika elektrycznego — w kl. VII, z pojęcia wektora

oraz z rozważań na temat różnicy pomiędzy pojęciami masy a ciężaru. W programie chemii przesunięto punkt ciężkości bardziej w kierunku wiadomości praktycznych, wprowadzając zagadnienia dotyczące np. wyrobu szkła, wypalania wapna, przemysłu gazowniczo-koksowniczego i in., natomiast ograniczono znacznie posługiwanie się symboliką chemiczną. Wydaje się, że wprowadzone zmiany w programie fizyki i chemii ogół nauczycielstwa przyjmie z dużym zadowoleniem.

Trudno jest omawiać w ramach jednego artykułu wprowadzone poprawki i zmiany w programach wszystkich przedmiotów, (niewątpliwie nastąpi to bardziej szczegółowo na łamach czasopism przedmiotowych). Zasygnalizować jednak warto, że dość istotne zmiany, zwłaszcza w zakresie ukierunkowania pracy szkolnej, wprowadza nowe wydanie programów w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych. O ile w obecnych warunkach nie udało się jeszcze przeznaczyć na śpiew, pracę ręczną i rysunek odpowiedniego do potrzeb wymiaru czasu, to jednak zaznacza się wyraźnie docenianie roli tych przedmiotów w kształceniu wszechstronnym młodzieży. Należy spodziewać się, że przewidywana reforma ustroju pozwoli na opracowanie takich planów nauczania, w których kształcenie estetyczne i techniczne znajdzie właściwe możliwości.

Jak zaznaczono wyżej, wydane w bieżącym roku poprawione programy dla szkoły podstawowej obowiązywać będą aż do czasu, kiedy na podstawie decyzji, co do przyszłego ustroju szkolnego, zostaną opracowane i wprowadzone w życie nowe programy wraz z odpowiednimi podręcznikami. Daje to podstawę do przekonania, że coroczne zmiany i drobne poprawki nie będą wydawane, co również spotka się chyba z uznaniem nauczycielstwa.

Przechodząc z kolei do omówienia planów i programów nauczania w liceum ogólnokształcącym, stwierdzić trzeba, że na nadchodzący rok szkolny w planach nauczania nie wprowadza się żadnych zmian, w programach natomiast niektórych przedmiotów zajdą pewne, zresztą niewielkie zmiany w stosunku do roku ubiegłego.

Przede wszystkim program matematyki klasy VIII musi być uzupełniony tymi działami algebry i geometrii, które zostały pominięte w programie klasy VII. Poczynając więc od roku 1959/60 program matematyki klasy VIII rozpoczyna się od przerabiania początków algebry i geometrii. Aby uniknąć wskutek tego przeładowania klasy VIII, w której nadto, jako w klasie zbiorczej, zachodzi często konieczność wyrównywania poziomu wiadomości przyjętej młodzieży, przesuwa się z kolei z programu klasy VIII do programu klasy IX dział geometrii, zatytułowany „Miejsca geometryczne”.

W pozostałych klasach tzn. X i XI program matematyki nie ulega zmianie.

Na odcinku języków zachodnioeuropejskich i łaciny sytuacja programowa jest nieco odmienna. W roku szkolnym 1958/59 rozpoczęto progres-

sywne wprowadzanie nowego programu od klasy VIII. W nadchodzącym roku szkolnym nowy program tych przedmiotów obowiązywać będzie w klasach VIII i IX, podczas gdy w klasie X i XI nauczanie języków opierać się będzie jeszcze na programie dawnym.

Podobnie, jak dla języków zachodnioeuropejskich, progresywnie wprowadza się nowy program chemii, który w roku szkolnym 1958/59 obowiązywał w kl. VIII i IX, a w przyszłym roku szkolnym obejmie klasy VIII, IX i X.

Programy pozostałych, nie wymienionych wyżej, przedmiotów nie ulegają na przyszły rok szkolny zmianom.

Wobec tego, że plany nauczania liceum nie przewidują nauki o człowieku i higieny, a szczupły zasób wiadomości z tej dziedziny wyniesiony ze szkoły podstawowej nie jest wystarczający dla ludzi, którzy otrzymują świadectwo dojrzałości, wprowadza się dla wyższych klas liceum począwszy od roku szkolnego 1959/60 poza planem nauczania cykl wykładów, prowadzonych przez doświadczonych lekarzy, osobno dla chłopców i dziewcząt, na temat higieny osobistej z uwzględnieniem zagadnień dotyczących uświadomienia seksualnego. Całość cyklu zamyka się w 25—30 godzinach wykładów, przewidzianych w II półroczu szkolnym dla kl. X i w I półroczu dla klasy XI.

Należy mieć nadzieję, że ten cykl wykładów, przeznaczonych dla uczniów starszych i utrzymany na odpowiednim poziomie, pozwoli wypełnić dotkliwą lukę w ogólnym wykształceniu młodzieży.

Przedstawiona wyżej sytuacja programowa w szkolnictwie ogólnokształcącym pozostanie prawdopodobnie bez dalszych zmian (i to zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i licealnym), aż do czasu wprowadzenia w życie reformy ustroju szkolnego.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

## Z BADAŃ NAUCZYCIELI M. RZESZOWA NAD PRACAMI DOMOWYMI UCZNIÓW

Zawód nauczyciela należy do zawodów twórczych. Nauczyciel w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej kształtuje osobowość ucznia, wychowuje nowego człowieka, który nie tylko potrafi zachować wytworzone przez dane społeczeństwo dobra kulturalne, ale do dorobku poprzednich pokoleń będzie wnosił nowe wartości.

W tej trudnej, obliczonej na długie lata pracy nauczyciel nie może stosować jednakowych wzorów czy szablonów — nie ma bowiem gotowych „recept” na wychowanie i rozwój intelektu człowieka. Mamy wprawdzie bogate doświadczenia pedagogiczne, z których możemy korzystać. Wszystkie jednak teorie naukowe mają o tyle wartość, o ile nauczyciel potrafi je przeszczepić na własny grunt, tzn. dostosować je do psychiki swoich wychowanków.

I w tym tkwi największa trudność — a jednocześnie jedna z tajemnic powodzenia w pracy z dziećmi. Specyfiką pracy nauczyciela jest to, że szukać on musi stale nowych dróg dotarcia do umysłu dziecka, by sposób podawania wiedzy uczynić najbardziej skutecznym i dostępnym możliwościom poznawczym uczniów.

Wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej trudno jest czasem uchwycić, trudniej jest jeszcze niekiedy znaleźć istotną przyczynę nieuniknionych niepowodzeń i błędów. Wysuwa się więc konieczność stałego analizowania własnych poczynań, systematycznego sprawdzania — czy praca dydaktyczno-wychowawcza organizowana jest właściwie, co jest przyczyną powodzenia, dlaczego spadają na nas — mimo naszych wysiłków — klęski; gdzie leży вина — po stronie ucznia czy nauczyciela?

Odpowiedź na powyższe pytania może dać tylko wnikliwe zbadanie danego zagadnienia.

Tematem, który obecnie najbardziej nurtuje umysły nauczycieli, jest problem, jak uczyć, aby osiągnąć lepsze wyniki nauczania i wychowania. Dotychczasowa bowiem praktyka wykazuje, że mimo dokładnej realizacji programu nauczania, mimo ofiarnej pracy większości nauczycieli z wychowaniem jest ciągle źle, a wyniki nauczania są niezadowolające w stosunku do potrzeb, jakie stawia przed nami życie naszego państwa budującego socjalizm. Wciąż jeszcze występuje zjawisko drugoroczności i odsiewu, co naraża państwo na poważne straty i opóźnia dopływ kwalifikowanych kadr do pracy.

Zasadnicze zadania wypływające z uchwał III Zjazdu PZPR, idące w kierunku podniesienia na wyższy poziom pracy wszystkich szkół oraz umocnienia jej socjalistycznego charakteru mogą być zrealizowane tylko wtedy, gdy zostaną stworzone odpowiednie warunki, gdy organizacja pracy ułatwi młodzieży przyswajanie podawanych jej w sposób właściwy wartości poznawczych i wychowawczych.

Sprawą, która wymaga rozpatrzenia i przedyskutowania, jest nurtujące szerokie kręgi nauczycieli pytanie — czy młodzież jest przemęczona pracą umysłową i dlatego słabe są wyniki nauczania, czy nie umie dlatego, że się nie uczy.

Zagadnienie przemęczenia uczniów omawia prof. Miron Krawczyk w artykule pt. „Przemęczenie uczniów a wyniki nauczania i wychowania”<sup>\*</sup> oraz w pracy pt. „Zasady wychowania moralnego”.<sup>\*\*</sup> Autor przez „przeciążenie umysłowe” rozumie „nadmiar prac, którymi obarczamy młode umysły uczniów obowiązkową nauką (uczeniem się ucznia) w szkole i w domu”. Słusznie udowadnia, że pod wpływem nadmiernego przeciążenia pracą umysłową system nerwowy wyczerpuje się, zmniejsza się w wyniku tego wydajność uwagi, pamięci, myślenia, itd. Czytamy w artykule: „...zmęczony umysł pracuje wolniej i czyni podczas swej pracy większy procent pomyłek. A zatem zmęczenie wpływa ujemnie zarówno na ilość, jak i na jakość pracy umysłowej uczniów”.<sup>\*\*\*</sup>

Powyższe wypowiedzi skłoniły Wydział Pedagogiczny ZNP w Rzeszowie do przeprowadzenia badań na ten temat przy pomocy ankiet opracowanych przez Komisję Pedagogiczną. Ankiety wypełniały bezimiennie dzieci kl. V, VI, VII w ogólnej liczbie 701. Wypowiedzi dostarczają dużo ciekawego materiału do rozważań, ilustrują pracę dydaktyczną wielu nauczycieli, wykazują, że z podawaniem materiału rzeczowego nie jest tak dobrze, jak się to niektórym optymistom wydaje, że nie zawsze winno dziecko, jeżeli nie umie. Mówią o tym szczerze wypowiedzi dzieci.

---

\* Patrz Biuletyn „Konferencje Rejonowe” 1958, nr 2, str. 19—32.

\*\* Wydanej przez PZWS 1958.

\*\*\* Miron Krawczyk: „Przemęczenie uczniów a wyniki nauczania i wychowania”. Biuletyn „Konferencje Rejonowe” 1958, nr 2, str. 21.

Na pytanie — który przedmiot zajmuje ci najwięcej czasu i dlaczego — w jednej ze szkół 60% dzieci odpowiada, że matematyka, „bo zadania nie są wytłumaczone, często zadawane na przerwie”.

W innej szkole część dzieci stwierdza, że najtrudniej uczyć się historii — cytując wypowiedź dziecka: „...chciałbym, by Pani opowiadała historię, to by było mniej pracy w domu, bo później, jak Pani nie opowie, a pyta, to sypią się same dwóje”.

W jednej ze szkół objętych badaniem zestawienie zbiorcze budzi niepokój. Na pytanie — czy zadanie wykonujesz samodzielnie, czy korzystasz z czyjejs pomocy, czy odpisujesz od kolegi — 41% dzieci wykonuje zadania samodzielnie, reszta tj. 59% — odpisuje lub korzysta z cudzej pomocy.

O czym mówią przeprowadzone badania? Kto tu winien? Nie można stwierdzić na podstawie jednego badania (dzieci mogły częściowo dać odpowiedzi tendencyjne). Faktem jest, że zadania tekstowe z matematyki są trudne. Nauczyciele uczący tego przedmiotu powinni jednak, biorąc pod uwagę obiektywne przyczyny, przeanalizować metody, jakie stosują w nauczaniu.

Trzeba odkryć przyczyny powodujące, że tylko 41% dzieci wykonuje zadania samodzielnie. Czy zadania domowe są objaśniane właściwie? Czy nauczyciel sprawdza na lekcji stopień opanowania materiału naukowego? Czy materiał ten jest należycie utrwalony?

A oto jak przedstawia się arkusz zbiorczy ankiet wszystkich szkół regionu I w Rzeszowie-mieście.

Ile godzin poświęcasz codziennie na naukę w domu? (Odpowiedziało 701 uczniów).

Ilość godzin	1/2	1	1,1/2	2	2,1/2	3	4	5	6	8
Ilość uczniów	10	66	49	132	42	255	122	22	1	1
%	1,42	9,4	7,1	18,5	6,2	36,5	17,7	3,2	0,14	0,14

Średnio 4<sup>1</sup>/<sub>2</sub> godziny

Czy odrabiasz lekcje systematycznie każdego dnia? (Odpowiedziało 660 uczniów).

	Systematycznie	Niesystematycznie
uczniów	451	209
%	68,3	31,7

Który rodzaj pracy domowej zajmuje ci najwięcej czasu? (Odpowiedziało 638 uczniów).

	a) przygotowanie pisemne	b) przygotowanie ustne
uczniów	260	378
%	40,8	59,2



Który przedmiot zajmuje ci najwięcej czasu?

Liczba odpowiadających uczniów	701	701	607	586	567	586	416	415
Przedmiot	język pol.	mat.	język ros.	hist.	biol.	geogr.	fiz.	chem.
%	27,1	25	23,8	9,4	7	6,3	6,5	4,1

Czy zadania wykonujesz samodzielnie, czy korzystasz z czyjejs pomocy — czy odpisujesz od kolegi? (Odpowiedziało 667 uczniów).

Samodzielnie	Niesamodzielnie	Odpisuje
uczniów 401	148	118
% 60	22	18

Ile prac domowych wykonujesz w ciągu tygodnia z różnych przedmiotów? (Odpowiedziało 627 uczniów).

Ilość zadań	7	9	10	11	12	13	14	15	17	18	20	22
Ilość uczniów	33	84	64	33	141	52	28	71	21	18	45	37

Na jakie trudności napotykasz przy opracowywaniu zadań domowych? (Odpowiedziało 615 uczniów).

Ma trudności 275 uczniów, tj. 15,0%.

Nie ma trudności 340 uczniów, tj. 55%.

Przyczyny:

- Niechęć do pisania.
- Brak zrozumienia zadań tekstowych z matematyki.
- Brak zainteresowania.
- Odrywanie od nauki przez rodziców.
- Złe warunki domowe.

Czy uczęszczasz na dodatkowe zajęcia popołudniowe — wymień rodzaj tych zajęć: SKS — ZHP — Chór — Orkiestra — Don Harcerza — Szkoła muzyczna — sport. (Odpowiedziało 607 uczniów).

Uczęszcza	350 uczniów — 57,6%
Nie uczęszcza	257 uczniów — 42,4%

Ile godzin tygodniowo poświęcasz na dodatkowe zajęcia? (Odpowiedziało 463 uczniów).

Ilość godzin	0	2	3	4	5	6	i więcej	
Ilość uczniów	119	92	4	57	19	172	i więcej	
%	26	10,7	1	12,3	4	37		

Uczęszcza na zajęcia dodatkowe około 65% badanych uczniów.

Podaj ilość godzin swojej pracy umysłowej w ciągu dnia, licząc czas pobytu w szkole, pracę domową, piśmienną i ustną i zajęcia pozalekcyjne. (Odpowiedziało 608 uczniów).

Ilość uczniów	91	22	110	90	125	75	95	i więcej
Ilość godzin	6	7	8	9	10	11	12	i więcej
%	15	3,6	18,2	15	20,2	12,4	15,6	

średnio 10 godzin

Jakie masz przeciętne oceny w nauce? (Odpowiedziało 555 uczniów).

stopnie	bdb.	db.	dst.	ndst.
uczniów	74	147	231	100
%	13	26	42,3	18,3

Jakie zmiany wprowadziłbyś przy organizowaniu prac domowych? (Odpowiedziało 498 uczniów).

- a) Nie wyrazili swego zdania — 198 uczniowie — 40%
- b) Zmniejszyć ilość zadań — 213 „ — 43%
- c) Więcej uczyć się — 35 „ — 7%
- d) Więcej rozrywek — 52 „ — 10%

### Co wykazały ankiety?

Wprawdzie nie możemy przyjmować ich bezkrytycznie — niewątpliwie w niektórych indywidualnych wypowiedziach może być trochę przesady — ale faktem jest, że młodzież naszych szkół jest przeciążona nauką, że dzień pracy umysłowej ucznia przekracza dopuszczalną normę. Jeżeli dziecko w szkole podstawowej po powrocie ze szkoły (a przyjmijmy, że przeciętnie jest 5—6 godzin lekcyjnych) odrabia zadania domowe w czasie  $4\frac{1}{2}$  godziny, to ile godzin musi uczyć się młodzież klas licealnych, techników zawodowych, by należycie przygotować się do lekcji na następny dzień? Ile wynosi liczba godzin pracy w ciągu dnia u tej młodzieży, jeżeli w szkole podstawowej średni wymiar pracy umysłowej wynosi około 10 godzin.

Przekazujemy te uwagi pod rozwagę kolegom ze szkół licealnych i zawodowych. Czy nadmiar prac domowych nie jest właśnie przyczyną tego faktu, że uczeń często macha ręką i nie uczy się, bo wie, że i tak wszystkiego nie zrobi. Czy ilość godzin pracy umysłowej dziecka może przewyższać określone normy ilości godzin pracy dorosłych?

Na przeciążenie uczniów wpływa w dużym stopniu nie tylko nadmierna ilość godzin lekcyjnych (7—8 w klasach licealnych, wypływająca z przedładowania programu), ale i zła organizacja prac domowych z różnych przedmiotów. Z badań naszych wynika, że prace domowe nie są koordynowane i w wielu wypadkach nieprzemyślane, tak pod względem sformułowania tematu, jak i ilości czasu potrzebnego na wypracowanie danego zadania.

Na poparcie tego twierdzenia przytoczę kilka przykładów zadań z języka polskiego sprawdzonych w 3 szkołach o różnym poziomie w Rzeszowie-mieście. Zgadza się z tym, że praca domowa jest potrzebna, niekiedy konieczna. Trzeba materiał utrwalić, uzupełnić, poszerzyć właśnie przez dobrze przemyślane tematy prac domowych. Zadania domowe traktuje się również za sprawdzian, czy dziecko zrozumiało lekcję i czy może zdobyte na lekcji wiadomości zastosować praktycznie. Dlatego ważne jest, czy tematy zadań sformułowane są zrozumiale. Jasno sformułowane tematy pozwalają dziecku na samodzielne wykonywanie pracy domowej, dają zadowolenie z wywiązania się ze swoich obowiązków, budzą wiarę we własne siły i zachęcają ucznia do dalszej pracy.

Nie wywołało radości w klasie VI, i chyba mały dało efekt, zadanie nie pobudzające do wielkiego wysiłku myślowego: „Przerysuj tabelę na stronie 5 — odmienne części mowy”. Tabela narysowana była na 4 stronicach i wymagała dużo czasu. Inny temat w kl. VI, który wydaje mi się tematem trudnym i nieprzemyślanym, „Technika oraz formy pisania listów w 18 wieku na podstawie czytanki Kraszewskiego »Jak się dawniej listy pisało«”. Bardziej odpowiednim tematem byłoby: „Jak w 18 wieku podkomorzy pisał list”. Zbyt obszerne, dużo pracy i czasu wymagające było zadanie:

„Przedstaw w formie opowiadania kolejne życie Antka na podstawie noweli Prusa »Antek«”. Uczeń napisał to zadanie na 5 stron. Poświęcił na nie około 2 godzin czasu. Jeżeli to miało być opowiadanie, winno objąć jedno wydarzenie z życia Antka, a nie kolejne jego życia. Zbyt długim i pracowitym wypracowaniem było zadanie: „Określ osobę, liczbę, rodzaj, tryb i stronę 50 czasowników”. Na pewno dzieci zmęczyły się takim długim zadaniem. Na to jedno zadanie musiały poświęcić półtorej godziny czasu. Czy nie wystarczyłoby tylko 10 czasowników? Także za dużo czasu zajęło dzieciom zadanie: „50 wyrazów z rz. zastosować w zdaniach”. Znowu wystarczyłoby tylko 10, a nawet 5. Długim i rozproszkowanym tematem było w klasie V zadanie: „Podaj odpowiedzi na pytania: 1. Jak mieszkali? 2. Jak się ubierali? 3. Jakimi mieli narzędzia pracy? 4. Co jedli? 5. Jakimi mieli zwyczaje? 6. Jak rządzą?” Z poprzedniej lekcji wynikało, że pytania te odnoszą się do czytanki „Kupiec”, która jest wyjątkiem „Starej baśni”. Uczennica bardzo dobrze pisała to zadanie 2 godziny na brudno i na czysto.

W sumie napisała 6 stron. Wystarczyłoby rozwinąć jedno zagadnienie, a nie aż 6.

Przykładem dobrych tematów nie budzących wątpliwości u ucznia są — w klasie VI: „Opisz psa i wilka na podstawie bajki Adama Mickiewicza »Pies i wilk«”. Zadanie poprzedzone było lekcją, na której dzieci zapoznały się z treścią bajki, wyszukiwały w tekście określenia dotyczące psa i wilka, poznały kontrastowość postaci obu zwierząt. Po omówieniu treści czytały słowa wilka wypowiedziane do psa: „Lepszy w wolności kasek lada jaki, niżli w niewoli przysmaki”. Po takiej lekcji, gdy dzieci zaznajomiły się z treścią i sensem bajki, jeśli uprzednio opanowały formę opisu, bez trudności pracę domową wykonać mogą. Dobrym tematem w formie opowiadania było wypracowanie: „Co słyszałem na lekcji języka polskiego o Warszawie i jej odbudowie”. Temat poprzedzony był lekcją o rozbudowie Warszawy. Dzieci oglądały obrazki, czytały fragmenty z prasy, opowiadały swoje wrażenia z wycieczki. Wypracowanie nie nastęrczało im trudności. Dobrym przykładem może być również zadanie w klasie VII: „Charakterystyka Rejenta z »Zemsty«” — po uprzednio przerobionej na lekcji charakterystyce Cześnika.

Przedstawione wyniki ankiet i przykłady prac domowych nie obrazują całości pracy nauczycieli danego rejonu, są jednak sygnałem, że każdy z nas powinien bardziej wnikliwie analizować wszystkie swoje prace. Problemy, którymi pragnę zainteresować Kol. Kol. innych szkół, łączą się ściśle ze sobą. Podane przykłady prac domowych wyraźnie wskazują, że nieprzemyślane zadania niepotrzebnie obciążają ucznia pracą, która nie daje korzyści, jakich oczekujemy.

Trzeba byśmy w większym stopniu koordynowali pracę domową szczególnie w klasach, w których uczy więcej nauczycieli. W tym celu możemy wykorzystywać dzienniczki ucznia. Trzeba też tak budować jednostkę lek-

cyjną, by wygospodarować 10 minut na sprawdzenie, czy dzieci nowy materiał poznały, czy potrafią rozwiązać zadanie samodzielnie. Jeśli stwierdzimy, że na 40 uczniów 35 opanowało materiał na dostatecznie, możemy mieć pewność, że dzieci nie napotkają trudności przy wykonaniu pracy domowej.

Odpisywanie zadań domowych (a zjawisko to występuje powszechnie) nie może mieć miejsca w szkole socjalistycznej. Nauczyciel winien tak organizować proces poznania, by dziecko n a u c z y ć. Dlatego nazywa się nauczycielem. Korzystanie z cudzej pracy, nie tylko nie rozwija umysłu, ale demoralizuje dziecko, uczy kłamstwa, kombinatorstwa, łatwizny, lekceważenia obowiązków. Jak w takim przypadku można mówić o kształtowaniu moralności socjalistycznej, o wyrabianiu socjalistycznego stosunku do pracy?

Jeżeli znaczna część uczniów natrafia na trudności i opory, to dowód, że nauczyciel źle przeprowadził lekcję. Praca domowa jest pewnego rodzaju odbiciem pracy lekcyjnej. Winniśmy więc zastanowić się, czy w wystarczającym stopniu w procesie lekcyjnym udostępniamy dziecku opanowanie materiału, czy wyjaśniamy, jak dzieci mają się uczyć? Czy ilość zadawanego materiału jest odpowiednia? Z rozważań tych można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Temat pracy domowej winien wypływać z zagadnienia opracowanego na lekcji.
2. Temat pracy domowej winien być interesujący, dostosowany do możliwości umysłowych dziecka oraz podany w odpowiedniej formie.
3. W zadaniach matematycznych, szczególnie tekstowych, które sprawiają dzieciom największą trudność, większą uwagę zwracać na rozumienie pojęć, na słowną analizę tekstu zadania, na sposób rozwiązywania.
4. Zadawanie prac domowych winno być odpowiednio zorganizowane, by młodzież w jednym dniu nie miała za dużo zadań.

Jeżeli będziemy starać się o udoskonalenie zadawania prac domowych, to i wykonanie ich będzie lepsze, a tym samym lepsze będzie również opanowanie materiału rzeczowego, nawet w obecnych warunkach, gdy zarówno program nauczania, jak i podręczniki nie są dostosowane do poziomu umysłowego uczniów i wymagają poprawy.

STEFANIA CWIEKOWA

## DYSKUSJA W PAN NAD PROJEKTEM REFORMY OŚWIATY W POLSCE

W dniu 21. V. 1959 r. w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN pod przewodnictwem prof. dra Bogdana Suchodolskiego odbyło się zebranie poświęcone wstępnej dyskusji na temat reformy oświatowej w Polsce.

Dyskusję zagaili: prof. dr Marian Falski, prof. dr Janusz Tymowski oraz prof. dr Wincenty Okoń.

### Wstępne zagajenie.

We wstępie prof. dr Suchodolski stwierdził, że od dłuższego czasu toczy się w różnych kołach i na łamach prasy dyskusja nad reformą szkolną, ale wypowiedzi są w tym wypadku raczej subiektywne, choć nie pozbawione racji. Polityczna koncepcja tego zagadnienia winna być podbudowana przesłankami naukowymi, a szczególnie w obecnym okresie jest ona najbardziej uzależniona od czynników ekonomicznych, demograficznych i społecznych naszego kraju.

Reforma jest sprawą pilną i nie powinna ulegać dalszej zwłóce, mimo pewnych rozbieżności między światem nauki a życiem praktycznym.

### Zagajenie dyskusji.

Prof. dr M. Falski podkreślił konieczność wprowadzenia 8-letniej szkoły podstawowej od nowego roku szkolnego, choć można to było zrobić, jak zaznaczył, już w roku ubiegłym.

Powołując się na rezolucję Zjazdu łódzkiego, którego uczestnicy wypowiedzieli się za jednolitością ustroju szkolnego w Polsce bez tzw. „ślepych uliczek”, opowiedział się za reformą strukturalną szkolnictwa i programów nauczania. Dzięki tej uchwale poczęły powstawać 8-letnie szkoły podstawowe. Osiągnięcia Zjazdu łódzkiego nie zostały jednak dotąd zrealizowane, a szkoła podstawowa pozostała nadal 7-letnia.

Jeśli chodzi o projekt reformy szkolnictwa przygotowany przez pracowników Ministerstwa Oświaty, jest on przepełniony liczbami i mało przejrzysty, a uzasadnienia niewiele przekonywujące.

Do tworzenia systemu eksperymentalnych szkół przysposobienia zawodowego należy podchodzić ostrożnie. Wypowiedzi doświadczonych nauczycieli i oświatowców są różne w tym zakresie i dlatego Ministerstwo powinno wziąć pod uwagę te głosy. Przy tworzeniu tych szkół powstaje mozaika specjalności, a przy przejściu do innej szkoły młodzież traci 1 rok.

SPZ zajmują przede wszystkim izby szkół podstawowych, które można by przeznaczyć na potrzeby 8 klas.

Za tworzeniem 8-letniej szkoły podstawowej przemawiają potrzeby gospodarcze i względy społeczne. Realizacja tego problemu powinna nastąpić jak najszybciej — nie powinniśmy odkładać na okres późniejszy, jak proponuje Ministerstwo Oświaty.

Obszerny program nauczania, który rzeczywiście był opracowany dla 8-letniej szkoły podstawowej, jest obecnie jedną z przyczyn drugoroczności.

Ze względów społecznych tworzenie 8-letniej szkoły podstawowej ma duże znaczenie dla młodzieży przede wszystkim wiejskiej, w dużej mierze pozbawionej szkół średnich i oddalonej od dużych ośrodków.

Należy stworzyć odpowiedni klimat do swobodnej dyskusji opartej na materiale konkretnym, tak aby wypowiedzi zwolenników czy przeciwników różnych koncepcji były brane pod uwagę w prawidłowym informowaniu społeczeństwa.

Prof. dr Tymowski omówił problem zapotrzebowania wysoko kwalifikowanej kadry do przemysłu.

Na skutek słabego przygotowania młodzieży do studiów notuje się duży procent odpadu w uczelniach wyższych. Postęp techniczny i automatyzacja wymagają dobrego i podstawowego przygotowania kwalifikowanej kadry robotników i pracowników inżynieryjno-technicznych. Im przygotowanie ogólne robotnika jest wyższe, tym szybsze i łatwiejsze jest opanowanie przez niego nowoczesnej techniki. Stąd rodzi się konieczna potrzeba reformy szkolnictwa.

Za 8-letnią szkołą podstawową zdecydowanie wypowiedział się również w swym przemówieniu prof. dr Okoń, podkreślając, że rozwój i organizacja szkolnictwa zależy nie tylko od warunków ekonomiczno-przemysłowych kraju, ale także od rozwoju techniki i automatyzacji, która wymaga przygotowania odpowiedniej kadry. Za tym przemawiają trzy przesłanki: 1) reforma w dziedzinie ustrojowej, 2) programowej i 3) metodyczno-dydaktycznej.

W pierwszym rządzie musimy zdecydować się na reformę ustrojową.

Projekt 9-letniej szkoły podstawowej nie jest zdecydowanie określony, jak również jego realizacja jest odkładana na czas późniejszy.

8-letnią szkołę należy jak najwcześniej wprowadzić w życie. Praktycznie wyglądałoby to następująco: należałoby zacząć od kl. V w 1960 r., a zakończyć w 1963 r., tak że w 1962 r. nie byłoby absolwentów kl. 7.

Istnieją również większe możliwości w zaspokojeniu potrzeb szkół w zakresie kwalifikowanej kadry nauczycielskiej do kl. 8 niż do kl. 9.

### Zagadnienie reformy programów.

To wszystko wiąże się z reformą programową. Obecny program — stwierdzają to wszyscy — jest przeładowany. Należy zmobilizować naukowców do prac programowych. Ostatnie wysiłki zmierzające do rozładowania programów są jednostronne, nie pozostają w związku logicznym z zadaniem oddziaływania na młodzież.

W programach winny być uwzględnione zarówno tendencje poznawcze, jak przygotowanie młodzieży do działania praktycznego, jak wreszcie rozbudzanie tendencji do dalszej samokształceniowej pracy nad sobą.

Reforma metodyczno-dydaktyczna łączy się integralnie z pracami programowymi, a system dydaktyczny winien rozwijać samodzielność myślenia u młodzieży.

W dyskusji zabrało głos szereg osób.

Prof. dr Wojeński, prezes ZNP, podkreślił, że decyzja tow. Gomułki dotycząca tworzenia SPZ jest z punktu widzenia społecznego słuszna i poddyktowana głęboką troską o wychowanie młodzieży w wieku od 14—18 roku życia. Szkoła tak pojęta zbliży młodzież do życia praktycznego.

Koncepcja 9-letniej szkoły podstawowej była gruntownie przemyślana. Wiąże się ona z SPZ, które w zasadzie organizowane są przy szkołach podstawowych, a w przyszłości winny być przekształcone w 8 i 9 klasę jednolitej 9-letniej szkoły podstawowej, gdyż utrzymanie SPZ po 1965 r. w obecnej formie spowodowałoby obniżenie ogólnego poziomu szkół zawodowych. ZNP — stwierdził prezes Wojeński — nie jest w zasadzie przeciwny koncepcji 8-letniej szkoły podstawowej pod warunkiem, że będzie ona niezwłocznie realizowana, co przecież nie wykluczałoby realizacji 9-letniej szkoły w przyszłości.

Mówiąc o reformie strukturalnej szkoły, nie możemy pominąć sprawy programów nauczania, nie możemy nie uwzględnić zadań w zakresie polityzacji i wychowania estetycznego. Jeśli chodzi o upowszechnienie szkolnictwa średniego, jest to problem odległy i na razie nierealny nawet za granicą, duża część społeczeństwa musi zadowolić się jeszcze przez czas dłuższy szkołą podstawową.

Skoro średnia szkoła nie może być obowiązująca, to projekt reformy szkolnej winien być jak najszybciej realizowany, gdyż obecny system szkolny wyrządza niepowetowaną krzywdę społeczną, szczególnie młodzieży wiejskiej, która nie ma możliwości uczęszczania do szkoły średniej.



## Zagadnienie kształcenia nauczycieli.

Mówcy wiele miejsca poświęcili sprawom przygotowania nowych kadr nauczycielskich, w szczególności do pracy w klasach wyższych szkół podstawowych. Doc. J. Szaniawski położył duży nacisk na to zagadnienie. Proponował, aby wcześniej jeszcze przed reformą przemyśleć formy i metody kształcenia nauczycieli, gdyż dotychczasowy system jest przestarzały. Zaleca wprowadzić do programu nauczania takie przedmioty, jak rysunki, prace ręczne, a raczej przywrócić tym przedmiotom właściwe miejsce w programie nauczania. Jest to, zdaniem mówcy, pierwszym warunkiem wejścia na drogę politechnicznego nauczania — przygotowania młodzieży do życia. Toteż w szkole podstawowej nauczanie obok cech kształcenia ogólnego winno mieć charakter praktyczny.

Doc. M. Pęcherski podkreślił, iż obok zmiany struktury organizacyjnej szkoły należy pomyśleć o zmianie „archaicznych” metod oceny ucznia, rekrutacji do szkół średnich oraz postawić właściwe kryteria przy rekrutacji młodzieży do uczelni wyższych.

## Zadania SPZ-ów.

Inni mówcy, zwłaszcza kol. St. Kwiatkowski, prof. M. Szulkin, wypowiedzieli się za 9-letnią szkołą podstawową, bez pozostawiania „ślepych uliczek”, jakimi są SPZ, i bez przesuwania terminu realizacji reformy szkolnej. Jeśli 9-letnią szkołą można wprowadzić po 1965 r., to obecnie winniśmy organizować 8-letnią szkołę podstawową. Jeśli 8-letnią szkołą podstawową realizować mamy dopiero za lat 7, jak proponował wiceminister W. Schayer — to lepiej od 1965 r. realizować 9-letnią szkołę podstawową.

SPZ można by potraktować jako jeden z elementów reformy szkolnej. O ile ściślej zwiążemy je ze szkołami podstawowymi, to po 1965 r. winny stać się nadbudową organizacyjną i programową 7-letniej powszechnej szkoły podstawowej.

Trudności w reformie szkolnictwa, jakie wysunął wiceminister Schayer, wynikają między innymi z dużego przyrostu liczbowego uczniów w wieku szkolnym, następnie z braku kwalifikowanej kadry nauczycielskiej oraz z braku izb szkolnych. Nauka w wielu szkołach odbywa się na trzy zmiany. Tylko w wyjątkowych ośrodkach terenowych można by obecnie wprowadzić ośmioletnią eksperymentalną szkołę podstawową, a w zasadzie dopiero po 1965 r.

W tej sprawie powinni jeszcze zabrać głos ekonomiści, pedagodzy, socjologowie i po rozważeniu na sesji PAN ostatecznie rozstrzygnąć.

\ Zasadniczym elementem w reformie szkolnej, jak zaznaczyli doc. dr J. Kwiatek, tow. H. Garbowski, dyr. gen. Ministerstwa Oświaty Fr. Bielecki — to szkoła kształcąca dla życia, inaczej bowiem stałaby się ona marginesową instytucją, nie żyjącą potrzebami rzeczywistości. Szkoły

eksperymentalne, jak 2-letnia SPZ, powinny być oparte o nowe treści programowe, szczególnie winny uwzględniać elementy kształcenia manualnego, zbliżyć szkołę do nowoczesnej techniki, do potrzeb społecznych. Przede wszystkim odnosi się to do szkół ogólnokształcących, które nie podążają za życiem.

Z tego punktu widzenia powinny być poddane rewizji programy nauczania. Trud ten mogą podjąć pedagodzy-naukowcy, którzy wskazaliby na możliwości usunięcia pewnych partii materiału i zastąpienia ich innymi, stanowiącymi logiczną całość.

Istota reformy szkolnej spoczywa na szkole podstawowej, którą powinniśmy powiązać ze szkołą średnią, nie wychodząc poza okres 12 lat nauki. Mówcy podkreślali fakt, iż w wielu państwach socjalistycznych i kapitalistycznych zorganizowano już szkoły 9-letnie, z tym jednak, że nauka w tych szkołach rozpoczyna się z reguły od 6 roku życia.

Wskazywano przy tym na fakt, że wydłużenie cyklu nauczania w szkole podstawowej zaostrza na ogół dysproporcję między miastem a wsią.

#### Podsumowanie dyskusji.

W podsumowaniu konferencji prof. dr B. Suchodolski stwierdził, iż w toku dyskusji ujawniła się pewna ilość problemów jak: upowszechnienie szkoły średniej, przygotowanie absolwentów do życia, odsiew, drugoroczność, kształcenie nauczycieli itp.

Nasuwa się potrzeba ustalenia pewnych problemów do przebadania w całej ich rozciągłości i w sensownym powiązaniu z innymi zagadnieniami.

Jeśli chodzi o SPZ, to są one stworzone, można powiedzieć, na bocznym torze i nie stanowią zasadniczego elementu reformy szkolnej, nie mogą też przerodzić się w przyszłości w szkoły 9-letnie. To zagadnienie musi być rozpatrzone jako jedno z szerokiego wachlarza problemów reformy szkolnictwa w aspekcie pedagogicznym, społecznym i politycznym. Do problemu SPZ świat naukowy ma daleko idące zastrzeżenia.

Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych w porozumieniu z zaproszonymi osobami ustali, jakie problemy i w jakiej kolejności powinny być poddane badaniom oraz jakie instytucje należy zaprosić do współpracy (np. Instytut Pedagogiki, SGPiS i in.).

Na zakończenie prof. Suchodolski podkreślił, iż mówcy w swych wypowiedziach podkreślali potrzebę wyjścia ze sfery dyskusji, a wejścia w stadium reorganizacji szkolnictwa i dostosowywania go do współczesnych warunków życia społeczno-politycznego.

Na pierwszy plan poza sprawą reformy organizacyjnej szkolnictwa zaproponował wzięcie pod uwagę programów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących.

## MIRON KRAWCZYK „ZASADY WYCHOWANIA MORALNEGO”

Warszawa 1958 PZWS str. 120.

Prof. Z. Mysłakowski poprzedził pracę M. Krawczyka wstępem pt. „Trzy typy prawidłowości: prawo, zasada, reguła” (str. 3—8), w którym definiuje te pojęcia i poniekąd sugestywnie określa charakter pracy Mirona Krawczyka.

Praca Mirona Krawczyka obejmuje: „Od autora”, rozdział podstawowy pt. „Problem zasad wychowania” oraz system zasad wychowania, ujęty w dziewięć następujących zasad: 1. zasada wychowującego nauczania, 2. zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka, 3. powiązania celu wychowania moralnego z celami budownictwa socjalizmu w naszym kraju, 4. nierozzerwalnej łączności teorii z praktyką, 5. świadomej aktywności wychowanków, 6. stawiania wysokich wymagań — dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości, 7. wychowania w zespole — z jednoczesnym indywidualnym podejściem do każdego wychowanka, 8. zgodności oddziaływań wychowawczych członków zespołu pedagogicznego na zespół wychowanków i 9. dostosowania treści norm moralnych oraz metod wychowania moralnego do poziomu umysłowego i moralnego wychowanków.

Recenzowana praca stanowi część pierwszą projektowanej szerszej całości pt. „Zasady i metody wychowania moralnego”.

Autor w przedmowie zaznacza, że próba rozwiązania problemu wychowania moralnego nie może być wskazaniem „środków i sposobów oddziaływań wychowawczych, lecz jedynie sformułowaniem najbardziej ogólnych prawidłowości występujących w procesie wychowania moralnego”. Autor podkreśla, że traktuje swoją pracę jako próbę rozwiązania problemu wychowania moralnego celem przyjscia z pomocą nauczycielom w procesie pracy wychowawczej.

W rozdziale pt. „Problem zasad wychowania” rozważa zagadnienie, czy można wyodrębnić proces wychowania moralnego od procesu nauczania, i dochodzi słusznie do przekonania, że odróżnienie to jest możliwe, a nawet konieczne, że wiedza sama nie jest wystarczającym warunkiem właściwego postępowania. Już wszak Arystoteles żądał czynów.

Autor rozróżnia w moralności: pojęcia; poczucia moralne, jako stany psychiczne, polegające na zrozumieniu określonego pojęcia etycznego oraz wytworzeniu w stosunku do niego odpowiedniego zabarwienia uczuciowego; uczucia (wstydu, honoru, odpowiedzialności, obowiązku); nawyki, sumienie, jako umiejętność rozumowej i uczuciowej oceny własnej działalności; wolę i wreszcie charakter. Do wytworzenia charakteru potrzeba kształcenia i pracy, to daje autorowi możliwość nawiązania do Pawłowa i szukania u niego wyjaśnienia fizjologicznego procesu zmęczenia i znużenia.

Zadanie swoje szkoła spełnić może przez nauczanie i wychowywanie, dlatego dążyć należy do wykrycia prawidłowości występujących w procesie wychowania i przedstawić je w formie systemu zasad wychowania. Autor analizuje i definiuje: zasady nie mogą być wynikiem spekulacji umysłowej, lecz rezultatem analizy celu i treści wychowania, stanu doświadczenia pedagogicznego w dziedzinie wychowania, prawidłowości występujących w procesie wychowania oraz ogólnych właściwości psychicznych wychowanków w poszczególnych etapach ich indywidualnego rozwoju (str. 28). Ostatecznym kryterium zasad wychowania jest według autora ich przydatność w procesie pracy wychowawczej.

Przez zasady wychowania rozumie autor ogólne prawidłowości regulujące postępowanie wychowawcy w procesie wychowania. Dzięki przestrzeganiu tych prawidłowości może wychowawca: a) osiągnąć zamierzone wyniki wychowania, b) prawidłowo zorganizować przebieg procesu wychowania przez dobranie najwłaściwszych metod i środków oddziaływań wychowawczych, c) uzgodnić społeczny cel wychowania z indywidualnymi dążeniami jednostki, przez zorganizowanie procesu wychowania w sposób najbardziej zgodny z prawami rozwoju psychicznego wychowanków (str. 29). Wyodrębnione przez siebie zasady ujmuje autor w system zasad wychowania.

Od str. 32 omawia poszczególne zasady wychowania, opierając się zasadniczo na nauce Pawłowa, na doświadczeniu pedagogicznym i wywodach teoretycznych Makarenki, cytuje często Chałasińskiego, Kotarbińskiego i Znanickiego, ale odwołuje się też do Claparède'a, Thorndike'a, J. Deweya, J. B. Watsona. Dużo uwag poświęca sprawie okolicznościowego nauczania moralności, którą uważa za niewystarczającą, oświadcza się zgodnie z Kotarbińskim za specjalną nauką etyki obywatelskiej, zdając sobie sprawę z trudności samego przedmiotu i trudności znalezienia odpowiednich nauczycieli do nauczania tego przedmiotu.

Wnikliwie omawia konieczność współpracy domu i szkoły, zna przyczyny różnic i rozbieżności dążeń wychowawczych. Opierając się na Pawłowie tłumaczy objawy chuligaństwa młodzieży (zderzenie procesów pobudzenia z procesami hamowania). Stara się ująć cechy charakterystyczne natury polskiej — indywidualizm, nieszanowanie praw — i rzuca śmiałą myśl opracowania polskiego systemu wychowawczego. Słusznie podkreśla, że kłamstwo i nieszczerłość wyrządzają najcięższe szkody w procesie wychowania.

Autor widzi w budownictwie socjalizmu skuteczny środek wychowania moralnego. Akcentuje przywróconą godność człowieka, zasadę współzycia i współpracy, jako podstawę wychowania moralnego. Zgodnie z Pawłowem podkreśla, że zła atmosfera wychowawcza niszczy zdrowie fizyczne i psychiczne człowieka.

Autor domaga się bezpośredniego udziału młodzieży w procesie budowy nowego ustroju i przekształcania zdobytych w szkole wiadomości w trwałe przekonania. Kładzie nacisk na konieczność poznania przez uczniów treści i norm współzycia obywatelskiego, etyki pracy i współdziałania.

W zasadzie piątej mówi o rozwoju aktywności i samodzielności umysłowej. Zadanie Makarenki, by stawiać w wychowaniu wysokie wymagania, daje autorowi sposobność — zresztą przy uznaniu tej zasady — do omówienia trudności w wychowaniu, do określenia typów charakterologicznych według Hipokratesa, Kretschmera, Junga i Pawłowa. Żąda od wychowawcy, aby koniecznie poznał temperament, charakter, zainteresowania i skłonności wychowanka, jego nawyki i przyzwyczajenia, gdy pragnie, aby jego praca wychowawcza była skuteczna.

Także bardzo rozumnie podchodzi autor do wychowania indywidualnego i zespołowego, uwypuklając cechy wychowania zespołowego i wskazując sposoby przewycięzania antynomii jednostka a zespół. Analizuje przyczyny trudności wychowawczych, omawia dzieci trudne do wychowania na podstawie charakterologicznej.

W ósmej zasadzie domaga się zgodności oddziaływania wychowawczego wszystkich członków zespołu pedagogicznego, chociaż uznaje konieczność silnych indywidualności wśród wychowawców.

W krótkim ostatnim rozdziale zastanawia się nad odpowiedzialnością moralną młodocianych, zadaje nawet pytanie: kiedy rodzi się poczucie moralne, ale nie daje odpowiedzi na to pytanie i nie zajmuje się głębiej tą sprawą.

Zestawienie bibliografii przedmiotu i spis treści kończy pracę.

Praca robi wrażenie wielkiej ambicji i wielkiej sumienności autora. Temat pracy nie jest łatwy. Istnieje wiele opracowań z tej dziedziny — niemal każde dzieło pedagogiczne mówi o moralnym wychowaniu, ale nie ma ujęcia tego wychowania w określony system. Często brak w pracach pedagogicznych definicji moralności — brak jej także u Mirona Krawczyka. Zazwyczaj w sposób nieokreślony pisze się w literaturze pedagogicznej o normach moralnych, o normach społecznych, ale bez próby ujęcia ich w jakiś system.

Miron Krawczyk ma świadomość tej trudności, ambitnie kusi się stworzyć system, ale skromnie nazywa to zasadami i objaśnia, że jest to tylko próba ujęcia prawidłowości występujących w procesie wychowania moralnego. To, co daje, nie jest stworzonym systemem wychowania moralnego, ale jest rozumnym ujęciem głównych prawidłowości procesu wychowania. Autor ma świadomość trudności tematu, dlatego zastania się raczej Pawłowem, Makarenką, Chałasińskim, niż głosi własne przekonania. Nawet — rzecz charakterystyczna — w tekście jest wiele, nawet za wiele, podkreśleń, ale w pierwszej części, zdaje się tylko raz (na str. 23), przyznaje autor, że to jego własne podkreślenie, pod koniec jednak coraz częściej znajdują się już te „własne podkreślenia”.

Ta skromność nie przesłania faktu, że praca stanowi cenny wkład autora do naszej pedagogiki, że zarówno uzasadnienie fizjologiczne procesu wychowania, oparte na nauce Pawłowa, jak i cytaty z Makarenki dają naprawdę nowy materiał. Autor pokazuje swoje oblicze, gdy zdecydowanie domaga się wprowadzenia etyki obywatelskiej do szkół, gdy domaga się — zresztą za wzorem radzieckim — łączności teorii z praktyką oraz gdy akcentuje, że socjalizm powinien raczej budzić współpracę i współżycie niż współzawodnictwo. Właśnie w tych elementach widzi autor siłę moralną socjalizmu.

Autor wyzyskał literaturę naukową w szerokim zasięgu, w swoich poglądach stoi na poziomie współczesnego dorobku nauk pedagogicznych w skali światowej — co należy z uznaniem podkreślić.

Praca, aczkolwiek nie daje pełnego systemu wychowania moralnego — może nieprędko go się doczekamy — jest jednak samodzielnym dorobkiem autora w teorii wychowania. Autor ujawnia ogólną wiedzę teoretyczną w pedagogice, umie samodzielnie operować faktami, stawiać zagadnienia i podejmować próby ich rozwiązywania.

Z tych wszystkich względów praca Mirona Krawczyka zasługuje na rozpowszechnienie wśród szerokich rzesz nauczycielskich.

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ

Ta niewielka książeczka pod zajmującym tytułem: „Uczuciowa higiena wychowawcy”, to przykład pedagogiki tzw. personalistycznej, czyli egzystencjonalnej, dla której głównym przedmiotem zainteresowania jest konkretna osoba ludzka oraz konkretne warunki jej bytowania. Podstawę pracy wychowawczej stanowi — z tego punktu widzenia — stosunek uczuciowy, jaki się zawsze nawiązuje między wychowawcą a wychowankiem. Jest to czynnik dynamiczny, kształtujący oba człony tej pary (autor wprowadza pojęcie „pary wychowawczej” analogicznie do pojęć: „para małżeńska”, „para przyjaciół” itp.). Wszystko się zmienia — mówi Marchand — ustroje szkolne, programy, podręczniki, cele i metody wychowania, powtarzają się jednak wciąż te same formy więzi uczuciowej łączącej dziecko z nauczycielem. Oczywiście, to dorosły jest odpowiedzialny za rodzaj, napięcie, charakter oraz konsekwencje wychowawcze owej więzi, które mogą być dla dziecka błogosławione albo zgubne (jakkolwiek zależne to jest od wielu innych czynników). Dlatego pedagogika powinna w znacznie większej mierze, niż to czyniła dotychczas, interesować się psychiką i postawą nauczyciela.

Na podstawie licznych osobistych rozmów, przeprowadzonych z poszczególnymi dziećmi oraz ich wychowawcami, Marchand doszedł do przekonania, że istnieją następujące typowe postawy uczuciowe wychowawcy w stosunku do uczniów oraz wynikające stąd więzi uczuciowe między nim a dziećmi:

1. egoizm i obojętność nauczyciela, które dają w wyniku bezkształtne uczuciowy;

2. żądza władzy, podporządkowanie ucznia swej woli, które powodują napięcie uczuciowe;

3. szacunek i życzliwość dla dziecka, gotowość do wyrzeczeń dla niego, które rodzą harmonię uczuciową.

Sytuacje nazwane przez autora bezkształtnymi pod względem uczuciowym zachodzą wtedy, kiedy nauczyciel jest zwolennikiem wygodnego życia i łatwej pracy albo dba wyłącznie o swój prestiż zawodowy. Jeżeli się na tej drodze spotka z niepowodzeniem, zostaje zgorzkniałym malkontentem, upatrującym w uczniach źródło wszelkiego zła na terenie szkoły. Uczniowie lekceważą sobie takich nauczycieli, chociaż niezbyt często wpadają w konflikty z nimi.

Napięcie uczuciowe ma miejsce wtedy, kiedy nauczyciel albo jest typem władczym, albo też ubiega się o przywiązanie i podziw ze strony dzieci, uprawiając tanią demagogię. Sprawowanie surowej władzy pociąga za sobą szczególnie ujemne skutki wychowawcze — zarówno w wypadku ulegania jej, jak w wypadku buntowania się. Czasem dzieci podejmują walkę bezpośrednio z despotycznym wychowawcą, czasem zaś — jeśli tamto zawodzi — szukają rekompensaty na innej drodze — do tworzenia band, terrorystycznych włącznie.

Harmonia uczuciowa wreszcie zapanowuje w stosunkach między nauczycielem a dziećmi, kiedy stara się on być dla nich: 1) kolegą bądź 2) przyjacielem, pełnym zrozumienia i oddania, ale zachowującym pewien dystans. Wbrew pozorom, pierwsza sytuacja nie jest całkiem pomyślna pod względem wychowawczym: jedni uczniowie czują się skrepowani niespodziewanym i nienaturalnym „koleżeństwem” z dorosłym, inni zaś rozzuchwalają się i tracą dla niego szacunek. Dzieci bowiem pragną zbliżenia ze strony dorosłego i bardzo je sobie cenią, ale mają też potrzebę umiaru, czując nieświadomie, że każdy powinien pozostać na swoim miejscu. Na przyjaźń i oddanie uczniowie odpowiadają dobrowolnym posłuszeństwem, prawdziwym szacunkiem i sympatią, a nieraz uwielbieniem.

Idealna para wychowawcza — zdaniem autora — powstaje wtedy, kiedy wychowawca umie znaleźć równowagę między konkretną miłością do dziecka takiego, jakim ono jest, a miłością oderwaną do niego, jako dla istoty, którą się dopiero stanie. Tęgo rodzaju więź uczuciowa nie utrzymuje się sama przez się: musi być wciąż odnawiana bardzo dużym świadomym wysiłkiem. Oczywiście, nauczyciel tworzy z każdym uczniem inną parę wychowawczą — niepowtarzalną, niepowtarzalna jest bowiem każda jednostka ludzka.

„Nauczyciel powinien mieć tyle charakterów, ilu ma uczniów” — powiada Marchand. W pracy wychowawczej, więcej jeszcze niż metody, ma znaczenie osobowość wychowawcy, a jedną z jej najcenniejszych cech jest równowaga uczuciowa. Nie tylko niechęć do dzieci szkodzi zarówno im, jak samemu wychowawcy. Egzaltacja, nadmierne przywiązanie do poszczególnych dzieci, żal do nich o niedostateczne oznaki wzajemności, o brak długotrwałej pamięci po rozstaniu itp., są też elementami niezdrowymi, źródłem konfliktów wewnętrznych i wychowawczych.

Rozważania swoje kończy Marchand słowami: „Często najlepszym sposobem rozwiązania problemu trudnego dziecka jest otoczenie opieką jego nauczyciela”. Chodzi tu o zdrowie psychiczne dorosłego. „Higiena uczuciowa” Marchanda jest, jak widać, bogata w treść i na każdym kroku zmusza do zastanowienia. Napisana prosto i przekonywująco, pełna żywych przykładów, wydaje się szczególnie aktualna dla nas, dzisiaj, w sytuacji, którą cechuje — między innymi — często spotykana mała wrażliwość uczuciowa nauczyciela: obojętne mu jest poszczególne dziecko i nie zdaje sobie zupełnie sprawy z ujemnych skutków wychowawczych, jakie powoduje jego nieświadomiona i niewłaściwa postawa.

H. KOWALEWSKA

Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958

### Wyjaśnienia wstępne

Zagadnienie kształcenia nauczycieli wysuwa się na czoło naszych najpilniejszych zadań oświatowych. Nic też dziwnego, że od kilku lat jest ono przedmiotem dyskusji na łamach prasy nie tylko pedagogicznej.

Dotychczasowy system kształcenia nie mógł zapewnić dopływu kadr na odpowiednim poziomie do szkół i zakładów wychowawczych. Jest to jedna z głównych przyczyn niedomagań w dziedzinie wychowania i nauczania.

Niniejszy przegląd bibliograficzny obejmuje ważniejsze artykuły dotyczące kształcenia nauczycieli, opublikowane w latach 1956—1958 na łamach naszych czasopism pedagogicznych. Przegląd nie ogranicza się do zarejestrowania prac, lecz informuje również o ich najistotniejszej treści.

Prawie wszyscy autorzy omawianych prac wypowiadają się za rewizją i gruntowną zmianą systemu kształcenia nauczycieli. Wyłoniły się dwie koncepcje tego systemu: a) koncepcja Min. Oświaty, b) koncepcja Instytutu Pedagogiki. Ogłoszenie ich w prasie pociągnęło za sobą znaczne ożywienie dyskusji.

W niniejszym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego” podajemy głosy dotyczące całości systemu kształcenia nauczycieli. Materiał ujęty został w następujących działach:

- 1) Opracowania historyczne dotyczące kształcenia nauczycieli.
- 2) Projekty reformy kształcenia nauczycieli w Polsce z lat 1956—1958.
- 3) Dyskusja dotycząca projektów reformy.

W następnym zeszycie informacja bibliograficzna obejmie zagadnienia szczegółowe związane ze sprawą kształcenia kadr pedagogicznych: nauczycieli szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych, wychowawczyń przedszkoli, wychowawców domów dziecka itp.

#### 1) Opracowania historyczne dotyczące kształcenia nauczycieli

1. MACIASZEK MAKSYMILIAN: „Idea kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym” (rys historyczny). *Nowa Szkoła* R. 8: 1957, nr 4, s. 379—391.

Na wstępie autor omawia czynniki, które przyczyniły się do zrodzenia (już w końcu XIX w.) idei potrzeby wyższego kształcenia nauczycieli. Spośród tych czynników wymienia następujące:



Niedostateczne przygotowanie nauczycieli w seminarium nauczycielskim było przedmiotem ostrej krytyki na łamach prasy. Niski stopień wykształcenia nauczyciela raził tym bardziej, gdy w środowisku, w którym znajdowała się szkoła, byli ludzie z wyższym wykształceniem jak: lekarze, prawnicy, inżynierowie, księża itp.

Szkoła elementarna nie spełniała swej funkcji społeczno-kulturalnej, gdyż nie mając nauczycieli na odpowiednim poziomie nie nadążała za rozwojem kulturalnym i materialnym społeczeństwa.

Szybki rozwój nauk pedagogicznych na przełomie XIX i XX w. wymagał od kandydatów zaznajomienia się z tymi naukami, co wymagało pewnej dojrzałości umysłowej, które może dać tylko pełna średnia szkoła ogólnokształcąca.

Idea wyższego kształcenia nauczycieli znalazła podatny grunt w wielu krajach. W Polsce propagatorem jej był Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Autor przedstawia walkę Związku w okresie międzywojennym o podnoszenie poziomu kształcenia nauczycieli. Omawia też wysiłki władz oświatowych nad reformą kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej.

Zdaniem autora, reforma szkolnictwa powinna realizować ideę wyższego kształcenia nauczycieli, a nauczanie początkowe traktować na równi z nauczaniem przedmiotowym. Autor postuluje też troskliwy dobór kadry wykładowców do zakładów kształcenia nauczycieli.

2. MOLAK ADOLF: „Szkie historyczny przemian w polskim szkolnictwie kształcenia nauczycieli od 1918 r.” *Chowanna R.* 12: 1957, nr 1/2 s. 18—34.

Artykuł zawiera zwięzłe przedstawienie zmian organizacyjnych w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce na przestrzeni lat 1918—1954. Autor omawia różne typy zakładów kształcenia nauczycieli i ich program.

## 2. Projekty reform kształcenia nauczycieli z lat 1956—1958

3. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Jak kształcić nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1956, nr 28/29, s. 1, 4.

Autor omawia niektóre zasady projektu Instytutu Pedagogiki dotyczącego systemu kształcenia nauczycieli, jaki został przedstawiony na ogólnokrajowej naradzie aktywu oświatowego, zorganizowanej z inicjatywy ZG ZNP.

Według tego projektu nauczanie początkowe jest specjalnością równą innym specjalnościom przedmiotowym i można ją zdobyć w 2-letnim instytucie nauczycielskim lub na wydziale pedagogicznym szkoły wyższej (WSP lub uniwersytetu). Autor przedstawia plan studiów dwuletniej szkoły pedagogicznej, gdzie oprócz nauczania początkowego można by również specjalizować się w poszczególnych przedmiotach nauczania klas V—VII.

Program przewiduje również, że przedmiot poboczny na wydziale pedagogicznym wyższej uczelni powinien dawać uprawnienia do nauczania w klasach V—XII.

4. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Kształcenie nauczycieli a system szkolnictwa w Polsce Ludowej”. *Chowanna R.* 12: 1957, nr 1/2, s. 3—18.

Kształcenie nauczycieli powinno być procesem niezależnym od ustroju szkolnego. Powinno ono odbywać się w jednym typie uczelni pedagogicznej, na jednolitym wyższym poziomie, w której podstawą do różnicowania nauczycieli

byłyby równowartościowe specjalności. Wychowawczynie przedszkola lub nauczyciel początkowego nauczania nie może mieć niższych kwalifikacji od nauczyciela klas licealnych.

5. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Problematyka kształcenia nauczycieli”. *Nowa Szkoła* R. 7: 1956, nr 6, s. 618—627.

Poruszone tu są najważniejsze problemy związane z kształceniem nauczycieli. Omawiając dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, autor zwraca uwagę na zagadnienie wieku, płci, środowiska kandydata, jego typu umysłowego i charakteru. Mówiąc o samym kształceniu nauczyciela, autor porusza zagadnienie funkcji społecznej nauczyciela, jego kwalifikacji, typu zakładu kształcenia, kadry kształcącej oraz metod pracy w zakładach kształcenia.

W zakończeniu rozpatrzone są warunki pracy nauczyciela oraz zagadnienie zawodowego doskonalenia.

6. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Tezy w sprawie kształcenia nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1957, nr 2, s. 2, 4.

Tezy opracowane przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli Instytutu Pedagogiki. (W nawiązaniu do art.: „Jak kształcić nauczycieli”). *Głos Nauczycielski* 1956, nr 28/29. W streszczeniu sprowadzają się one do następujących:

- 1) Kształcenie nauczycieli jest procesem autonomicznym, niezależnym od różnych potrzeb szkolnictwa. Powinno ono odbywać się jedynie na poziomie wyższym w oparciu o pełną szkołę ogólnokształcącą;
- 2) Kształcenie wszystkich nauczycieli powinno odbywać się na tym samym poziomie, w jednym typie zakładu. Wszystkie specjalności są równie ważne;
- 3) Niezbędnym składnikiem wykształcenia nauczyciela jest opanowanie określonej dyscypliny wiedzy oraz opanowanie naukowych metod pracy;
- 4) Nauczycieli należy kształcić w granicach faktycznego zapotrzebowania rozbudowującego się szkolnictwa;
- 5) Istotną sprawą jest właściwy dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, który powinien być przeprowadzany przed przyjęciem ich do zakładu.

Dla realizacji zadań obecnych liceów pedagogicznych (kształcenie wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli klas I—IV) przewiduje się specjalny typ zakładu (instytut nauczycielski) dający niepełne wyższe wykształcenie z możliwością kontynuowania studiów na uniwersytecie. Autor podaje przykładowe plany studiów dwóch specjalności w instytucie nauczycielskim.

7. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Postulujemy sześćioletnie liceum pedagogiczne”. *Głos Nauczycielski* 1956, nr 34, s. 1.

Autor, dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli w Min. Oświaty, przedstawia własną koncepcję nowego systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Na wstępie stwierdza, że każdy projekt poza liczeniem się z potrzebami szkoły powinien też liczyć się z możliwością jego realizacji. Musi on też opierać się na szerokiej bazie rekrutacyjnej, a więc na szkole podstawowej, gdyż 11-letnie liceum nie da tylu kandydatów.

Nauczycieli dla klas I—VII powinny przygotowywać: a) 6-letnie licea pedagogiczne, b) 2-letnie studia nauczycielskie (po XI kl.). Uprawnienia absolwentów obydwu rodzajów uczelni powinny być identyczne zarówno pod względem uposażenia, jak pod względem obowiązującego wymiaru godzin pracy.

Rozważania uzupełnione są danymi dotyczącymi programu i planu pracy w liceum pedagogicznym.

8. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Reforma systemu kształcenia nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1956, nr 52/53, s. 1.

Projekt systemu kształcenia nauczycieli opracowany przez Min. Oświaty wysuwa postulat, że kształcenie nauczycieli szkół podstawowych winno być oparte na pełnej szkole ogólnokształcącej (2-letnie instytuty). Kształcenie wychowawczyń przedszkoli winno być równe co do poziomu z kształceniem nauczycieli szkół podstawowych.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich projekt nie przewiduje poważniejszych zmian. Pozostają nadal WSP obok uniwersytetów. Przewiduje się tylko pewne rozszerzenie specjalizacji oraz pedagogicznego przygotowania kandydatów.

W miarę wprowadzania w życie nowego systemu licea pedagogiczne będą likwidowane, lecz nie wszystkie. Część pozostanie, lecz na prawach szkół ogólnokształcących (bez dawania uczniom kwalifikacji nauczycielskich). Stamtąd można przeprowadzać rekrutację do instytutów pedagogicznych.

9. WOJCIECHOWSKI K[AZIMIERZ]: „Sejmowa Komisja Oświaty i Nauki w sprawach kształcenia nauczycieli”. *Głos nauczycielski* 1958, nr 47, s. 3.

Autor podaje treść 9 dezyderatów dotyczących kształcenia nauczycieli, uchwalonych na posiedzeniu Komisji w dn. 22. X. 1958 r. Postulują one konieczność reformy kształcenia nauczycieli przed wszelkimi reformami w zakresie ustroju szkolnego. Reforma powinna dążyć do kształcenia wszystkich nauczycieli i wychowawców na poziomie wyższym. Komisja uważa za konieczne przedłużenie nauki w studiach nauczycielskich do lat trzech i podporządkowanie ich bezpośrednio Ministerstwu Oświaty. Dobór kadr wykładowców winien być staranny. Studentom zapewnić należy stypendia, mieszkania i opiekę lekarską. Uznaje się studia nauczycielskie jako zasadniczy typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Licea pedagogiczne należy stopniowo przekształcać na studia nauczycielskie. Obecnie, gdy są one jeszcze głównym źródłem kadr nauczycielskich, należy zapewnić im jak najlepsze warunki pracy. Należy otoczyć większą troską przedmioty artystyczne oraz zadbać o przygotowanie nauczycieli do pracy w środowisku wiejskim i do pracy w organizacjach młodzieżowych.

Dla należytego przygotowania studentów szkół wyższych do pracy nauczycielskiej należy zorganizować dla nich na wyższych uczelniach studia pedagogiczne.

W sprawie dokształcania nauczycieli Komisja stwierdza konieczność dalszego rozwijania studiów zaocznych i organizowania kursów doskonalenia dla kierowników i dyrektorów szkół.

Komisja uważa za konieczne opracowanie nowej ustawy o kwalifikacjach nauczycieli.

Treść uchwalonych przez Komisję dezyderatów jest zgodna z uchwałami Zjazdu Oświatowego oraz VI Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP.

### 3. Dyskusja dotycząca projektów reformy

10. CIEPELEWSKI J.: „Kilka uwag w sprawie szkół ćwiczeń”. *Głos Nauczycielski* 1957, nr 13, s. 5.

W związku z dyskusją nad reorganizacją kształcenia nauczycieli autor wypowiada uwagi krytyczne na temat organizacji szkół ćwiczeń. Szkoły ćwiczeń

powinny być — jego zdaniem — samodzielnymi szkołami podstawowymi w odpowiednim pomieszczeniu, dobrze zaopatrzonymi w pomoce naukowe. Organizacyjnie winny podlegać Wydziałowi Oświaty, a dydaktycznie zakładowi kształcenia nauczycieli. Metodykę pierwszych lat nauczania wraz z praktyką pedagogiczną powinni prowadzić nauczyciele szkoły ćwiczeń ewentualnie nauczyciele z.k.n., którzy co parę lat powinni uczyć w niższych klasach szkoły ćwiczeń, aby nie tracić łączności z praktyką. Nauczyciele szkół ćwiczeń winni mieć zniżki godzin ze względu na charakter swej pracy.

11. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „Uwagi nad projektem reformy k. n.” *Głos Nauczycielski* 1957, nr 3, s. 3.

Autor zwraca uwagę na potrzebę i wielkie znaczenie zadań wychowawczych stojących przed zakładami kształcenia nauczycieli. Zadaniem tych zakładów powinno być przede wszystkim wychowanie, urabianie osobowości nauczyciela, jego kultury społecznej i wewnętrznej.

Według autora zakłady przygotowujące do pracy nauczycielskiej powinny nazywać się zakładami wychowania nauczycieli.

12. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „O trzeci wymiar w kształceniu nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1957, nr 10, s. 4.

Reformę kształcenia nauczycieli należałoby rozpocząć od ustalenia kierunku kształcenia i na tej podstawie opracowywać programy, metody, środki nauczania i formy organizacyjne zakładów.

Kierunek powinien być bardziej wychowawczy. Zakłady powinny rozwijać w wychowanku zamiłowanie do pracy pedagogicznej, inicjatywę, samodzielność, wyobraźnię, a przede wszystkim kulturę osobistą. Należy stworzyć warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości.

13. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „Drogi reform kształcenia nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1957, nr 17, s. 3.

Czyniąc krótki przegląd systemów kształcenia nauczycieli w Polsce w okresie ostatnich 40 lat, autor stwierdza zmienność systemów, ciągle poszukiwanie nowych dróg.

Ustosunkowując się krytycznie do projektu reformy opracowanego przez Instytut Pedagogiki, autor zarzuca mu jednostronność ujęcia wyrażającą się podkreśleniem jedynie strony intelektualnej kształcenia.

Wątpliwość autora budzi również problem bazy rekrutacyjnej przedstawiony w projekcie. Czy zdolniejsi absolwenci szkół średnich posiadając maturę zechcą pójść do instytutów pedagogicznych, mając możliwość wstąpienia do wyższych zakładów naukowych?

Autor podkreśla również, że projektowane instytuty pedagogiczne, nie będąc powiązane ze szkołami wyższymi, nie zbliżają do realizacji równości stanu nauczycielskiego.

14. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „System kształcenia twórczych nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1957, nr 19, s. 2.

Najodpowiedniejszym zakładem kształcenia nauczycieli dla wszelkiego rodzaju szkół jest — zdaniem autora — uniwersytet. Podczas studiów uniwersyteckich w kierunku nauczycielskim winno położyć się duży nacisk na odpowiednie nastawienie studenta na pracę zawodową.

Ponieważ uniwersyteckie wykształcenie wszystkich nauczycieli nie może być w najbliższej przyszłości aktualne, autor zastanawia się, które zakłady mogą gwarantować wykształcenie i wychowanie dobrych nauczycieli w dostatecznej ilości: licea pedagogiczne czy studia nauczycielskie, rozpatrując przy tym dodatnie i ujemne strony obydwu rodzajów zakładów (pod względem doboru kandydatów, dojrzałości ich do głębszych studiów pedagogicznych, odpowiedniego wykształcenia ogólnego i pedagogicznego).

Autor dochodzi do wniosku, iż dobrze postawione 5-letnie licea pedagogiczne plus uzupełniający roczny WKN i 2-letnia kierowana praktyka mogą spełnić swoje zadanie do czasu całkowitego wprowadzenia reformy wyższego kształcenia wszystkich kategorii nauczycieli.

15. MILEWICZ B.: „Czy kształcimy nauczycieli z prawdziwego zdarzenia”. *Trybuna Ludu* R. 10: 1957, nr 328 (3183), s. 4.

Reforma systemu kształcenia nauczycieli jest obecnie najważniejszym i najpilniejszym zadaniem oświatowym. Nauczyciel szkoły podstawowej powinien mieć równe wykształcenie z nauczycielem szkoły średniej. Licea pedagogiczne nawet 5-letnie nie mogą obecnie sprostać zadaniom kształcenia ogólnego i zawodowego. Do szkół nauczycielskich typu wyższego powinna wstępować młodzież po średniej szkole ogólnokształcącej.

16. SKORNY ZBIGNIEW: „Licea ogólnokształcące typu pedagogicznego”. (Z dyskusji nad systemem szkolnym). *Głos Nauczycielski* 1957, nr 27/28, s. 5.

Autor, nawiązując do koncepcji Min. Oświaty systemu kształcenia nauczycieli, omawia zadania liceów ogólnokształcących typu pedagogicznego w tym systemie. Wśród zadań tych za najważniejsze uważa możliwość uzyskania dłuższego wpływu wychowawczego na kandydata. Licea ogólnokształcące typu pedagogicznego powinny stać się ogniskiem kultury pedagogicznej na terenie danego powiatu.

17. SOBIERAJ S.: „Wokół reformy systemu kształcenia nauczycieli”. *Głos Nauczycielski* 1957, nr 2, s. 2.

Artykuł zawiera krytyczne uwagi o projektach Min. Oświaty i Instytutu Pedagogiki. Według autora, żaden z tych projektów nie zaspokaja w pełni dążeń nauczycielstwa postępowego, pomimo że oba projekty są postępem w stosunku do istniejącego stanu.

W projekcie Min. Oświaty studia zaoczne na WSP nie dają możliwości awansu ze szkoły podstawowej, chociaż tylko mała część nauczycieli może te studia ukończyć. Jest to tzw. ślepa uliczka.

System kształcenia w 2-letnich instytutach okaże się w przyszłości niewystarczający w związku z perspektywą prześcia na powszechne nauczanie w zakresie 8, 9, 10 klas. Wykształcenie ogólne absolwenta instytutu nie będzie wystarczało do nauczania w zakresie klas VIII—XI. Dla utworzenia około 75 instytutów trzeba co najmniej 10 lat, by należycie przygotować kadry naukowe i bazę materialną dla tych zakładów, gdyż projekt nie jest dopasowany do 5-letniego planu gospodarczego. Czy nakłady finansowe znajdą w nim pokrycie?

Rekrutacja budzi wątpliwość, gdyż młodzież zdolniejsza będzie się raczej kierowała do uniwersytetów. Pozostaną mniej zdolni, którzy zgłoszą się po

nie udanych próbach dostania się do uniwersytetów. Czy nie należałoby utrzymać pewnej liczby liceów pedagogicznych, z których młodzież przechodziłaby do instytutów lub uniwersytetów. Wymagałoby to reformy programu liceum (wprowadzenie łaciny i przynajmniej jednego języka zachodniego). Zapewniłoby to szerszą bazę rekrutacyjną i jakościowo lepszą, bo opartą o młodzież wiejską.

Projekt Instytutu Pedagogiki stwarza w szkole podstawowej dwie grupy nauczycieli o różnym poziomie wykształcenia. Tymczasem wszyscy powinni mieć jednakowe wyższe, uniwersyteckie wykształcenie.

Należy opracować plan podniesienia kwalifikacji obecnie pracujących 80 000 nauczycieli ze średnim wykształceniem. Należy równie pomyśleć o przygotowaniu nauczycieli przedmiotów artystycznych i w. f.

18. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Aktualne problemy związane z kształceniem kadr nauczycielskich”. *Nowa Szkoła* R.7: 1956, nr 1, s. 55—68.

Na wstępie autor daje krótki przegląd kształtowania się form kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej oraz przedstawia sytuację aktualną w tym zakresie.

Wszystkie koncepcje struktury liceum pedagogicznego wychodzą z założenia, że okres nauki musi być dłuższy, lecz obecnie nie możemy pozwolić sobie na 6-letnie liceum. To pociągnęłoby za sobą wstrzymanie dopływu nowych kadr w ciągu okresu 2 lat.

Równoległe z polepszeniem rekrutacji i poprawą kształcenia w liceum należy polepszyć pracę w studiach nauczycielskich. Autor zwraca uwagę na kształcenie specjalistów w takich kierunkach jak: śpiew, rysunek i prace ręczne.

W związku z dyskusją nad kształceniem nauczycieli dla szkół średnich autor opowiada się za zachowaniem dwutorowości w tej dziedzinie (WSP i uniwersytety). Należy jednakże podnieść poziom naukowy WSP, a studia uniwersyteckie przystosować do celów praktycznych i pedagogicznych.

19. WNIOSKI z 2000 wypowiedzi (podsumowanie wyników ankiety o kształceniu nauczycieli [rozpisaną przez *Głos Nauczycielski* pt.: „Ogłaszamy błyskawiczną ankietę...” w nrze 7 z 1956 r., s. 1]). *Głos Nauczycielski* 1956, nr 12, s. 1.

Wszyscy uczestnicy ankiety stwierdzają, że przygotowanie nauczycieli do zawodu jest niewystarczające; konieczne jest przedłużenie czasu trwania nauki, lecz istnieje rozbieżność poglądów co do struktury zakładów kształcenia. Większość uważa, iż zakłady te powinny bazować na VII klasie szk. podstawowej, inni żądają ukończenia liceum ogólnokształcącego lub IX klas.

Zwolennicy oparcia kształcenia nauczycieli na szkole podstawowej twierdzą, że potrzebne jest dłuższe oddziaływanie wychowawcze na kandydata; poza tym sądzą, że po maturze ogólnokształcącej zdolniejszy element odszedłby na wyższe uczelnie.

Uczestnicy wypowiadają się też za specjalizacją w czasie studiów. Większość też jest za wprowadzeniem egzaminów praktycznych.

(D. c. n.)

DANIELA BARDECKA

## Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

### Posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej

W dniu 13 maja br. odbyło się w Zarządzie Głównym ZNP posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej. Komisja ta została powołana w ubiegłym roku w związku z rozpoczęciem przygotowań do Kongresu Pedagogicznego. W jej ramach pracuje czternaście różnych Komisji i Podkomisji problemowych.

Przewodniczący Komisji biorą udział w pracach Głównej Komisji Pedagogicznej. Do udziału w zebraniach Głównej Komisji Pedagogicznej zaproszeni również zostali przewodniczący Sekcji Zawodowych ZG ZNP, przedstawiciele władz oświatowych, instytutów i katedr pedagogicznych oraz pedagogiczni działacze związkowi z ogniw terenowych.

Główna Komisja Pedagogiczna ma znaczenie węzłowe w przygotowaniach do Kongresu, decyduje o tematyce, jest w rzeczywistości komitetem organizacyjnym kongresu.

Na majowym posiedzeniu Gł. Kom. Ped. zapoznali zebranych z bieżącym stanem prac kol. kol. T. Wojeński i W. Wojtyński — członkowie prezydium Komisji.

Ostatnio nastąpiło pewne zahamowanie prac Komisji i zebrania odbywały się rzadziej. Nieprzerwanie pracowała Komisja Ustroju i Organizacji Szkolnictwa poświęcając swe zebrania dyskusjom nad reformą szkolnictwa w Polsce. Szczególnie intensywnie pracowała ona przed Zjazdem Oświaty Zawodowej i Rolniczej, wnosząc duży wkład w obrady i uchwały zjazdu.

Systematycznie od dłuższego czasu pracuje Podkomisja Samorządu Uczniowskiego pod przewodnictwem kol. dra A. Kamińskiego.

Zaczyna ostatnio działalność Podkomisja Teatru Szkolnego pod przewodnictwem J. Wesołowskiego oraz Podkomisja Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży pod kierunkiem prof. T. Parnowskiego. Zespół, który zajmuje się zagadnieniem sytuacji wychowawczej w szkole polskiej, opracował kwestionariusz, przesłał do szkół, gromadząc w ten sposób materiały do zamierzonych opracowań.

Regularnie pracowała Komisja Programów i Metod Nauczania. Komisja Kształcenia Politechnicznego zamierza skoncentrować swą działalność wokół ogólnopedagogicznych podstaw kształcenia politechnicznego, zagadnień pracy ręcznej jako podstawy wszelkiej kultury technicznej, podstaw maszynoznawstwa i elementów techniki w szkole ogólnokształcącej oraz korelacji przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego z przedmiotami cyklu politechnicznego.

Ostatnio została zorganizowana Komisja Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem kol. prof. dra Zenona Klemensiewicza. Wiceprzewodniczącymi zostali prof. dr Zofia Kietlińska i prof. dr Stefan Wołoszyn.

Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych, działająca pod przewodnictwem kol. prof. W. Okonia, podjęła pracę nad rejestrowaniem wszystkich poczynań eksperymentalnych w kraju. Zespół Społecznej Funkcji Szkoły i Nauczyciela rozpoczął pod przewod. prof. dra R. Wroczyńskiego badania nad rolą nauczyciela w środowisku.

Nauczycielstwo odniosło się do badań bardzo życzliwie i z dużym zainteresowaniem. Komisja Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego będzie kontynuować działalność pod kierunkiem prof. M. Kacprzaka. Postuluje się jeszcze powołanie Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli oraz Komisji Losów Dzieci i Młodzieży.

W wyniku dłuższych dyskusji Prezydium Głównej Komisji Pedagogicznej zaproponowało cztery tematy plenarnych referatów kongresowych, mianowicie:

- 1) Reforma systemu kształcenia jako dźwigni rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego Polski w latach 1960—1975.
- 2) Funkcja szkoły średniej w przygotowaniu młodego pokolenia do życia, do społecznej i gospodarczej działalności.
- 3) Zadania i metody wychowania socjalistycznego w związku ze społeczno-moralną sytuacją dziecka i młodzieży w Polsce.
- 4) Najpilniejsze zadania w zakresie reformy systemu kształcenia kadr nauczycielskich.

Zdaniem prezydium, referaty powinny mieć charakter tezewy, a punktem ich wyjścia powinna być analiza stanu aktualnego.

Zasadniczo propozycje prezydium zostały przyjęte, krytykowano jednak niektóre sformułowania i założenia. Kol. kol. wicemin. Schayer, dr Hoszowska, prof. dr T. Tomaszewski i inni podkreślali fakt wchodzenia wielu krajów w okres stopniowego upowszechniania kształcenia średniego.

Dyskutuujący byli zdania, że Komisja Programów i Metod Nauczania powinna jak najściślej współpracować z komisjami kształcenia politechnicznego i zawodowego, aby problem nie został zawężony i — jak się jeden z dyskutantów wyraził — aby nie stworzył „getta ogólnokształcącego”.

W związku z tematem trzecim uwaga dyskutantów skupiła się na zagadnieniach wychowawczych. Przewodnicząca Sekcji Opieki nad Dzieckiem i Wychowania Pozaszkolnego, kol. Wiktoria Dewitowa, mówiła o trzech zasadniczych funkcjach szkoły: dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej. W dwu ostatnich szkoła powinna wychodzić za dzieckiem na zewnątrz, docierać do środowisk rodzicielskich, gdyż organizacja wolnego czasu dziecka w godzinach pozaszkolnych rzutuje bardzo wyraźnie na pracę szkoły.

Mówiono także sporo o wpływach niezamierzonych pozaszkolnych, zwracano uwagę na konieczność pogłębienia pracy w zakresie wychowania estetycznego, teatru szkolnego, badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży, sugerowano, aby temat trzeci był sformułowany wyraźnie — zadania i metody wychowania socjalistycznego.

Kongres Pedagogiczny powinien przedstawić władzom oświatowym opinię nauczycielstwa o ważnych problemach przebudowy systemu nauczania i wychowania, z czym wiąże się konieczność jeszcze szerszego niż dotychczas włączenia się do prac przygotowawczych nauczycielstwa terenowego.

Po obszernym omówieniu i wyjaśnieniu tego zagadnienia przyjęto dezyderat jak najszybszego przekazania głównej problematyki Kongresu wszystkim pracującym w terenie zespołom, aby mogła się rozpocząć i rozwinąć jak najszersza dyskusja na kursach wakacyjnych i konferencjach rejonowych. Zaproponowano wydawanie specjalnego biuletynu kongresowego, informującego o formach i stanie pracy przygotowawczej w całym kraju.

W pracach przygotowawczych do Kongresu ogromną rolę do spełnienia mają katedry pedagogiki szkół wyższych. Prace badawcze, podejmowane przez katedry, często są zbieżne tematycznie z problematyką wysuwaną przez zespoły nauczycielskie. Czynniki włączyły się w prace kongresowe katedry pedagogiki w Warszawie i Poznaniu.



W toku obrad kol. W. Wojtyński podał do wiadomości zebranych projekt terminarza obejmującego ważniejsze etapy przygotowań: termin Kongresu przewidziano na kwiecień 1960 r.

Projekt wzbudził jednak sporo zastrzeżeń, wielu uczestników zebrania wyrażało obawy, że okres przygotowań jest za krótki, że nie będzie sprzyjał przeprowadzeniu gruntownej dyskusji, nie zdąży się podsumować prac badawczych ani zebrać szerszej dokumentacji. Zasadnicze bowiem tezy powinien podbudować teren opiniami praktyków.

Zebrani proponowali przesunięcie terminu Kongresu na jesień 1960 r.

Dyskusja została zakończona generalnym stwierdzeniem, że Kongres Pedagogiczny powinien być Kongresem całego szkolnictwa.

MARIA RAPACKA

## KOMISJA WYCHOWANIA

I Podkomisja badawcza pod przewodnictwem dra W. Szczerby wzięła sobie za zadanie przedstawić na Kongresie Pedagogicznym obecną sytuację w szkole. Dla zdobycia materiałów, które by służyły za podstawę dla referatu, opracowano i rozesłano w teren — do szkół różnych typów i stopni, szkół wiejskich, małomiasteczkowych i miejskich — 5 ankiet (w 2000 egz.). Odpowiedzi na nie mają dać obraz: 1. pracy, rozrywek i wypoczynku, 2. trudności wychowawczych widzianych oczyma wychowawcy klasowego, 3. warunków, w jakich szkoła prowadzi swoją pracę wychowawczą, 4. działalności organizacji uczniowskich, 5. ogólnej sytuacji życiowej nauczyciela. Badania te spotkały się z b. żywym zainteresowaniem.

Rozprowadziły ankiety i zebrały odpowiedzi Zarządy Powiatowe ZNP. Nadesłane obfite materiały opracowuje Zakład Teorii Wychowania UW. Wstępne wyniki będą podawane w prasie pedagogicznej od października br. Ponadto Zakład planuje przygotowanie na Kongres specjalnego wydawnictwa pt. „Sytuacja wychowawcza w szkole polskiej”.

II Podkomisję Samorządu Uczniowskiego pod przewodnictwem prof. dra A. Kamińskiego powołano dla realizacji jednej z uchwał Zjazdu Oświatowego, dotyczącej upowszechnienia samorządu dzieci i młodzieży jako szczególnie wartościowej metody wychowania moralno-społecznego. O jej pracach pisze obszerniej w tym samym numerze przewodniczący kol. dr A. Kamiński.

III Podkomisja Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży pod przewodnictwem prof. mgra T. Parnowskiego podjęła szeroko zakrojone i bogate pod względem tematycznym badania mające na celu stwierdzenie, jaki jest wpływ książki na postawę moralną i zainteresowania młodzieży na wsi i w mieście. Ponadto, ponieważ badania w tym zakresie prowadzone są w Polsce od paru lat i przez inne zespoły, Podkomisja wzięła sobie również za zadanie rejestrację ich wyników i przedstawienie ich łącznie z własnymi na Kongresie Pedagogicznym, gdzie postawi problem książki jako czynnika wychowawczego oraz warunków niezbędnych do tego, żeby ona mogła odegrać właściwą rolę.

Członkowie Podkomisji prowadzą również badania nad pewnymi zagadnieniami uzupełniającymi jak np. „Lektura szkolna i jej recepcja wśród młodzieży klas starszych w zależności od środowiska szkolnego”. „Rola książki w kulturalnym życiu młodzieży studenckiej” i in.

IV Podkomisja Teatru Szkolnego pod przewodnictwem J. Wesołowskiego podzieliła się na sekcje: 1. widowisk dla dzieci, 2. insceni-

zacji polekcyjnych i pozaszkolnych, 3. inscenizacji śródlekcyjnych. Przygotowuje ona apel do kolegów prowadzących teatry uczniowskie oraz ankietę, które zostaną wkrótce ogłoszone w „Głosie Nauczycielskim”. Zamierza zorganizować na jesieni konferencję, poświęconą zagadnieniu teatru na terenie szkoły, oraz opracować plan wydawnictw, które by pomogły nauczycielstwu, dostarczając tekstów i opracowań metodycznych.

Oprócz prac wymienionych w Podkomisjach, Komisja Wychowania organizuje dyskusje plenarne w składzie rozszerzonym, z udziałem zaproszonych przedstawicieli różnych instytucji wychowawczych, prasy, radia itp. W dniu 22 stycznia ub. r. odbyło się plenarne posiedzenie Komisji. Kol. S. Racinowski wygłosił referat pt.: „Pornografia jako jedna z trudności w organizowaniu procesu nauczania”. Dyskusja była tak żywa, że trzeba było na nią przeznaczyć dwa wieczory. Jej echa znalazły się niemal w całej prasie, a „Głos Nauczycielski” poświęcił szczególnie dużo miejsca.

Posiedzenie plenarne dn. 26 maja br. miało za temat niezmiernie trudny i palący problem wychowania seksualnego. Przeprowadzono dyskusję w oparciu o projekt programu opracowany przez wybitnego seksuologa dra W. Korabiewicza. Ogólne wnioski z dyskusji zostały przesłane Ministerstwu Oświaty, posłużyły również za podstawę dla artykułu w „Głosie Nauczycielskim” na ten temat.

Następne plenarne posiedzenie Komisji Wychowania, które odbędzie się we wrześniu br., przedyskutuje tezy, jakie poszczególne Podkomisje zamierzają przedstawić Kongresowi Pedagogicznemu.

H. K.

## PODKOMISJA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

### jej powstanie i wykonywane prace

Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 roku w Warszawie zapoczątkował nowy okres wzmózonych zainteresowań wychowawczych samorządami uczniowskimi. Komisja Zagadnień Wychowawczych i Młodzieżowych tego Zjazdu wysłuchała referatu poświęconego samorządom, a w dyskusji wszyscy zabierający głos podkreślali jednomyślnie wielkie znaczenie wychowawcze tej formy organizowania działalności i życia młodzieży. „Dyskutanci uznali za konieczne — czytamy w sprawozdaniu ze Zjazdu — zaznajomienie młodego pokolenia nauczycieli z chlubnym dorobkiem szkoły polskiej w zakresie samorządu uczniowskiego oraz przygotowanie ich do prac samorządu na terenie szkoły; wyrażono także pogląd, iż byłoby bardzo pożądane wydanie popularnej biblioteczki poświęconej temu tematowi”. A na plenum Zjazdu przyjęto następującą uchwałę: „Zjazd Delegatów ZNP zwraca uwagę na wyrabianie umiejętności współzycia i skutecznego współdziałania w zespole... Zjazd postuluje wprowadzenie placówek wychowawczych o szerszym zakresie odpowiednio zróżnicowanej metody samorządu uczniowskiego i wychowanków. W związku z tym Zjazd zwraca uwagę na potrzebę dostarczenia nauczycielom oraz wychowawcom zakładów i internatów literatury pedagogicznej dotyczącej tego zagadnienia”.

Realizując uchwałę Zjazdu Zarząd Główny ZNP w listopadzie 1957 roku powołał (w ramach Komisji Wychowania Wydziału Pedagogicznego ZNP) specjalną Podkomisję do Spraw Samorządu Uczniowskiego. Początkowo skład Podkomisji stanowili: kol. kol. Ewa Frenkiel, Aleksander Kamiński, Natalia Nekraszowa, Wanda Nowicka, Julia Prokopowicz i Waław Wojtyński, a z czasem dokooptowano Stanisława Moczulskiego, Jadwigę Onufrowicz i Wandę Rachalską. Na przewodniczącego powołano Aleksandra Kamińskiego, sekretariat objęła Wanda Nowicka. Waławę Wojtyńskiego zastępował na posiedzeniach Podkomisji Kazimierz Szelaowski. We wszystkich posiedzeniach uczestniczyła przewodnicząca Komisji Wychowania ZNP — Halina Ko-

walewska, przyczyniając się w wielu wypadkach do pomyślnej realizacji poczynañ Podkomisji.

Owoce dotychczasowej regularnie prowadzonej pracy są następujące:

1. Zaplanowano wydanie Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego oraz zawarto porozumienie z „Naszą Księgarnią” na druk tej Biblioteczki. Podkomisja wytypowała redaktorów lub autorów poszczególnych tomów Biblioteczki i przedyskutowała z nimi ich prace, uzgadniając podział materiału, kierunek i koncepcje poszczególnych tomów, a z czasem — recenzując i dyskutując ponownie — prace juź napisane. Przygotowano tym sposobem następujące pozycje: 1. E. Frenkiel: „Dzieje samorządu uczniowskiego w dwudziestoleciu międzywojennym”, 2. H. Kasperowiczowa (red.): „Kilka przykłaów samorządu uczniowskiego w Polsce przed drugą wojn światową”, 3. R. Taubenszlag: „Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego” (nowe wydanie). Wszystkie trzy wymienione pozycje są juź zło¿one u wydawcy i ukaza się w druku, jako trzy odrębne części jednego tomu, przypuszczalnie jesienią 1959 roku. W dalszym przygotowaniu są: 4. I. Newerly (red.): „Korczakowski system samorządów w domach dziecka i w szkołach”, 5. R. Duś: „Spółdzielnia uczniowska jako forma samorządu uczniów”, 6. A. Férriere: „Samorząd uczniów”, tłum. z II wydania N. Nekraszowej, 7. J. Prokopowicz (red.): „Samorząd wychowanków w domach dziecka i internatach”, 8. H. L. Zieliñski (red.): „Koła Młodzi¿y Polskiego Czerwonego Krzy¿a”, 9. W. Nowicka (red.): „Samorząd uczniów we wspomnieniach młodzi¿y”, 10. W. Rachalska: „Kluby i koła uczniowskie”. Ponadto w stadium wstepnych omawiañ są koncepcje dwóch prac: 11. „Samorząd uczniów w oczach teoretyków pedagogicznych” oraz 12. „Samorząd uczniów w Związku Radzieckim”. Podkreślić nale¿y, ¿e tytuły powy¿szego wyliczenia są prowizoryczne, a kolejnośc — przypadkowa.

2. Drugą powa¿n prac Podkomisji było przygotowanie i przeprowadzenie w dniach 6 i 7 grudnia 1958 roku krajowej konferencji roboczej nauczycieli i wychowawców interesujących się samorządności uczniów. Na konferencj przybyło z całego kraju około siedemdziesięciu osób, przewodniczy obradom dyr. Aleksander Szubert, a praca toczy się w trzech sekcjach: szkół podstawowych, szkół średnich oraz domów dziecka i internatów. Dokonano przeglądu obecnej sytuacji na tym odcinku wychowania społeczno-moralnego, jakim są samorządy, oraz wysunięto najpilniejsze postulaty mogące pogłębić i ułatwić pracę opiekunów i młodzi¿owych działaczy samorządów uczniowskich. Zło¿one przez uczestników sprawozdania oraz protokołowane (a częściowo stenografowane) przebieg dyskusji zostały opracowane w maszynopisie; oprawione tomy maszynopisu są do dyspozycji interesujących się spraw w archiwum Podkomisji Samorządu Uczniowskiego w Zarządzie Głównym ZNP, Spasowskiego 6/8. Następną doroczny Zjazd postanowiono zwołać pó¿n jesienią 1959 roku we Wrocławiu lub Łodzi z zadaniem przedyskutowania w szczegółach samorządu uczniów jako metody wychowawczej.

3. Spośród wniosków wysuniętych przez konferencj grudniową zasługują na podkreślenie te, które mają praktyczne sposoby umocnienia i rozszerzenia pracy wychowawczej. A więc konferencja wystąpiła z apelem do dyrektorów i kierownik szkół wszystkich typo o wygospodarowanie miejsca i czasu niezbędných w minimalnym bodaj stopniu dla rozwinięcia samorządnej działalnością uczniów; w szczegółności zale¿y na tym, aby na godzinach wychowawczych wychowawca miał mo¿nośc omawiania spraw samorządu uczniowskiego lub mógi je przeznaczyć na zebranie samorządu klasowego; aby w rozkładzie godzin szkolnych kierownicy tych szkół, które pracuj w lokalach funkcjonujących na dwie zmiany, zarezerwowali co najmniej dwie godziny tygodniowo na prace komerek samorządu przez skrócenie w jednym dniu tygodnia rozkładu lekcji i zajęc szkolnych w odpowiednich grupach

klas; aby wreszcie w szkołach uczących tylko przed południem udostępnić lokal szkolny w godzinach popołudniowych co najmniej dwa razy w tygodniu dla komórek samorządu uczniowskiego. W innym wniosku konferencja zwraca uwagę, że dotychczasowy regulamin samorządu uczniowskiego stał się mało aktualny; konferencja uważa, że obecna sytuacja wymaga nie tyle regulaminu, co ramowych wytycznych Ministerstwa Oświaty, które można by dostosowywać do warunków każdego środowiska i szkoły każdego typu. Wreszcie konferencja wysunęła postulat, iż nauczycielom, którzy zajmują się samorządem uczniowskim, należy udzielać zniżki godzin lekcyjnych.

4. Podkomisja zainicjowała wystąpienie Zarządu Głównego ZNP do Departamentu Inwestycji Ministerstwa Oświaty oraz instytucji kierujących budową nowych gmachów szkolnych, aby w planach uwzględniano pozalekcyjne życie młodzieży szkolnej. Szkoła Polski socjalistycznej musi być szkołą uspołecznioną, a uspołecznienie szkoły — jeśli nie ma się ograniczać do werbalizmu i deklaratywności — wiąże się z bogatą i różnorodną aktywnością licznych samorządnych poczynań młodzieży. Wymaga to uwzględnienia w budownictwie szkolnym miejsca i urządzeń nie tylko w postaci jakiejś izby dla samorządu uczniowskiego, izby harcerskiej itd., lecz także takiego projektowania całości budynku szkolnego i jego otoczenia, aby na przykład któryś z korytarzy szkolnych został przystosowany do zebrań i zbiórek (szafy w murze, możliwość ustawienia stolika, kominek), aby w piwnicy lub na strychu wydzielono komórkę na przechowywanie sprzętu uczniowskiego itp. Brak w budynkach szkolnych specjalnych kątów, w których placówki samorządu mogłyby znaleźć miejsce dla swych zebrań, urządzeń i inwentarza, jest szczególnie dotkliwą przeszkodą w rozwijaniu działalności.

5. Podkomisja rozpoczęła starania o zorganizowanie w gmachu Zarządu Głównego ZNP pracowni samorządu uczniowskiego, która wytwarzałaby i gromadziła odpowiednią dokumentację poczynań wychowawczych w zakresie samorządności młodzieży, kompletowała bibliografię zagadnienia oraz bibliotekę specjalistyczną, przeprowadzała badania obecnego stanu samorządów uczniowskich w szkołach wszelkiego typu i w różnego rodzaju środowiskach, zachęcała katedry pedagogiki na wyższych uczelniach do uwzględniania tematyki samorządów uczniowskich w pracach magisterskich, organizowała udział członków Podkomisji w zjazdach, kursach i konferencjach, na których można lub trzeba referować i dyskutować sprawy samorządności młodzieży.

6. Wreszcie jednym z ostatnich poczynań Podkomisji jest przygotowanie projektu wytycznych dla opiekunów organizacji młodzieżowych w szkole w zakresie współpracy między samorządem uczniowskim a innymi organizacjami. Do współdziałania w opracowaniu tych wytycznych zaproszono przedstawicieli Związku Młodzieży Socjalistycznej i Związku Młodzieży Wiejskiej.

Kończąc to pobieżne sprawozdanie pragnę dodać, że w ciągu ostatniego roku nasilające się zainteresowanie samorządnością uczniowską przejawiało się m. in. w coraz częstszym poruszaniu tego tematu w czasopiśmie (w czym szczególnie pozytywna jest rola „Głosu Nauczycielskiego”) oraz na konferencjach rejonowych (w czym, jak się zdaje, przodowały Warszawa i Łódź). Dodać trzeba, że w Łodzi na terenie Klubu Nauczycielskiego ZNP ukształtowała się stała czterdziestoosobowa grupa nauczycieli i wychowawców pragnących systematycznie dyskutować problematykę teoretyczną i praktyczną samorządności młodzieży. Należy mieć nadzieję, że koło łódzkie jest pierwszą zapowiedzią podobnych poczynań w innych punktach kraju.

ALEKSANDER KAMINSKI

# KOMISJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

## (powstanie, działalność, zamierzenia)

### I. POWSTANIE KOMISJI

W dniu 27 października 1958 r. odbył się w Zarządzie Głównym ZNP w Warszawie Krajowy Zjazd Aktywu Nauczycieli Pracy Ręcznej oraz pracowników naukowych reprezentujących Teorię Kształcenia Politechnicznego.

Celem Zjazdu było utworzenie Komisji Kształcenia Politechnicznego przy ZG ZNP. Z ramienia Zarządu Głównego ZNP w Zjeździe wzięli udział: prezes ZNP, kol. Teofil Wojęński, kol. Wacław Wojtyński i kol. Kazimierz Szelągowski.

Pod koniec obrad wybrano 20-osobowy Zarząd Komisji Kształcenia Politechnicznego przy ZG ZNP. W skład Zarządu weszli: Wiktor Ambroziewicz, Eugenia Choińska, Ignacy Huber, Czesław Karp, Bolesław Kiernicki, Zofia Kwiatkowska, Jan Łabuz, Jerzy Niebojewski, Tadeusz Nowacki, Henryk Pohanke, Barbara Radziwiłł, Eugenia Sipayło, Władysław Skoczyła, Maria Soczyńska, Władysław Stołowski, Józef Swiecik, Ignacy Szaniawski, Henryk Wacięga, Jan Wojęński, Konstanty Zajda, Bolesław Zwołakiewicz.

Do Prezydium Zarządu weszli: Czesław Karp, Bolesław Kiernicki, Jerzy Niebojewski, Barbara Radziwiłł, Józef Swiecik, Ignacy Szaniawski, Władysław Stołowski, Jan Wojęński i Konstanty Zajda.

Po ukonstytuowaniu się Prezydium, przewodniczącym został wybrany Ignacy Szaniawski. Zastępcami przewodniczącego zostali: B. Kiernicki i J. Niebojewski, sekretarzami: Cz. Karp i J. Wojęński. Do Prezydium weszli dodatkowo: inż. Wincenty Czerwiński i Henryk Hyniewski.

Postanowiono, że Prezydium powoła do życia przez dokooptowanie Robotczy Zespół Kongresu Pedagogicznego. Zadaniem Robotczego Zespołu będzie przygotowanie referatów na Kongres Pedagogiczny, który ma być zwołany na jesień 1960 r.

### II. ZAŁOŻENIA I PROGRAM NAUKOWY KOMISJI

W dniu 20. XI. 1958 r. została przyjęta przez prezesa Zarządu Głównego ZNP, dra Teofila Wojęńskiego, delegacja Prezydium Komisji Kształcenia Politechnicznego. Celem tej wizyty było sformułowanie założeń naukowych przyszłej działalności Komisji.

Powołanie do życia Komisji — oświadczył prezes Wojęński — związane jest przede wszystkim z naszymi przygotowaniem do Kongresu Pedagogicznego. Ale i po Kongresie będzie miała wasza Komisja wiele do zdziałania. Obecnie jest rzeczą konieczną, aby Komisja Kształcenia Politechnicznego nawiązała kontakt i rozpoczęła ściśle współpracę: a) z Komisją Ustroju Szkolnego, b) z Komisją Programów i Metod Nauczania i c) z Radą dla Spraw Techniki przy Prezydium Rządu.

Wokół kształcenia politechnicznego — stwierdził przewodniczący Komisji — nagromadziło się wiele nieporozumień i niejasności. Należy w prasie związkowej, w codziennej oraz w prasie społeczno-literackiej wyjaśnić najbardziej podstawowe i najbardziej elementarne kwestie teoretyczne i praktyczne, związane z kształceniem politechnicznym. Nie można tolerować stanu zapóźnienia struktury naszej szkoły ogólnokształcącej. Nie można nadal godzić się na pasywność i metody werbalne procesu kształcenia. Musimy iść ku reformie ustroju szkolnego. Z drugiej strony, należy walczyć przeciw fałszywym koncepcjom „produktywizacji” młodzieży i fetyszyzacji pracy twórczej. Dwie tę tendencje zniweczyć mogą ogólnokształcąca charakter szkoły i funkcję szkoły ogólnokształcącej w społeczeństwie socjalistycznym. Walcząc o pełną realizację kształcenia politechnicznego, a tym samym powolną zmianę i unowocześnienie struktury i treści szkoły ogólnokształcącej, należy szerokim rzeszom nauczyciel-

stwa, naszej administracji szkolnej, komitetom rodzicielskim i licznym czytelnikom różnych czasopism wyjaśniać, że wprowadzenie pracy ręcznej i elementów techniki do szkoły ogólnokształcącej musi mieć charakter pedagogiczny, a nie technicystyczny. Nie można kształcenia politechnicznego sprowadzać jedynie do pracy ręcznej, ale nie należy zapominać, że praca ręczna za pomocą prostych narzędzi jest elementarzem wszelkiej kultury technicznej, a więc także kształcenia politechnicznego. Poza tym musimy wziąć pod uwagę możliwości organizacyjne naszych zakładów produkcyjnych. Należy zdać sobie sprawę z tego, że nie każda praca produkcyjna ma charakter wychowawczy, że nie zawsze praca ma charakter politechniczny, że może ona również być pedagogicznie obojętna. Przy technicystyczno-produktywistycznym punkcie widzenia bywa nawet przeciwnie. Choć dotychczasowa przepaść między szkołą zawodową a szkołą ogólnokształcącą przestaje już dzisiaj istnieć, choć problematyka kształcenia ogólnego na terenie szkoły zawodowej i problematyka kształcenia politechnicznego na terenie szkoły ogólnokształcącej zmienia powoli strukturę jednej szkoły jak i drugiej, to żaden pracownik naukowy, żaden działacz oświatowy, żaden pedagog nie uzna za słuszne i za poprawne zatarcie różnicy między funkcją społeczną szkoły zawodowej a funkcją społeczną szkoły ogólnokształcącej. Rozwój nauki i rozwój techniki w skalę światowej, rozwój życia gospodarczego i przeobrażenia w sposobach współczesnego wytwarzania bynajmniej nie wskazują na kryzys i koniec szkoły ogólnokształcącej. Wręcz przeciwnie. Mówiąc o wychowaniu człowieka wszechstronnie rozwiniętego i analizując istotę kształcenia politechnicznego, Marks wysuwał na pierwsze miejsce wykształcenie ogólne, a potem dopiero — politechniczne.

### III. NAJBLIŻSZE ZAMIERZENIA

Przedmiotem działalności Komisji na okres najbliższy jest m. in.:

1. Współpraca z Zarządem Głównym ZNP w przygotowaniach do Kongresu Pedagogicznego.
2. Popularyzacja zagadnień dotyczących zakresu i treści kształcenia politechnicznego, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień pracy ręcznej — elementarza wszelkiej kultury technicznej człowieka.
3. Współpraca z ośrodkami polskiej i zagranicznej myśli pedagogicznej i technicznej, celem ustalenia sensu kształcenia politechnicznego na szczeblu przedszkola, szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego i liceum pedagogicznego.
4. Próby bliższego sprecyzowania zakresu wiedzy i umiejętności nauczycieli — bezpośrednio odpowiedzialnych za realizację kształcenia politechnicznego w zakładach kształcenia nauczycieli.
5. Współpraca w tworzeniu szkół eksperymentalnych o kierunku politechnicznym oraz tworzenie wzorcowych pracowni robót ręcznych.

W związku z powołaniem Komisji — Zarządu Głównego — zamierzamy zorganizować Komisję Kształcenia Politechnicznego przy Zarządach Okręgowych.

Komisje te powinny zająć się również pracami przygotowawczymi do Kongresu Pedagogicznego i traktować to jako jedno ze swoich głównych zadań.

Niezależnie od tej podstawowej pracy Komisje Okręgowe Kształcenia Politechnicznego powinny zająć się m. in. sprawami o charakterze długofalowym, a mianowicie:

- 1) zbieraniem i publikowaniem materiałów naukowych i dydaktycznych z praktyki szkolnej w zakresie kształcenia politechnicznego;
- 2) propagowaniem kształcenia politechnicznego w różnych środowiskach społecznych danego Okręgu, a zwłaszcza poprzez organizowanie Komitetów Opiekuńczych nad

pracownikami szkolnymi i organizowanie w oparciu o nie międzyszkolnych ośrodków kształcenia politechnicznego przy zakładach pracy;

- 3) pomocą w organizowaniu pracowni wzorcowych przy ogniskach metodycznych oraz baz doświadczalnych w zakresie kształcenia politechnicznego;
- 4) przeprowadzaniem badań eksperymentalnych nad zagadnieniami pedagogicznymi w zakresie rysunku technicznego, elementami maszynoznawstwa i technologii materiałów podstawowych;
- 5) zbieraniem materiałów dydaktycznych, związanych z nauczaniem pracy ręcznej, rysunku technicznego i elementów techniki;
- 6) analizą programów szkolnych z punktu widzenia ich realizacji w różnych warunkach szkolnych;
- 7) pomocą ogniskom metodycznym w organizowaniu wystaw metodycznych, zebrań, konferencji, kursów długo- i krótkoterminowych;
- 8) opracowaniem w porozumieniu z Inspektorami Szkolnymi planu szkoleniowego dla nauczycieli pracy ręcznej, uczących w klasach I—IV i V—VII, oraz opracowaniem sieci punktów szkoleniowych śródrocznych w oparciu o pracownie ognisk metodycznych, licea pedagogiczne i studia nauczycielskie;
- 9) współpracą z kierownikami powiatowych ognisk metodycznych — w zakresie kształcenia politechnicznego;
- 10) rejestrowaniem i zabezpieczeniem na terenie danego Okręgu wszystkich pracowni technicznych, a specjalnie pracowni zorganizowanych przez byłe Ośrodki Doskonalenia Kadr, które ulegają bardzo często likwidacji;
- 11) współdziałaniem w zakresie zaopatrywania szkół w niezbędne materiały, narzędzia i urządzenia;
- 12) wyjednywaniem i gromadzeniem funduszków na kursy, wystawy i konferencje;
- 13) pomocą w organizowaniu kółek technicznych.

Podana problematyka jest przykładową i nie hamuje inicjatywy poszczególnych Okręgów w zakresie opracowania tego ważnego problemu pedagogicznego, jakim jest kształcenie politechniczne. Komisja Kształcenia Politechnicznego Zarządu Głównego prosi Kierowników Wydziałów Pedagogicznych i wybitnych metodyków pracy ręcznej, pedagogów, nauczycieli i przedstawicieli techniki o zwołanie konferencji celem zorganizowania Okręgowych Komisji Kształcenia Politechnicznego oraz wyłonienia prezydiów tych Komisji w liczbie 5—7 osób, zależnie od liczebności uczestników tych konferencji w danym Okręgu.

Do prezydiów Komisji powinni wejść wybitniejsi nauczyciele pracy ręcznej, inżynierowie, nauczyciele zawodu, pedagodzy i przedstawiciele życia gospodarczego, ze Studiów Nauczycielskich Liceów Pedagogicznych, Liceów dla Wychowawczyń Przedszkoli, szkół podstawowych, zawodowych i zakładów przemysłowych.

Wybrane prezydium Komisji Okręgowych powinny opracować plan działalności oraz ustalić kolejność realizacji poszczególnych zagadnień.

Przewodniczący Komisji Okręgowych wchodzić z reguły w skład Centralnej Komisji Kształcenia Politechnicznego przy Zarządzie Głównym.

#### IV. PRZYGOTOWANIA DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

W sali klubowej Zarządu Głównego ZNP odbyła się w dniu 25 kwietnia 1959 r. narada zwołana przez Komisję Kształcenia Politechnicznego. Oprócz członków Komisji w naradzie wzięli udział: przedstawiciele Rady do Spraw Techniki (prof. inż. Taniewski, prof. inż. Olszewski oraz inż. Liebfeld), przedstawiciele NOT (inż. mgr Legat), wybitni metodycy nauczania pracy ręcznej (dr K. Zajda, wizyt. Wójtów), teoretycy kształcenia politechnicznego oraz inżynierowie i technicy związani z proble-

matyką organizacji i praktyki kształcenia politechnicznego (m. in. inż. Czerwiński i inż. Pasierbiński).

Przemówienie wstępne wygłosił prezes Zarządu Głównego ZNP prof. dr Teofil Wojeński. Problematyka Kongresu Pedagogicznego — powiedział prezes Wojeński — jest ściśle związana z reformą szkolną. Reforma ta jest wprawdzie rzeczą trudną i wymaga wielu wysiłków, ale nie da się już dziś jej uniknąć. Od Kongresu dzieli nas rok czasu. W ciągu rocznego okresu przygotowawczego musi się zaznaczać także i praca Komisji Kształcenia Politechnicznego. Przemiany w treści i w strukturze polskiego szkolnictwa ogólnokształcącego związane są w niemałym stopniu z osiągnięciami naukowymi, organizacyjnymi i metodycznymi kształcenia politechnicznego. Właściwe miejsce dla elementarnej kultury technicznej w szkole oraz nowoczesniejszego niż dotąd nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, uwzględniające m. in. także problematykę techniczną, muszą być wzięte pod uwagę w przygotowaniach do Kongresu Pedagogicznego i w dyskusjach nad reformą szkolną.

W referacie swym, poświęconym konkretnym pracom przygotowawczym Komisji Kształcenia Politechnicznego, prof. Ignacy Szaniawski scharakteryzował cztery kręgi tematyczne, które winny znaleźć swoje odbicie nie tylko w ramach jednej Komisji, Komisji Kształcenia Politechnicznego, lecz także w Komisji Programów i Metod Nauczania oraz w referatach plenarnych. Kształcenie politechniczne jest wszak nerwem trójdzielnym pedagogiki.

Pierwszy krąg tematyczny obejmuje — zdaniem prof. Szaniawskiego — ogólnopedagogiczne podstawy kształcenia politechnicznego. Drugi to krąg tematyczny dotyczący zagadnień pracy ręcznej, jako elementarza wszelkiej kultury technicznej. Trzeci dotyczy podstaw maszynoznawstwa i elementów techniki w szkole ogólnokształcącej. Czwararty dotyczy zagadnień korelacji przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego z przedmiotami cyklu politechnicznego.

Po referacie zabrało głos szereg dyskutantów. Dr Zajda, dyrektor Studium Nauczycielskiego w Częstochowie, poruszył sprawę pracy ręcznej w procesie kształcenia politechnicznego i w imieniu metodyków nauczania manualnego wyraził radość, że w okresie przygotowawczym, jak i w czasie Kongresu, problematyka pracy ręcznej nie będzie zaprzeczona. Prof. inż. Olszewski aprobeuje w zasadzie koncepcję prac przygotowawczych Komisji. Mówca zauważył, że należałoby więcej miejsca poświęcić problemom kształcenia politechnicznego nauczycieli z punktu widzenia postulatów politechnizmu oraz problemom pozaszkolnych zajęć politechnicznych. Kol. red. Niebojewski stawia prof. Szaniawskiemu zarzut, iż pominął sprawę zorganizowania i przygotowania wystawy, i wyraża nadzieję, że Komisja Kształcenia Politechnicznego taką wystawę do Kongresu przygotowuje. St. asystent Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego U.W. mgr Słomkiewicz poruszył istotną sprawę określenia zakresu kultury technicznej, którą powinien zdobyć uczeń szkoły ogólnokształcącej. Inż. Czerwiński poruszył sprawę pomocy naukowych do nauczania elementarnej techniki. Wielce konstrukcyjne, choć nie pozbawione akcentów polemicznych, było wystąpienie dyr. Szymanki. Przemawiali również m. in.: kol. kol. Wójtów, Kiernicki, Deptuła, Zwołakiewicz, Łabuz i inni.

Komisja Kształcenia Politechnicznego ZNP weszła tym samym w nowy etap pracy.

J. SZANIAWSKI, B. KIERNICKI, J. NIEBOJEWSKI, K. ZAJDA



## KOMISJA PRÓB I EKSPERYMENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Obok szeregu innych komisji przygotowujących materiały na Kongres Pedagogiczny rozpoczęła ostatnio działalność Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych pod przewodnictwem prof. dra Wincentego Okonia. W dniu 4 kwietnia br. odbyło się pierwsze zebranie komisji, w którym uczestniczyli przedstawiciele różnych zakładów, gdzie prowadzone są już pewne prace eksperymentalne. Zebranych powitał sekretarz Zarządu Głównego ZNP, W. Wojtyński, podkreślając w swym przemówieniu doniosłą rolę prób i eksperymentów dla szkolnictwa. Referat wprowadzający prof. W. Okonia dotyczył 3 zasadniczych zagadnień:

- 1) zasad, na których powinna opierać się praca Komisji;
- 2) podstawowych pojęć dotyczących klasyfikacji zakładów eksperymentalnych;
- 3) projektu planu pracy Komisji na najbliższy rok.

Referent podkreślił konieczność wznowienia prac eksperymentalnych. Pedagogika polska posiada w tym zakresie cenne tradycje, w okresie przedwojennym prowadzono u nas różne próby i eksperymenty. Obecnie zakres prac tego rodzaju jest niewielki, pozostajemy w tyle zarówno w stosunku państw zachodnich, jak i do krajów demokracji ludowej.

Co można i należy badać? Zdaniem prof. Okonia eksperyment może obejmować 4 następujące grupy zagadnień: reformę zadań i treści szkoły, przebudowę podstaw psychologicznych nauczania i wychowania oraz przebudowę strony organizacyjnej systemu szkolnego. Opierając się na tym podziale referent scharakteryzował występujące w przeszłości różne kierunki pedagogiczne i próby realizacji ich założeń w praktyce, zwracając szczególną uwagę na doświadczenia polskich pedagogów. Kończąc ten przegląd historyczny, profesor podkreślił możliwość wykorzystania doświadczeń dawnych oraz stwierdził, iż wymienione przez niego 4 grupy zagadnień mogą stanowić również i dziś podstawę eksperymentowania.

Powołana właśnie do życia Komisja Prób i Eksperymentów ma do spełnienia dużą rolę. Naczelnym jej zadaniem powinno być stworzenie właściwej atmosfery dla eksperymentu pedagogicznego oraz roztoczenie opieki nad podejmowanymi próbami. Poprzez eksperymentowanie bowiem przyczyniamy się do ustalania prawidłowości, a tym samym do rozwoju nauk pedagogicznych.

W dalszym ciągu swoich wywodów referent omówił wyczerpująco zagadnienia terminologiczne, proponując przyjęcie następujących określeń:

- 1) eksperyment ogólny — obejmuje cały zakład, np. szkołę, która stanowi wówczas szkołę eksperymentalną;
- 2) eksperyment cząstkowy — obejmuje jakąś jedną część zakładu eksperymentalnego, np. klasę szkolną (szkoła, w której znajduje się jedna lub kilka klas eksperymentalnych, nosi nazwę szkoły eksperymentującej);
- 3) eksperyment z zewnątrz — pracownicy nauki prowadzą na terenie określonego zakładu cząstkowego badania pedagogiczne.

W części końcowej referatu prof. W. Okoń zaproponował, aby Komisję podzielić na 3 podkomisje: szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów wychowawczych (domy dziecka, przedszkola, żłobki, pałace młodzieży itp.). Do najbliższych zadań Komisji należy przeprowadzenie ewidencji prowadzonych już prób i eksperymentów pedagogicznych, przy czym niezbędna tu jest pomoc ze strony kuratoriów i władz ZNP. Po wtóre, należałoby również opracować obszerną, kilkutomową monografię, obejmującą doświadczenia polskich szkół eksperymentalnych w okresie międzywojennym oraz dorobek światowego szkolnictwa eksperymentalnego.

W wyniku bogatej i wszechstronnej dyskusji zebrani przyjęli przedłożony przez profesora projekt planu pracy. Prezes T. Wojeński podkreślił, iż dobrze byłoby

zogniskować prace eksperymentalne wokół zagadnień związanych z reformą szkolną w Polsce, gdyż sprawa ta należy do najpilniejszych. Doc. dr T. Nowacki zaproponował współpracę Instytutu Pedagogiki z Komisją, zgłaszając propozycję wykorzystania kursu wakacyjnego organizowanego przez Sekcję Politechniczej I. P. dla realizacji zamierzonych planów. Pozostali dyskutanci (m. in. dr M. Kwiatowska, kol. M. Kryński, kol. dyr. J. Erbel, kol. A. Maćkowiak, wiz. Cieplak, prof. Trzeźniowski) poparli przedłożony przez prof. W. Okonia plan pracy Komisji, charakteryzując prowadzone już w terenie eksperymenty. W toku dyskusji zgłoszono wniosek opracowania szczegółowej ankiety w sprawie prowadzonych prac eksperymentalnych. W wyniku tej ankiety Komisja powinna zebrać wyczerpujące dane na temat stanu i zakresu prowadzonych obecnie prób i eksperymentów.

W dniu 16 maja br. odbyło się dalsze, wynikające z planu pracy Komisji, posiedzenie. Przedmiotem dyskusji, w której udział brali kol. kol.: prof. W. Okoń, doc. J. Bartecki, doc. T. Nowacki, doc. I. Szaniawski, doc. W. Szczerba, St. Dobrowolski, M. Kryński i K. Szelański, była m. in. sprawa przygotowania materiałów na Kongres Pedagogiczny, dotacji na organizowanie prac eksperymentalnych, oceny prowadzonych już w terenie eksperymentów. Postanowiono, że Komisja wystąpi do Ministerstwa Oświaty z wnioskiem o uregulowanie sprawy szkół i zakładów eksperymentalnych i honorowanie dodatkowej pracy nauczycieli, podobnie jak to już ma miejsce w przedszkolach eksperymentalnych. W tej i innych związanych z eksperymentowaniem kwestiach celowa będzie ścisła współpraca Komisji z powstałym w Ministerstwie Wydziałem Szkół Eksperymentalnych. Komisja zajmie się opracowaniem statutu szkolnictwa eksperymentalnego, projekt przygotowuje kol. St. Dobrowolski. Celem dokonania oceny prowadzonych już eksperymentów członkowie Komisji zapoznają się z nimi poprzez wyjazdy w teren.

Druga część posiedzenia poświęcona była zreferowaniu przez kol. M. Kryńskiego założeń „Eksperymentalnej metody nauczania w klasach jedenastych” wprowadzonej w kilku liceach na terenie Kuratorium Gdańskiego. Zamiast tradycyjnej, szkolno-lekcyjnej metody nauczania, w klasach eksperymentalnych ma być stosowana metoda wykładowo-konsultacyjna połączona z pracą samodzielną uczniów. Celem eksperymentu jest stworzenie możliwości gruntowniejszego opanowania materiału naukowego przez ucznia oraz lepsze przygotowanie do studiów na wyższej uczelni.

W dyskusji zwrócono uwagę, iż konieczne jest uściślenie celów eksperymentu, odpowiednie wyklarowanie stosunku między tradycyjnym systemem daltońskim a projektowaną formą pracy dydaktycznej, szczegółowsze przedstawienie metod pracy nauczycieli i uczniów oraz porównanie wyników klas eksperymentalnych i kontrolnych przez zastosowanie odpowiednio przygotowanych zadań i testów.

Na zakończenie trzeba wspomnieć, iż — zgodnie z postanowieniami Komisji — została już opracowana i rozesłana do Kuratorów i Zarządów Okręgu ZNP ankieta dla dokonania ewidencji prób i eksperymentów pedagogicznych. Ponadto Komisja zaapelowała przez „Głos Nauczycielski” o nadsyłanie wszelkich informacji na temat prowadzonych lub projektowanych prac eksperymentalnych. Nauczyciele i pracownicy oświatowi proszeni są o pisanie w tej sprawie do Zarządu Głównego ZNP — Komisja Prób i Eksperymentów.

K. J.

## KOMISJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

### Badania nad rolą szkoły i nauczycieli w środowisku

Proces rozwoju biologicznego i psychicznego dziecka, przyswajania zasad moralnych i ogólnie przyjętych norm postępowania dokonuje się pod wpływem różnorodnych czynników, oddziałujących na jego szkolne i pozaszkolne życie. Nawet najbardziej pobieżna analiza wpływa na życie dziecka takich grup społecznych, jak rodzina czy związki rówieśnicze, wskazuje na konieczność liczenia się w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły ze wszystkimi czynnikami oddziałującymi na wychowanka. Niektóre z tych wpływów działają spontanicznie, powodując w konsekwencji ujemne, nie zamierzone skutki, ogromnie komplikujące działalność wychowawczą szkoły. Stąd też samo doskonalenie techniki wewnątrzszkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nie jest w stanie i nie może zapewnić skuteczności działania wychowawczego. Konieczne jest równoczesne uwzględnianie specyfiki środowiska, w którym odbywa się wychowanie, oraz jego wpływów, zarówno tych zorganizowanych, celowych, działających pozytywnie, jak i samorzutnych, nie zamierzonych, wynikających ze stanu i warunków środowiska, a stanowiących niejednokrotnie źródło nieprzystosowania i wykołajeń. W tej sytuacji szkoła staje wobec skomplikowanych zadań, wyrażających się z jednej strony w budzeniu w wychowanku zmian zachowania i potrzeb kulturalnych, które przenosiłby on w bezpośrednie środowisko swego życia, z drugiej strony w szerszym oddziaływaniu społeczno-oświatowym, podejmowanym przez nauczycielstwo. Na wagę tego problemu wskazywał w swym wykładzie „Szkoła i środowisko społeczne” prof. dr Ryszard Wroczyński na konferencji w dniu 28 lutego 1959 r., w której brali udział uczestnicy zainicjowanych przez Komisję Pedagogiki Społecznej ZG ZNP badań nad rolą szkoły w środowisku. Prof. Wroczyński podkreślał również, że skuteczność działania wychowawczego szkoły zależy w ogromnej mierze od znajomości środowiska, w którym ten proces przebiega, od uwzględniania czynników środowiskowych, wywierających silny wpływ na młodzież, jej stosunek do życia, ambicje i aspiracje, styl i sposób bycia. Środowisko rodzinne, otoczenie sąsiedzkie, grupa rówieśników — oto główne źródła wpływów pozaszkolnych, w wielu przypadkach oddziałujących ujemnie na proces przystosowywania się do życia w społeczeństwie. W przeciwieństwie do zorganizowanych, planowych i celowych wpływów i ośrodków działalności wychowawczej, ze szkołą na czele, wpływy ze strony pozaszkolnego środowiska wychowanka działają często w sposób niezorganizowany, samorzutny. Posiadają jednak wielkie znaczenie w życiu dzieci i młodzieży. Przeprowadzane dotychczas badania społecznej funkcji różnych placówek i instytucji wychowujących dostarczyły ciekawych i cennych materiałów świadczących o tym, że proces oddziaływania na pozaszkolne życie dzieci i młodzieży przebiega w sposób bardzo skomplikowany. Niejednokrotnie sytuacja kształtuje się tak, że zarówno zła atmosfera wychowawcza w domu, jak i równoległe mający miejsce ujemny wpływ grupy rówieśników stanowią łącznie społeczne tło wykołajenia się. Często jednak w pozornie najlepiej zorganizowanym środowisku rodzinnym, przy stosunkowo wysokiej kulturze umysłowej i moralnej obojga rodziców, na skutek zaabsorbowania pracą zarobkową i braku czasu dla dzieci spotykamy się ze społecznie ujemną postawą młodzieży. Sporadyczne zupełnie oddziaływanie rodziców i niedostatecznie daleko idące oddziaływanie szkoły tworzy luki, które wypełnia grupa rówieśników. Większość przestępstw nieletnich ma miejsce w takich właśnie warunkach. Przystępność i chuligaństwo, w prostej linii do niej prowadzące, stanowią jednak te najbardziej jaskrawe przykłady kryzysu wychowawczego. Zadaniem wszystkich placówek wychowujących jest nie tylko zapobieganie procesom wykołajania się, ale

również — i to przede wszystkim chyba — ciągle, skuteczne oddziaływanie na całość kształt życia dzieci i młodzieży, zgodnie z przyświecającym nam ideałem wychowania. Na tym tle i w związku z dalszymi perspektywami rozwoju społeczno-oświatowego, rola szkoły w ogóle, a szkoły podstawowej, jako powszechnej instytucji kształcenia, w szczególności nabiera specjalnego znaczenia i sensu. Przytoczone wyżej względy natury zarówno społecznej, jak i pedagogicznej zrodziły myśl zorganizowania badań nad rolą szkoły i nauczycielstwa w środowisku.

Badania te — jak już wspominałam — zainicjowane zostały przez Komisję Pedagogiki Społecznej przy Zarządzie Głównym ZNP przy współpracy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego pod kierownictwem prof. dra R. Wroczyńskiego.

Osoby zbierające w wytypowanych środowiskach materiały, które pozwolą na scharakteryzowanie i ocenienie roli miejscowej szkoły i nauczycieli, pracować będą w oparciu o zaopatrzone w instrukcję kwestionariusz. Niezależnie od tego, organizatorzy i kierownicy badań przewidują stały i bezpośredni kontakt z pracownikami Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, którzy przez konsultacje ustne i piśmienne oraz rozmowy indywidualne na miejscu badań służyć będą radą i pomocą zbierającym materiały.

Kwestionariusz składa się z trzech części. Część pierwsza wymaga dokładnego i wnikliwego scharakteryzowania środowiska, w którym znajduje się szkoła. Zawarte w tej części kwestionariusza punkty ustalają zagadnienia, które należy w opisie uwzględnić. O sposobie potraktowania spraw i ich ujęciu decydować musi rola, jaką one w życiu środowiska odgrywają; na terenach Ziemi Odzyskanych problemem wielkiej wagi jest struktura narodowościowa. Od zachodzących w niej ciągłych zmian zależy atmosfera w środowisku, warunki i kierunek pracy politycznej, kulturalno-oświatowej, wychowawczej. Interesować nas tu będzie rola, jaką odgrywa szkoła w procesie scalania odrębnych grup narodowościowych. Interesować nas będzie współzależność zachodząca między składem narodowościowym społeczeństwa a warunkami i możliwościami oddziaływania na nie.

Przy zbieraniu i opracowywaniu materiałów uwzględnić należy przede wszystkim te momenty, które są dla danego środowiska najważniejsze i w sposób bardzo wyraźny określają jego charakter, warunki życia, atmosferę społeczną:

- a) rozwój przemysłu lub jego zastój, jako czynnik określający atmosferę, warunki życia, aspiracje mieszkańców, postawy i zainteresowania młodzieży (w związku z możliwością wysokich zarobków lub brakiem pracy),
- b) oddalenie od większych ośrodków gospodarczych, kulturalnych a rozwój życia kulturalnego w środowisku, sposób spędzania wolnego czasu przez mieszkańców, plany i ambicje życiowe,
- c) inne fakty charakterystyczne dla danego środowiska.

W badaniach wysuwają się na czoło jako zagadnienia centralne dwie sprawy:

- 1) współdziałanie szkoły w rozwiązywaniu zagadnień opieki nad dziećmi i młodzieżą w środowisku,
- 2) współdziałanie szkoły w dziedzinie życia społeczno-kulturalnego środowiska.

Przy formułowaniu więc najpilniejszych potrzeb w dziedzinie opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz życia kulturalno-oświatowego środowiska należy uwzględnić całość kształt zagadnień związanych z sytuacją młodzieży w środowisku i stanem potrzeb oświatowych.

Punktem wyjściowym powinno być określenie, które z czynników są zasadnicze dla badanego środowiska. Zebrany materiał monograficzny ma nam dostarczyć nie tylko pewnej sumy wiadomości o środowisku badanej szkoły, ale również powinien

pozwolić na wyciągnięcie wniosków i ewentualnych postulatów dotyczących udziału szkoły i nauczycieli w życiu środowiska.

W części drugiej i trzeciej gromadzić będziemy materiały charakteryzujące warunki życia i pracy zarówno szkoły, jak i nauczycieli. Podobnie jak w części pierwszej punkt ciężkości spoczywa na wiernym przedstawieniu spraw i sytuacji, z pełnym uwzględnieniem wszystkich dziedzin życia środowiska, szkoły i działających na jej terenie nauczycieli.

Podstawę do zbierania materiałów stanowią:

- 1) wywiady i rozmowy indywidualne z przedstawicielami Rad Narodowych, władz szkolnych, placówek kulturalno-oświatowych, instytucji społecznych i politycznych,
- 2) analiza dokumentów urzędowych:  
    sprawozdania z narad,  
    kroniki lokalne,  
    artykuły w prasie dotyczące danej miejscowości.
- 3) materiały zebrane od nauczycieli,
- 4) ewentualnie inne dokumenty.

Badania mają dać rzeczywisty obraz sytuacji i roli szkoły w środowisku.

Objęmują one 36 ośrodków z województw: wrocławskiego, katowickiego, olsztyńskiego, bydgoskiego, lubelskiego i rzeszowskiego.

Zespół badający rekrutuje się z wytypowanych przez okręgi ZNP wieloletnich, doświadczonych i związanych silnie ze swoim środowiskiem nauczycieli-oświatowców.

Zbrane materiały wykorzystane zostaną do późniejszych opracowań naukowych tego tak niezmiernie ważnego zagadnienia.

H. IZDEBSKA

## KONFERENCJA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH

W dniach od 23 do 26 lutego 1959 r. odbyła się w Warszawie konferencja zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty dla tych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w ZKN-ach, którzy wybrali pierwszy wariant programu (opracowany przez Komisję przy Departamencie Programowym Ministerstwa Oświaty). Celem tej konferencji było danie uczestnikom teoretycznych podstaw niezbędnych dla realizacji programu, zorientowanie w najnowszych kierunkach i problemach z dziedziny nauk pedagogicznych oraz wysunięcie kwestii, które mogłyby się stać przedmiotem samodzielnej refleksji i dyskusji w gronach nauczycielskich, a przez to zaczynem twórczej inwencji metodycznej.

Program konferencji zawierał następujące wykłady:

1. Stefan Błachowski — Psychologia w naukach pedagogicznych
2. Józef Chałasiński — Socjologia w naukach pedagogicznych
3. Feliks Korniszewski — Podstawowe pojęcie pedagogiczne: wychowanie, kształcenie, nauczanie
4. Feliks Korniszewski — Psychologia w zakładach kształcenia nauczycieli (zadania, program, metody nauczania)
5. Tadeusz Kotarbiński — Logika w naukach pedagogicznych
6. Halina Kowalewska — Wychowanie przyszłego wychowawcy
7. Józef Kozłowski — Praktyka pedagogiczna przy realizowaniu I wariantu programu
8. Konstanty Lech — Charakterystyka ogólna I wariantu programu
9. Konstanty Lech — Metodyki i ich stosunek do innych przedmiotów pedagogicznych
10. Zygmunt Mysłakowski — Kształcenie w obliczu nowych potrzeb społecznych

11. Wacław Pokojski — Literatura pedagogiczna, jej stan i aktualne plany wydawnicze w tym zakresie
12. Wincenty Okoń — Eksperyment dydaktyczny
13. Kazimierz Sośnicki — Proces uczenia się w dydaktyce socjalistycznej
14. Bogdan Suchodolski — Zagadnienie celów wychowania
15. Stefan Szuman — Psychologia rozwojowa, jej stan i znaczenie w kształceniu nauczycieli
16. Tadeusz Tomaszewski — W sprawie przedmiotu psychologii
17. Kazimierz Wojciechowski — Aktualne zadania zakładów kształcenia nauczycieli

Inauguracyjny wykład prof. Tadeusza Kotarbińskiego uświadomił słuchaczom rolę logiki w ZKN-ach: „Czegokolwiek nauczyciel uczy — powiedział prelegent — musi być człowiekiem logicznie wyrobionym”, bowiem jednym z jego naczelnych zadań jest systematycznie prowadzona walka z mętnością myślenia i nieładem w umysłach uczniów. Musi on przy każdej sposobności — niezależnie od tematu lekcji — urabiać dobre nawyki logiczne, zapobiegać różnym rodzajom logicznego zła, wyjaśniać i usuwać powtarzające się nagminne błędne rozumowania. Nauczycielowi każdego przedmiotu niezbędna jest znajomość poprawnych form wnioskowania, kryteriów prawdziwości i fałszywości zdań, zasad formułowania pytań, zasad klasyfikacji, metodologicznego charakteru poszczególnych nauk i wielu innych kwestii tak żywotnych, tak podstawowych dla każdej „dobrej roboty” umysłowej — czy chodzi o przygotowanie własnych wykładów, czy o kierowanie cudzym procesem uczenia się. Zdaniem prelegenta, można będzie zrezygnować z logiki jako odrębnego przedmiotu nauczania dopiero wtedy, kiedy... każdy nauczyciel ZKN-u będzie uczył logiki na materiale swojego przedmiotu. Tak czy inaczej logika stanowi niezbędny składnik zawodowego przygotowania nauczyciela.

Pewnego rodzaju potwierdzeniem oraz ilustracją doniosłości logiki w pedagogice był wykład Feliksa Korniszewskiego na temat podstawowych pojęć pedagogicznych: wychowania, kształcenia, nauczania, używanych potocznie i w podręcznikach w sposób rozbieżny i nie uściślony. W przeciwieństwie do stanowiska zmierzającego do zredukowania trzech wymienionych terminów przez sprowadzenie ich do dwóch podstawowych, przy czym równorzędnych, mianowicie: wychowania i kształcenia w szerokim ich znaczeniu, prelegent uzasadniał konieczność posługiwania się wszystkimi trzema, ze względu na faktyczne istnienie procesów wychowania w szerokim i węższym znaczeniu tego słowa, procesu kształcenia i procesu nauczania. Ustalając znaczenie tych terminów na podstawie analizy słownictwa i powszechnej empirii pedagogicznej, prelegent wyodrębnił następujące procesy: wychowanie w szerokim znaczeniu, wychowanie w węższym znaczeniu, nauczanie, nauczanie kształcące, nauczanie wychowujące, kształcenie wychowujące oraz nauczanie kształcące i wychowujące. Wykład ten stanowił zarazem próbę uzasadnienia konieczności wyodrębnienia w pedagogice teorii nauczania i teorii wychowania dla pogłębionego rozpatrywania zagadnień dydaktycznych i wychowawczych. Wyodrębnienie to występuje w I wariantcie programu przedmiotów pedagogicznych.

Prof. Stefan Błachowski poświęcił znaczną część swego wykładu na analizę związku między behaviorystycznym a introspekcjonalistycznym ujmowaniem psychiki, przy czym stwierdził wyraźne w ostatnich latach złagodzenie sporu między tymi dwoma stanowiskami (zgodnie zresztą z przewidywaniem samego Pawłowa, że nastanie kiedyś przymierze psychologii z fizjologią).

Prof. Stefan Szuman omówił czynniki rozwoju istoty ludzkiej, podkreślając dynamikę tego procesu biegnącego zarówno poprzez wiekową ewolucję gatunków roślinnych i zwierzęcych (stąd pożytek, jaki nauczyciele odnieśliby ze znajomości psychologii zwierząt), jak przez całe życie jednostki. Zwrócił również prelegent uwagę na

światopoglądową treść stwierdzenia, że człowiek nie „jest” jakiś, tylko „staje się” bezustannie. „Nie ma zewnętrznego osiągnięcia bez zbudowania czegoś w nas samych, nie ma zewnętrznego niepowodzenia bez rozpadnięcia się czegoś w nas samych”.

Drugi wykład Feliksa Korniszewskiego poświęcony był omówieniu zadań, programu i metod nauczania psychologii ogólnej i rozwojowej w ZKN-ach. Prelegent zwrócił uwagę słuchaczy na konieczność rozpatrywania poszczególnych stron, cech i procesów psychicznych w ścisłym związku z całością psychiki, działaniem i postępowaniem człowieka, z zachowaniem się dzieci i młodzieży w szkole oraz z procesami wychowania, nauczania i uczenia się. Ilustracją znaczenia psychologii dla pedagogiki była analiza psychologiczna procesów wychowania, kształcenia i nauczania. Stanowiła ona uzupełnienie analizy logicznej tych pojęć, jaka została przeprowadzona w pierwszym dniu Konferencji.

Prof. Tadeusz Tomaszewski przedstawił dwa główne poglądy na przedmiot psychologii — jako na naukę o procesach i zjawiskach psychicznych zachodzących w człowieku albo też na naukę o samym człowieku — i zatrzymał się dłużej nad charakterystyką tego drugiego stanowiska. Zwrócił przy tym uwagę na stale rosnące zainteresowanie problemem funkcji, jaką dane zjawiska psychiczne pełnią w regulowaniu stosunków między człowiekiem a jego środowiskiem, tj. w kwestii podstawowej dla istnienia i rozwoju każdego żywego tworu, oraz na nowe pojęcia spotykane obecnie w pracach z zakresu psychologii — takie jak: adaptacja, asymilacja, potrzeba, frustracja, kompensacja, wypieranie, sublimacja i inne. Stanowisko funkcjonalne — stwierdził prelegent — zaczyna w tej chwili łączyć psychologów wszystkich krajów, od Stanów Zjednoczonych do Związku Radzieckiego.

Prof. Józef Chałasiński wysunął kwestię dynamizmu „stawania się” człowieka. „Nie przychodzi on na świat jako istota ludzka, on się dopiero stopniowo ucławicza — i jako jednostka, i jako gatunek — poprzez życie w społeczeństwie”.

W wykładzie tym zabrzmiał silnie akcent ostrzeżenia przed zachodzącą na naszych oczach dehumanizacją, spowodowaną w dużej mierze gwałtownym postępem techniki, która może doprowadzić do upadku prawdziwej kultury. Panoszy się coraz bardziej „kultura obrazkowa”, reprezentowana przez magazyny ilustrowane, kino, telewizję, a konsumowana beźmyślnie. Twórcza rola szkoły i nauczyciela rysuje się na tym tle bardzo wyraźnie.

Prof. Zygmunt Mysłakowski nie przybył na konferencję z powodu złego stanu zdrowia. Część I jego wykładu została odczytana, całość zaś, podobnie jak wykład nieobecnego również prof. Tynca (Rola historii wychowania w podnoszeniu kultury pedagogicznej nauczyciela), znajdzie się w zbiorowej publikacji, w której zamieszczone zostaną wszystkie referaty objęte programem Konferencji.

Prof. Kazimierz Sośnicki scharakteryzował w swoim wykładzie tzw. esencjalizm (kierunek pedagogiczny rozwijający się w USA począwszy od r. 1938), który postuluje kierowanie rozwojem funkcji umysłowych ucznia przy pomocy treści nauczania ułożonych systematycznie, zgodnie z logiczną strukturą danej gałęzi wiedzy. Druga część wykładu poświęcona została analizie stosunku zachodzącego między myśleniem teoretycznym a myśleniem praktycznym: planowanie jest tu ogniwem pośrednim.

Punktem ciężkości wykładu prof. Bogdana Suchodolskiego był problem wychowania człowieka do podjęcia nowych zadań i wykorzystania nowych możliwości, jakie przed nim stawia i jakich mu dostarcza nasza epoka. Podstawą odpowiedzi: na pytania o cele wychowania winna być analiza zarówno procesów rozwojowych i społeczno-gospodarczych i — na tym tle — naszych wyobrażeń o przyszłości, jak wszechstronna analiza samego człowieka. Osiągnięcie postawionych celów wymaga bardzo głębokich zmian i w treściach, i w metodach dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły.

Konstanty Lech scharakteryzował ogólnie I wariant programu przedmiotów pedagogicznych, podkreślając założenie, które stanowi podstawę jego struktury: istnieje ścisły związek między teorią a praktyką pedagogiczną. Każdy temat teoretyczny należy opracowywać w oparciu o praktykę, każde działanie praktyczne wyjaśniać i uzasadniać w oparciu o teorię. Praktyka jest źródłem, sprawdzianem i zastosowaniem teorii.

W drugim wykładzie Konstanty Lech omawiał stosunek dydaktyki do metodyki nauczania oraz potrzeby i możliwości badań z zakresu nauczania tych przedmiotów. Przy tej problematyce została powtórnie wysunięta na czoło kwestia stosunku teorii do praktyki w nauczaniu. Badania w tej dziedzinie winny być prowadzone przy udziale nauczycieli-praktyków.

Prof. Wincenty Okoń omówił strukturę eksperymentu dydaktycznego i metodę jego przeprowadzania.

Józef Kozłowski rozpatrzył zagadnienie praktyki pedagogicznej w ZKN-ach, która ma na celu wyrobienie umiejętności układania planu pracy oraz posługiwania się tym planem. Stąd dwa rodzaje hospitacji: obserwacyjny (gdzie punkt wyjścia stanowi praktyka) oraz ilustracyjny (punktem wyjścia jest teoria).

Wykład Haliny Kowalewskiej, przewodniczącej Konferencji, poświęcony był wychowawczej pracy ZKN-ów i zawierał postulat traktowania uczelni, internatu i szkoły ćwiczeń jako jednego zespołu trzech członów równorzędnej wagi, stanowiący wzorowe środowisko wychowawcze, przygotowujące uczniów do funkcji wychowawcy, nierozzerwalnie związanej z funkcją nauczyciela. Jednym z niezbędnych elementów tego przygotowania winna się stać etyka zawodowa, wykładana w oparciu o podstawowe tezy ogólnoludzkiej etyki niezależnej oraz etyki socjalistycznej. Realizacja tych postulatów wymaga całkowitej świeckości zakładów kształcenia nauczycieli.

Wacław Pokojski, redaktor działu wydawnictw pedagogicznych w PZWS, zobrazował ogólną sytuację wydawniczą w zakresie literatury pedagogicznej, wskazał na różnorodne trudności powodujące niedostateczne wciąż zaspokojenie potrzeb w tym zakresie (przede wszystkim brak autorów) oraz zamierzenia wydawnictwa na najbliższą przyszłość.

Na zakończenie konferencji dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli, Kazimierz Wojciechowski, podał dane liczbowe obrazujące sytuację kadrową w szkolnictwie. Z danych tych okazuje się, że troska o ilość wysuwa się w tej dziedzinie na plan pierwszy, wobec słabego wciąż — jakkolwiek nastąpiła ostatnio wyraźna poprawa pod tym względem — napływu kandydatów oraz, co gorsza, stałego znacznego odpływu.

Dyskusja — ani ogólna, ani związana z poszczególnymi wykładami — z braku czasu nie mogła się rozwinąć w godzinach przedpołudniowych, na które Liceum im. Narcyzy Zmichowskiej mogło udzielić gościny w sali mieszczącej niemal setkę słuchaczy. Dwukrotnie odbyła się natomiast dyskusja popołudniowa w sali Konferencyjnej Ministerstwa Oświaty, z udziałem prof. Stefana Szumana i Feliksa Korniszewskiego, ponieważ tematyka psychologiczna wywołała szczególne zainteresowanie uczestników i potrzebę wyjaśnienia wielu kwestii. Inne zagadnienia były przedmiotem żywej wymiany myśli w przerwach między wykładami.

W rezultacie wykładów i dyskusji powstało zgodne przeświadczenie uczestników, które stanowi ogólne osiągnięcie Konferencji. Można by je streścić, jak następuje:

Pedagogika jest nauką stosunkowo młodą, ma charakter praktyczny, obejmuje ogrom różnorodnych problemów, a przy tym posługuje się słownictwem mowy potocznej, nie wypracowawszy sobie dotąd własnej terminologii. Wynikają stąd wielkie trudności porozumiewania się ze sobą oraz trudności współpracy między samymi pedagogami. W rozważaniach pedagogicznych zachodzi przeto szczególna potrzeba



bardzo starannego rozgraniczenia pojęć i ścisłego formułowania sądów. Nieprzestrzeżenie tego zalecenia grozi pedagogice popadnięciem w stadium przednaukowe.

Stwierdzono również dotkliwy brak eksperymentalnych danych dla prawidłowego rozwiązywania najważniejszych kwestii ustrojowych, programowych, dydaktycznych i wychowawczych. Wciąż się tu jeszcze postępuje kosztowną metodą „prób i błędów”. Droga do poprawy ciężkiej aktualnej sytuacji dziecka, szkoły i nauczyciela prowadzi m. in. poprzez zdobycie rzetelnej, uporządkowanej wiedzy z zakresu psychologii i socjologii oraz teorii nauczania i wychowania.

Omawiana konferencja, jakkolwiek zorientowała uczestników ogólnie w aktualnym stanie wiedzy pedagogicznej i spotkała się z powszechną dodatnią oceną, wymaga jeszcze zakończenia w postaci bardziej trwałej, mianowicie publikacji zawierającej wszystkie wykłady. Niestety, sprawa ta uległa znacznej zwłoce — nie z winy organizatorów. Jest wszakże nadzieja, że ukaże się ona z początkiem nowego roku szkolnego.

H. KOWALEWSKA

## PROJEKTY PLANÓW NAUCZANIA DLA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W ROSYJSKIEJ FEDERACJI ZWIĄZKU RADZIECKIEGO \*

Po opublikowaniu Ustawy Rady Najwyższej ZSRR „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej”, rozpoczął się na terenie całego Związku Radzieckiego okres wyjątkowej pracy nad przygotowaniem szkół do realizacji nowych zadań.

Chociaż przewiduje się, że zmiana systemu nauczania będzie przeprowadzana stopniowo do 1963 roku, to jednak najważniejszą część pracy, opracowanie nowych planów i programów nauczania, jest skoncentrowana w pierwszym półroczu br. Artykuły omawiające kierunki zmian w programach nauczania oraz projekty planów nauczania ukazują się systematycznie w radzieckiej prasie pedagogicznej, jednak zmiany zachodzące w toku dyskusji są tak częste, że prasa pedagogiczna nie nadąża z ich publikowaniem.

W Rosyjskiej Federacji prace w dziedzinie planów i programów nauczania prowadzi naukowy ośrodek moskiewski i leningradzki, łącznie z Ministerstwem Oświaty. Ostatnio (kwiecień br.) ukazał się nowy projekt planów nauczania opracowany wspólnie przez Ministerstwo Oświaty RSFR i Akademię Nauk Pedagogicznych RSFR. Projekt ten jest jak gdyby podsumowaniem toczącej się od stycznia do marca br. dyskusji nad planem nauczania szkół Federacji Rosyjskiej. Odbiega ona w dużej mierze od początkowych projektów Akademii Nauk Pedagogicznych, szczególnie w zakresie planu nauczania szkoły 8-letniej.

Omawiane projekty planów nauczania zostały przygotowane dla szkół Federacji Rosyjskiej, sądzić jednak można, że będą one z niewielkimi zmianami i uzupełnieniami wprowadzone do szkół w innych republikach. Obecnie stanowią one najbardziej kompletny i reprezentatywny projekt.

W planach zostały odzwierciedlone 3 zasadnicze typy szkoły ogólnokształcącej: szkoła 8-letnia będąca szkołą powszechną i obowiązkową, ogólnokształcąca średnia politechniczna szkoła pracy z nauczaniem pracy produkcyjnej (wiejska i miejska) oraz wieczorowa średnia szkoła ogólnokształcąca przeznaczona dla młodzieży pracującej. Ta ostatnia dzieli się na szkołę zmianową — organizowaną przy zakładach przemysłowych, sezonową — przeznaczoną dla młodzieży pracującej w kolchozach, oraz zaoczną — dla młodzieży, która z różnych względów nie może uczęszczać systematycznie na zorganizowane zajęcia.

Przejęcie z 10-letniej szkoły ogólnokształcącej na 11-letnią ogólnokształcąca i politechniczną szkołę średnią z nauczaniem pracy produkcyjnej spowodowało konieczność wprowadzenia zmian i uzupełnień także w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących. Obecnie wobec braku odpowiednich publikacji nie można dokładnie omówić

\* Opracowano na podstawie „Projektów planów nauczania szkoły ośmioletniej, ogólnokształcącej średniej politechnicznej szkoły pracy z nauczaniem pracy produkcyjnej i wieczorowej (zmianowej, sezonowej i zaocznej), średniej szkoły ogólnokształcącej. Ministerstwo Oświaty i Akademia Nauk Pedagogicznych RSFR, Moskwa 1959.

projektów zmian, są już sprecyzowane jednak pewne ich kierunki oraz ważniejsze uzupełnienia. Przedstawiają się one następująco:

- J. rosyjski — więcej czasu zostanie przeznaczony na praktyczne ćwiczenia, przy pewnym skróceniu teoretycznego materiału z gramatyki.
- Matematyka — do istniejącego materiału nauczania w szkole 7-letniej zostanie dodany materiał obejmujący równania kwadratowe (kl. VIII) oraz do materiału z geometrii niektóre wiadomości ze stereometrii (obliczanie powierzchni i objętości ciał).
- Fizyka — projektowane jest rozszerzenie materiału nauczania o zagadnienia z fizyki atomu, ultradźwięku, półprzewodników, właściwości mas plastycznych i ich wykorzystanie w technice.
- Chemia — uzupełnienie materiału nauczania zagadnieniami budowy i właściwości wielomolekularnych połączeń, a w szczególności zwrócenie większej uwagi na nauczanie o masach plastycznych, sztucznych włóknach, kauczukach oraz o typowych procesach ich produkcji w przemyśle.
- Biologia — w szkole 8-letniej projektowane jest dodanie kursu anatomii i fizjologii człowieka.
- Geografia — materiał nauczania w szkole 8-letniej będzie uzupełniony wiadomościami z zakresu geografii gospodarczej, a w szkole średniej geografia gospodarcza będzie nauczana w kl. X i XI (poprzednio w IX i X).

W szkole początkowej (kl. I—IV) w kl. IV wprowadza się epizodyczny kurs nauki o przyrodzie zamiast oddzielnego nauczania przyrody i geografii.

Do klasy VIII wprowadzony zostaje kurs nauki o konstytucji, a do kl. XI wprowadza się kurs „Podstawa konstytucji i prawa”.

W nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego większą uwagę będzie się zwracać na zastosowanie praw przyrody w technice i produkcji.

Przedmioty cyklu politechnicznego.

Projekty programów pracy ręcznej w szkole 8-letniej uległy ostatnio zasadniczym zmianom. Zmiany polegają na tym, że w szkole 8-letniej przewiduje się oprócz nauczania obróbki papieru, kartonu, drewna, metalu, elementów prac elektrotechnicznych oraz prac na działce szkolnej, także przygotowanie do pracy produkcyjnej w kl. VIII. Projektuje się także rozróżnienie programu nauczania dla chłopców i dziewcząt. Dziewczęta będą miały zmniejszoną liczbę godzin w kl. V—VIII przeznaczonych na nauczanie obróbki drewna i metalu, a dodane godziny na nauczanie gospodarstwa domowego oraz naukę kroju i szycia.

W szkole średniej miejskiej podstawowym przedmiotem będzie maszynoznawstwo i elektrotechnika, w szkole wiejskiej dojdzie agrotechnika i zootechnika.

Podstawy produkcji i zagadnienia organizacji pracy produkcyjnej projektuje się ściśle powiązać z teoretycznym i praktycznym nauczaniem zawodu i nie wyodrębniać ich jako oddzielnych przedmiotów w cyklu przedmiotów politechnicznych.

Kreślenie techniczne będzie nauczane w 3 klasach: w klasie VII, VIII i IX.

Do planu nauczania w szkole 8-letniej i średniej wprowadzono także prace samo-

obsługowe, jak sprzątanie klas, remont mebli i urządzeń szkolnych, pomoc w prowadzeniu stołówki szkolnej itp.

Systematyczne nauczanie pracy produkcyjnej obejmie młodzież w szkole średniej. Kurs nauki zawodu (teoretycznej i praktycznej) zawierać będzie taki zakres wiadomości, który pozwoli uczniom po ukończeniu szkoły uzyskać dyplom kwalifikowanego robotnika przemysłowego lub rolnego. Profil zawodu będzie określony w zależności od konkretnych potrzeb środowiska.

W szkole wieczorowej przeznaczony dla młodzieży pracującej w przemyśle lub rolnictwie przewiduje się także podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

Jak widać z nakreślonych bardzo ogólnie kierunków zmian w programach nauczania w szkole ogólnokształcącej, można zaobserwować zwiększenie zakresu materiału nauczania zarówno w przedmiotach nauczania cyklu ogólnokształcącego, jak i politechnicznego. Zmiany te są możliwe, gdyż została, z nielicznymi wyjątkami, zwiększona ilość godzin nauczania na poszczególne przedmioty. Dokładnie zmiany te ilustruje poniższa tabela:

Przedmiot nauczania	Ilość godzin rocznie		różnica
	wg dotychczasowego planu nauczania szk. śred. (kl. I-X)	wg nowego planu szkoły średniej (kl. I-XI)	
Język rosyjski	2.142	2.230	+ 88
Nauka o literaturze	714	696	- 18
Matematyka	2.023	2.139	+ 116
Historia	697	728	+ 31
Podstawy konstytucji i prawa	—	70	+ 70
Nauka o przyrodzie (kl. IV)	136	108	- 28
Geografia	425	434	+ 9
Biologia	340	403	+ 63
Fizyka	527	631	+ 104
Astronomia	34	39	+ 5
Chemia	350	407	+ 57
Język obcy	680	726	+ 46
Rysunek (artystyczny)	204	252	+ 48
Kreślenie	136	149	+ 13
Muzyka i śpiew	204	287	+ 83
Wych. fizyczne	748	800	+ 52

W szkole 8-letniej na ogólnokształcące i politechniczne przedmioty nauczania przewiduje się wg omawianego projektu ogółem 7387 godz. nauczania w stosunku do 6371 godz. w szkole 7-letniej (1015 godz. więcej), a w szkole średniej (kl. I—XI) odpowiednio: 10 099 w stosunku do 9 544, tj. o 555 godzin więcej.

Plany nauczania poszczególnych typów szkół przedstawiają się następująco:  
Projekt planu nauczania w szkole 8-letniej

Przedmiot	Ilość godzin tygodniowo w klasie								Ogółem godzin	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	tygodniowo	rocznie
1. Język rosyjski	12	12	12	10	6	5	3	2	62	2.230
2. Literatura	—	—	—	—	2	3	2	3	10	357
3. Matematyka	6	6	6	6	6	6	6	5	47	1.687
4. Historia — nauka o Konstytucji ZSRR	—	—	—	2	2	2	2	3	11	393
5. Nauka o przyrodzie	—	—	—	3	—	—	—	—	3	108
6. Geografia	—	—	—	—	2	2	2	2	8	286
7. Biologia	—	—	—	—	2	2	2	2	8	286
8. Fizyka	—	—	—	—	—	2	2	3	7	249
9. Chemia	—	—	—	—	—	—	2	2	4	142
10. Kreślenie	—	—	—	—	—	—	1	1	2	71
11. Język obcy	—	—	—	—	4	3	3	3	13	465
<b>Razem</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>175</b>	<b>6.274</b>
12. Rysunek	1	1	1	1	1	1	1	—	7	252
13. Muzyka i śpiew	1	1	1	1	1	1	1	1	8	287
14. Wych. fizyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	16	574
<b>Razem</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>1.113</b>
15. Nauczanie pracy (prace ręczne)	2	2	2	2	3	3	3	3	20	717
16. Prace społecznie użyteczne *	—	—	2	2	2	2	2	2	12	430
17. Praktyka produkcyjna (2-tygodniowa) w kl. IV — 3 godz. dz. w kl. V—VIII — 4 godz. dziennie	—	—	—	—	—	—	—	—	90	180
<b>Razem</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>122</b>	<b>1.327</b>
18. Zajęcia fakultatywne (kółka prac pozalekcyjnych, przedmiotowe, artystyczne, techniczne, sportowe)	—	—	—	—	2	2	2	2	8	286
<b>OGÓŁEM</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>336</b>	<b>9.000</b>

\* Są to prace samoobsługowe w klasie, w szkole, pomoc w prowadzeniu stołówki szkolnej, prace dla środowiska, jak opieka nad trawnikami itp., oraz naprawa sprzętów szkolnych, pomocy naukowych lub wykonywanie zamówień w warsztatach szkolnych.

Projekt planu nauczania miejskiej szkoły średniej z nauczaniem pracy produkcyjnej.

Przedmiot nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			Ogółem godzin	
	IX	X	XI	tygodniowo	rocznie
Nauka o literaturze	3	3	3	9	339
Matematyka	4	4	4	12	452
Historia	2	3	4	9	335
Podst. konstyt. i prawa	—	—	2	2	70
Geografia gospodarcza	—	2	2	4	148
Fizyka	4	4	2	10	382
Astronomia	—	1	—	1	39
Chemia	2	3	2	7	265
Biologia	3	—	—	3	117
Kreślenie	2	—	—	2	78
Język obcy	2	2	3	7	261
Wych. fizyczne	2	2	2	6	266
Razem	24	24	24	72	2.712
Przedmioty ogólnotechniczne, nauczanie (teoretyczne i praktyczne) pracy produkcyjnej i praca produkcyjna	12	12	12	36	1.356
Ogółem	36	36	36	108	4.068
Zajęcia fakultatywne sport — 1 godz.					
zajęcia artyst. — 1 „					
kółka technicz. — 1 „	3	3	3	9	276

W porównaniu do istniejącego planu nauczania nastąpiło zmniejszenie ilości tygodni zajęć rocznie: w kl. I—VII o 2 tygodnie oraz w kl. X o 1 tydzień. Uczniowie wg nowych projektów planów nauczania w ciągu roku mają mieć następujące ferie:

ferie jesienne	—	5 dni
ferie zimowe	—	12 dni
ferie wiosenne	—	8 dni
ferie letnie	—	od 85 (kl. I—IV) do 66 (kl. VIII—XI).

Obciążenie ucznia zajęciami w tygodniu, w szkole 8-letniej i średniej, wg nowych projektów planów nauczania w porównaniu z istniejącymi przedstawia się następująco:

Projekt planu nauczania w wiejskiej szkole średniej z nauczaniem pracy produkcyjnej.

Przedmiot nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			Ogółem godzin	
	IX	X	XI	tygodniowo	rocznie
Nauka o literaturze	4	3	4	11	338
Matematyka	5	4/5	5	14,5	445
Historia	3	4	4	11	338
Podst. konstyt. i prawa	—	—	2	2	64
Geografia gospodarcza	—	3/2	2/3	5	155
Fizyka	5	5	3/2	12,5	380
Astronomia	—	1	—	1	30
Chemia	2/3	3	3	8,5	261
Biologia	4	—	—	4	120
Kreślenie	3/2	—	—	2,5	75
Język obcy	3	3	3	9	276
Wych. fizyczne	2	2	3	7	216
<b>Razem</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>88</b>	<b>2.698</b>
Podstawy produkcji rolnej, teoretyczne i praktyczne nauczanie pracy produkcyjnej	5	8	7	20	614
<b>Razem</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>108</b>	<b>3.312</b>
Sezonowa praca produkcyjna w dniach . . . . .	54	54	24	—	—
w godzinach . . . . .	324	324	144	—	792
<b>Ogółem</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>4.104</b>
Zajęcia fakultatywne sport — 1 godz.					
zajęcia artyst. — 1 „					
kółko technicz. — 1 „	3	3	3	9	276

Szkoła 8-letnia	Ilość godzin tygodniowo w poszczególnych klasach							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
a) Obciążenie uczniów wg istniejącego planu nauczania								
<b>Ogółem</b>	24	24	25	27	32	32	32	35
w tym: na przedmioty wymagające większego wysiłku umysłowego	19	19	19	21	26	28	28	28
na rysunki, śpiew, wychowanie fizyczne	4	4	4	4	4	2	2	3
na różne rodzaje pracy	1	1	2	2	2	2	2	4
b) Obciążenie uczniów wg projektu nowego planu nauczania								
<b>Ogółem</b>	24	24	26	29	33	34	34	34
w tym: na przedmioty wymagające większego wysiłku umysłowego	18	18	18	21	24	25	25	26
na rysunki, śpiew, wychowanie fizyczne	4	4	4	4	4	4	4	3
na różne rodzaje pracy	2	2	4	4	5	5	5	5

Średnia szkoła ogólnokształcąca z nauczaniem pracy produkcyjnej	Ilość godzin nauczania tygodniowo w poszczególnych klasach		
	IX	X	XI
a) Obciążenie uczniów wg istniejącego planu nauczania			
Ogółem	36	36	—
w tym: na ogólnokształcące i politechniczne przedmioty nauczania na nauczanie zawodu i pracę produkcyjną	30	30	—
	6	6	—
b) Obciążenie uczniów wg projektu nowego planu nauczania			
Ogółem	36	36	36
w tym: na ogólnokształcące i politechniczne przedmioty nauczania na nauczanie zawodu i pracę produkcyjną	24	24	24
	12	12	12

Z zestawienia powyższego oraz z układu przedmiotów nauczania widać wyraźnie, że przy zachowaniu z niewielkim tylko zmniejszeniem istniejącego obciążenia ucznia, zmieni się dość istotnie charakter pracy ucznia w szkole.

Nowe projekty rozkładają wysiłek umysłowy i fizyczny bardziej równomiernie, pozwalają uniknąć zbytniego przemęczenia uczniów przez wprowadzenie zajęć bardziej różnorodnych.

W szkole 8-letniej nowy projekt pozwala organizować w klasach starszych (IV—VIII) tzw. „dzień politechniczny”.

Układ przedmiotów nauczania w szkole średniej powoduje konieczność zorganizowania 2 dni tygodniowo przeznaczonych na kształcenie politechniczne i zawodowe oraz na pracę produkcyjną (licząc po 6 godzin zajęć dziennie).

Projekty planów nauczania przewidują odciążenie ucznia od ilości prac zadawanych do domu.

Zakłada się, że ściśle ich reglamentowanie doprowadzi do tego, że uczniowie klas młodszych (I—III) nie będą poświęcać więcej czasu niż 1/2 godz. dziennie na odrabianie lekcji, uczniowie kl. IV do 1 godz. dziennie, uczniowie kl. V—VIII około 1,5 godz. dziennie, a uczniowie klas licealnych (IX—XI) do 2 godzin dziennie.

Chociaż szkoła radziecka idzie w kierunku połączenia kształcenia ogólnego i politechnicznego z przygotowaniem do zawodu, to jednak nie zmniejsza się zakres wykształcenia ogólnego i politechnicznego, a nawet projektuje się rozszerzenie niektórych programów nauczania. Oczywiście, że wprowadzenie przygotowania ucznia do zawodu nie pozwala na wydatne zwiększenie zakresu nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Wydaje się jednak, że wprowadzenie przygotowania do zawodu i pracy w produkcji do planu nauczania wydatnie poszerzy może zakres nauczania treści o charakterze politechnicznym. Praktyka produkcyjna uczniów pozwoli z jednej strony na głębsze zrozumienie zastosowania praw przyrody w technice, z drugiej zaś



umożliwi praktyczne wykorzystanie wiedzy ogólnotechnicznej zdobywanej w czasie nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego.

W wielu artykułach i wystąpieniach zwraca się uwagę na to, aby nauczanie zawodu i pracy produkcyjnej miało charakter politechniczny.

Uchwała „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej w ZSRR” przewiduje, że nastąpi znaczny rozwój szkół wieczorowych i zaocznych, które będą dawać młodzieży pracującej pełne średnie ogólnokształcące wykształcenie i podnosić kwalifikacje zawodowe.

Dla ilustracji zostanie niżej podany projekt planu nauczania wieczorowej-zmianowej szkoły ogólnokształcącej.

Jest on typowy dla szkół wieczorowych. W innych szkołach tego typu (a więc sezonowej, zaocznej) różnice w planie nauczania są stosunkowo niewielkie.

Projekt planu nauczania wieczorowej-zmianowej średniej szkoły ogólnokształcącej:

Przedmiot nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			Ogółem godzin	
	IX	X	XI	tygodniowo	rocznie
Język rosyjski	3	3	2/3	8	312
Matematyka	4	4/3	3	10,5	408
Historia	1/2	2	3/1	5,5	212
Podstawy konstytucji i prawa	—	—	0/2	1	36
Geografia gospodarcza	—	—	2/3	2,5	90
Fizyka	3	3	3	9	348
Astronomia	—	0/1	—	0,5	20
Chemia	—	2	3/2	4,5	170
Biologia	2	—	—	2	80
Kreślenie	2	—	—	2	80
Język obcy	3/2	3	—	4,5	180
Podstawy produkcji	—	2	2	4	152
<b>Razem</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>66</b>	<b>2.088</b>
Konsultacje i zajęcia fakultatywne	4	4	4	12	464
<b>Ogółem</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>66</b>	<b>2.552</b>

Materiał przedstawiony w niniejszym artykule jest materiałem dyskusyjnym. Może on ulec zmianie w toku dyskusji, które odbędą się w najbliższym czasie w Ministerstwie Oświaty i w Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR przed ostatecznym zatwierdzeniem planów nauczania dla szkół ogólnokształcących.

STEFAN SŁOMKIEWICZ

## JAPOŃSKI PRZEKŁAD „PROCESU NAUCZANIA”

W marcu 1959 r. ukazało się w Japonii tłumaczenie książki W. Okonia „Proces nauczania”, nakładem wydawnictwa „Meicitosho”. Tłumaczenie opiera się na przekładzie niemieckim („Der Unterrichtsprozess”, Volk und Wissen, Berlin 1957). Tłumaczem książki jest prof. Kiyoo Chashi z Uniwersytetu Nagoya, adiustatorem zaś prof. Tostio Hosoya, dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu w Tokio. Książka, jak pisze prof. Hosoya, znalazła „żywy oddźwięk” w sferach pedagogicznych Japonii.

### W NASTĘPNYM NUMERZE UKAZĄ SIĘ M. I. NASTĘPUJĄCE ARTYKUŁY:

Psychologizm i obiektywizm w pedagogice socjalistycznej — Kazimierza Sośnickiego  
O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki — Stefana Szumana  
Zagadnienie metod wychowania moralnego — Mirona Krawczyka

oraz

eksperymenty pedagogiczne, dyskusje i polemiki; recenzje i sprawozdania, bibliografia, kronika krajowa i zagraniczna.

## РУХ ПЕДАГОГИЧНЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
С О Ю З А П О Л Ь С К И Х У Ч И Т Е Л Е Й*ЗИГМУНТ МЫСЛАКОВСКИ*

## РОЛЬ ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

## 1. Учит ли опыт?

Вначале возникает проблема: в какой степени координируются психологически различные опыты, приводя в итоге к лучшему пониманию окружающей действительности. С этой точки зрения способности отдельных личностей не одинаковы. У одних различные опыты складываются в арифметическую сумму запомненных вещей, в то время как у других они входят в разнородную связь, образуя новое целое и создавая скорее умственные структуры, чем сумму образов.

Способность к формированию различных опытов в виде определенного целого, имеющего общий смысл, является функцией интеллекта человека. Опыт учит, но не каждого и не всех одинаково. Это зависит от человека, а также от наличия определенной общественной рутины, ограничивающей связь человека с действительностью. Если кто-либо умеет пользоваться собственным опытом, то он приобретает живые и оперативные знания.

## 2. Опыт и рутина воспитателя

Профессия не только соединяет людей, занимающихся одним и тем же делом, но и отделяет от других людей и других вопросов. Под влиянием длительного занятия одной и той же профессией мы, правда, учимся понимать некоторые вещи несколько лучше, но очень часто платим за это уменьшением способности замечать факты и связь между другими. Определенная сумма положительных знаний—это плюсы профессии, тенденция к рутине, поверхности и самоуспокоению—ее минусы.

### 3. Понятие опыта

Каждый опыт это одновременно индивидуальный и общественный, субъективный и объективный продукт. От количества внутренних стимулов и в равной мере от умственных сил личности зависит степень ее способности к умственному мировосприятию. От опыта как познавательного акта путь идет к опыту как продукту и стабильному результату этой умственной работы. Сумма этих продуктов образует умственный багаж личности на данное время.

Если термином „обучение“ мы будем называть процесс усвоения всесторонне связанных познавательных ценностей, то результат этого трудного процесса мы назовем „образованием“. Продукт процесса обучения глубоко срастается с личностью, постепенно становясь ее характерной чертой.

Опыт есть следствие длительного и сложного процесса, в состав которого входят: 1) повторение определенного опыта одного направления, 2) отбор положительных ценностей, 3) удержание в памяти отобранного таким путем содержания (знания, теории, навыки, умение), 4) достижение беглости в пользовании этим содержанием и, наконец, 5) организация всех этих элементов в структуры высшего и наивысшего ряда.

МЕЧИСЛАВ ЗЕМНОВИЧ

## ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ

В конце XIX века в области воспитания развернулось реформаторское движение, в своем развитии положившее начало так называемой „эре нового воспитания“.

С 1920 года начались широкие исследования с целью глубокого изучения ребенка, его внутреннего содержания и способностей развития. Эти исследования породили в теории воспитания мысль о том, чтобы изменить авторитарный характер роли учителя. Согласно этой мысли учитель должен был стать советником, наставником ученика и руководить им.

Несмотря на прогресс педагогических наук, в практике обучения и воспитания изменилось немного. Как прежде, так и теперь, мы оцениваем ребенка, руководствуясь психологией взрослых, а не на основе мотивов поступков ребенка. Мы забываем при этом, что действия ребенка всегда обусловлены одновременным влиянием как биолого-физиологических, так и общественно-психологических факторов.

Мы должны изучить весь динамизм молодого поколения, старательно укрываемый от взрослых, родителей и преподавателей, если мы хотим сосуществовать с молодым поколением и влиять на него.

Статья ставит своей целью обратить внимание на складывание отношения ребенка к жизни, выяснить, каким образом у детей создается собственный стиль жизни, что вызывает у них чувство неполноценности и как противодействовать формированию неправильных жизненных планов.

Статья заканчивается указаниями для учителей, приведенными в двенадцати пунктах.

## ОБЛЕГЧЕНИЕ ТРУДА И ОБЩЕСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1. Основными факторами облегчения производственного труда являются: а) ликвидация существующего разделения труда, б) ликвидация разницы между физическим и умственным трудом, в) постоянная смена характера труда, особенно там, где имеет место узкая специализация и мелкое разделение труда, г) действительный контроль технологических и производственных процессов со стороны каждого рабочего, д) сокращение рабочего дня как результат высокой культуры труда, а не как следствие административных распоряжений в любых историко-экономических условиях.

2. Выполняет ли школа свою задачу в области облегчения труда? Нет. Общеобразовательная школа не выполняет этой задачи потому, что не дает своим учащимся никакой технической культуры. Профессиональная школа не выполняет этого потому, что дает своим учащимся слишком узкое и частичное образование. Техника, технология, социология труда, эволюция многих традиционных, ставших классическими профессий диктует необходимость изменения функции обоих типов школ.

3. Бурное развитие техники, механизации, точные и комплексные методы производства, наконец, автоматизация (и ее первые, известные нам общественные результаты) не диктуют педагогике и школьной администрации необходимости ликвидации разницы между общественной функцией общеобразовательной и профессиональной школы. На часах истории не пробил еще последний час общего образования и той великой роли, какую в современном обществе должна сыграть общеобразовательная школа.

МЕЧИСЛАВ ОКОЛОВИЧ

### ПРОГРАММЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ НА 1959/60 УЧЕБНЫЙ ГОД

До 1958/59 учебного года в начальной школе (I-VII классы) преподавание велось по программам, изданным в 1956 году, частично измененным и дополненным инструкциями и указаниями, утвержденными в 1957 и 1958 годах.

Указанные изменения были направлены на уменьшение объема программ и лучшее их приспособление к возможностям учащихся.

В 1959/60 учебном году будут введены новые, исправленные программы обучения в начальной школе. Они включают в одном издании программы всех учебных дисциплин всех классов начальной школы, а также методические указания и конкретные итоги обучения.

Программам предпослано общее введение, в котором определяются задачи начальной школы, особенно воспитательные цели. В введении к каждому предмету отмечены цели обучения данному предмету, а также его место в общей педагогической и воспитательной работе.

В учебный материал введены некоторые изменения в направлении дальнейшего снижения перегрузки программ излишними сведениями и установления более тесной связи между школой и жизнью.

Уменьшение объема материала сопровождается одновременным повышением требований, предъявляемых учащимся в отношении прорабатываемого материала.

Кроме методических указаний, носящих в данном издании более общий характер, по каждому предмету приводится список подсобной литературы для преподавателя, позволяющей ему углубить свои конкретные знания и усовершенствовать методы обучения.

Разработанные и изданные программы будут обязывать до момента осуществления проектируемой реформы школьной системы.

P E D A G O G I C A L  
M O V E M E N T

---

B I M O N T H L Y I S S U E D B Y T H E P E D A G O G I C A L  
P U B L I S H E R S O F T H E U N I O N O F P O L I S H T E A C H E R S

---

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI

**THE ROLE OF EXPERIENCE IN THE PROCESS OF EDUCATION**

**1. Does Experience Instruct?**

To begin with there arises the problem: to what extent can various experiences be psychologically coordinated, yielding as a result ever better understanding of the reality that surrounds us. In this respect the ability of various individuals differs. With some types experience is gathered up as an arithmetical sum of things that are remembered, while with others such experiences blend in various ways, form new combinations, becoming rather a mental structure than the sum of individual pictures.

The ability to give experiences the shape of certain units of a general type is the function of man's intelligence. Experience teaches, but not all people and not everybody in the same way. That depends on the individual and also on the existence of certain kinds of social routine which may constitute an obstacle for man's contact with reality. Provided somebody knows how to utilize his own experiences, he obtains real and practical knowledge.

**2. Experience and Routine of the Teacher**

A common profession not only unites people with the same occupation, but it also separates them from other people and other problems. By performing for a long time functions connected with a certain profession we learn, as a matter of fact, to understand certain problems a little bit better, but this is frequently so at the cost of decreased ability to notice other facts and associations. The good side of professional specialization is a certain amount of positive knowledge, its negative side — is a tendency towards routine, superficialness and conceit.

### 3. The Meaning of Experience

Any kind of experience is simultaneously an individual and social, subjective and objective product. The extent to which an individual is able intellectually to obtain knowledge about the world depends on the number of external incentives as well as on the individual's mental development. From experience as a cognitive act the road leads to experience as the outcome, as the stable result at which this mental activity is aimed. The sum of these elements constitutes the mental equipment of the individual within a given period of time.

If we use the term „training” for the process of getting acquainted with cognitive content in a many-sided and most varied way, we are going to call the result of this difficult process „education”. The outcome of the process of training is getting deeply rooted in the personality of the individual, gradually being transformed into a characteristic feature.

Experience is the result of a long lasting and complicated process which in made up of the following: 1) a repetition of certain one-sided experiences, 2) a selection in favour of the most profitable experiences, 3) memorizing of the content thus selected knowledge, theory, efficiency, habits, 4) skill achieved in utilizing such content, and finally 5) the process of arranging all these elements into a higher structure of a superior rank.

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ

### DETECTION OF THE MOTIVES DETERMINING ACTIVITY AS A PRE-CONDITION FOR EDUCATIONAL INFLUENCE

At the end of the 19<sup>th</sup> century could be noticed a reformatory movement in the educational field, which as a result initiated the so-called „era of the new education” of the 20<sup>th</sup> century.

Beginning with 1920 started large-scale research the purpose of which was to obtain a deeper knowledge of the child, its essence and capacity for development. This research introduced into the theory of education the idea to replace the so far accepted authoritative position of the teacher by an advisory and guiding attitude towards the pupil.

Despite the progress of pedagogical sciences not much has changed in the practice of teaching and education. Just as in the past we now, too, base ourselves on the psychology of adults when shaping an opinion about the child and not on the motives prompting the activity of the child. We forget that the child's acts always stimulated by biological and physiological as well as psychological and social factors.

We should get acquainted with the entire dynamic aspect of the young generation so carefully concealed from the adults, parents and teachers in order to establish the proper mutual relationship with the young generation and to exert a more efficacious influence on them.



The purpose of this article is to draw attention to the taking shape of the child's relationship towards life, to explain how the child develops its own style of life, which gives rise to an inferiority feeling, a consciousness of inefficiency and how successfully to counteract the formation of improper plans for life.

Notes for teachers (collected in 12 points) conclude the article.

IGNACY SZANIAWSKI

#### **HUMANIZATION OF WORK AND THE SOCIAL FUNCTION OF THE GENERAL EDUCATIONAL AND VOCATIONAL SCHOOL**

1. Here are the main factors promoting the humanization of work in the production process:
  - a) change in the existing division of work, b) removal of the abyss between physical and brain work, c) constant exchange of work posts, particularly in case of the continuous flow system, d) thorough control of technological and social processes in the factory — on the part of every worker, e) shortening of the workday as the result of the high level of work and not due to administrative instructions, without regard to the economic and historical conditions.
2. Does the school in view of these objectives for the humanization of work fulfil its tasks? No. The school, giving general education does not fulfil it because it does not supply its pupils with any technical knowledge. The vocational school does not either, because the general education it gives to its pupils is insufficient — too narrow, cramped and too fragmentary. Technique, technology, sociology of work, the evolution of many traditions and classical professions make it necessary to introduce changes regarding the functions performed hitherto by both types of schools.
3. The stormy development of technique, mechanization, the continuous flow system and complex methods of production, and finally automation (and the first social results flowing from it, that are known to us) do not urge pedagogues and the school administration to efface the difference between the social function of the general educational school and the social function of the vocational school. The time has not yet come when general education is considered no longer necessary and the general educational school continues to play its important role in contemporary society.

## PROGRAMMES FOR GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS FOR THE SCHOOL-YEAR 1959/1960

The programmes published in 1956, partly changed and with explanations by means of instructions and indications from 1957 and 1958 were binding for the primary schools (form I—VII) until the school year 1958/1959.

The above-mentioned changes are aimed at decreasing the overloading of programmes and at their better adaptation in accordance with the possibilities of the child.

Beginning with the school year 1959/1960 new, improved editions of programmes for the primary school will be binding; this publication will embrace all the subjects for all the forms of the primary school, together with methodical notes and concretized teaching results.

This publication includes a general introduction which lays down the tasks of the primary school, with special emphasis on the educational tasks of the school. Similar introductions precede the programmes of each subject, discussing the purpose of teaching this subject and its place within the framework of the implementation of the general educational aims.

Certain changes have been introduced into the material, aimed at the further decrease of excessive material, to avoid overloading with knowledge and to connect the school more closely with life.

Side by side with the decreased amount of material for lessons can be noted increased requirements regarding the extent to which such material should be mastered by the pupils.

In addition to methodical notes, which in this publication have the character of more general proposals, additional reading material has been given for the teacher, enabling him to deepen the actual material and to improve his methods.

The programmes for primary schools, thus prepared and published will be binding until the introduction of the planned changes in the school system.

## OD REDAKCJI

## ARTYKUŁY

Z. MYŚLAKOWSKI — Rola doświadczenia w procesie wychowania . . . . .	5
M. ZIEMNOWICZ — Poznanie motywów działania warunkiem oddziaływania wychowawczego . . . . .	19 ✓
I. SZANIAWSKI — Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i zawodowej . . . . .	30
M. OKOŁOWICZ — Programy dla szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1959/60 . . . . .	53

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

S. CWIEKOWA — Z badań nauczycieli m. Rzeszowa nad pracami domowymi uczniów . . . . .	60 ✓
---	------

## DYSKUSJE I POLEMIKI

F. KAZUBIŃSKI — Dyskusja w PAN nad projektem reformy oświaty w Polsce . . . . .	68
---	----

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA

M. ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Zasady wychowania moralnego . . . . .	73
H. KOWALEWSKA — M. Marchand: Hygiène affective de l'éducateur . . . . .	76

## BIBLIOGRAFIA

D. BARDECKA — Kształcenie nauczycieli w Polsce . . . . .	78
--	----

## KRONIKA

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP	
M. RAPACKA — Posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej . . . . .	85
H. KOWALEWSKA — Komisja Wychowania . . . . .	87
A. KAMIŃSKI — Podkomisja Samorządu Uczniowskiego . . . . .	88
I. SZANIAWSKI, B. KIERNICKI, J. NIEBOJEWSKI, K. ZAJDA — Komisja Kształcenia Politechnicznego . . . . .	91
K. JANISZOWSKA — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych . . . . .	95
H. IZDEBSKA — Komisja Pedagogiki Społecznej . . . . .	97
H. KOWALEWSKA — Konferencja nauczycieli przedmiotów pedagogicznych . . . . .	99

## KRONIKA ZAGRANICZNA

S. SŁOMKIEWICZ — Projekty planów nauczania dla szkół ogólnokształcących RSFRR . . . . .	104
Japoński przekład „Procesu nauczania” . . . . .	112
Streszczenie w języku rosyjskim . . . . .	113
Streszczenie w języku angielskim . . . . .	117



